

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 156
Edition 156**

**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 156. –
Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 320 с.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988

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 Google Scholar і Directory of Open Access Journals (DOAJ).

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. Винниченка

Редакційна колегія:

Калініченко Н. А.

– доктор педагогічних наук, професор ЦДПУ ім. В. Винниченка

Клім-Клімашевська А.

– доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету в Седльцах, 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

Растрігіна 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 № 10 від 24. 04. 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 156. Series: Pedagogical Sciences. – Kropyvnytskyi: EPC of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2017. – 320 p.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988

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 registered in the international catalogues of periodicals and database Google Scholar and Directory of Open Access Journals (DOAJ).

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-Klimashevsk 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 № 10. 24. 04. 2017)

The articles are presented in the author's editing

© Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2017

ЗМІСТ

КУЗЬМІНСЬКИЙ <i>Анатолій Іванович</i> ПРОБЛЕМИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (РЕЦЕПЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ).....	12
БІДА <i>Олена Анатоліївна</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛ.....	25
БИРКА <i>Маріан Філаретович</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ КРИТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	29
КУЗЬМЕНКО <i>Юлія Василівна</i> ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРАЦІ В ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩАХ (ІІ ПОЛОВИНА ХХ СТ.).....	35
КУШНІР <i>Василь Андрійович</i> НОВІ МОЖЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	41
РАДУЛ <i>Ольга Сергіївна</i> РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-30-і РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	47
РИБІНСЬКА <i>Юлія Анатоліївна</i> МЕТОД МОНТЕССОРІ ТА ЙОГО ЕФЕКТИВНІСТЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	52
СЕМЕНІХІНА <i>Олена Володимирівна</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗАСОБИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ.....	56
ГРОМКО <i>Тетяна Василівна</i> СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ).....	61
ДЕМЕШКО <i>Інна Миколаївна</i> ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КУРСІ «ТЕОРЕТИЧНА ГРАМАТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ».....	66
ЗАХАРОВА <i>Оксана Віталіївна</i> ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ БЕЗПЕЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	70
КАЛІНІН <i>Вадим Олександрович</i> , КАЛІНІНА <i>Лариса Вадимівна</i> ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ШКІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ В МОВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ.....	76
КОРЖ-УСЕНКО <i>Лариса Вікторівна</i> ГЕНЕЗА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ.....	80

КОШУК Олександр Богданович ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА.....	87
НЕНЬКО Юлія Петрівна ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРА СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	91
СІРАНЧУК Наталія Миколаївна ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ НОМІНАЦІЇ ОКРЕМИХ ВИДІВ ЛЕКСИЧНИХ ПОМИЛОК.....	95
СКЛЯРЕНКО Інна Юріївна «ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ.....	100
СТРЕЛЬЧЕНКО Лариса Василівна СУТІСНО-ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	105
ТАРАПАКА Наталія Володимирівна ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	110
ФЕДАК Сергій Ігнатович, РОМАНЮК Леонід Антонович, ФЕДАК Софія Андріївна ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА «ВИЩА МАТЕМАТИКА» АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	115
ГАНЖЕЛА Сергій Іванович ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	121
ЖУКОВА Олександра Миколаївна АНАЛІЗ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	125
КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЕСПЕРАНТО-РУХУ В УКРАЇНІ (20-ті – ПОЧАТОК 30-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ).....	128
НЕЧЕПОРУК Яна Сергіївна ПОЗИТИВНІ І НЕГАТИВНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	134
ВОЙТОВСЬКА Алла Іванівна ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ.....	138
ГАГАРІНА Наталія Павлівна, РЕВЕНЕЦЬ Оксана Олександрівна ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ НА ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТТЯХ В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	142
ГОЛОВКО Ірина Олексіївна ВПРОВАДЖУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ШКІЛЬНОМУ РІВНІ В АНГЛІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК СТ.).....	146

ЗАМОТАЄВА Наталія Володимирівна ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО ПІДХОДУ ДО ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ВВНЗ.....	150
КІР'ЯНОВА Олена Василівна, МАЛЮКОВА Ольга Юрійвна ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	156
МАКАРЕНКО Володимир Іванович ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	161
МОСКОВ Василь Анатолійович СТРУКТУРА І ЗМІСТ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ.....	166
РОЩЕНЮК Алла Михайлівна РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД.....	170
ШУППЕ Людмила Володимирівна СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТІ ВАЛЕНСІЇ.....	173
БЕВЗЮК Марина Сергійвна СУТНІСТЬ ВЗАСМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	177
ГАМЗА Анна Володимирівна МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ПРОЦЕСОМ ОПИСУ ДІЇ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	182
ГОРОХОВА Галина Іванівна САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ.....	186
ЄВДОКІМОВА-ЛИСОГОР Леся Анатоліївна ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ.....	194
КОМІРЕНКО Юрій Анатолійович ПОЄДНАННЯ СУВОРОЇ ВИМОГЛИВОСТІ Й БАТЬКІВСЬКОЇ ЛЮБОВІ ЯК ПІДґРУНТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАДИЦІЇ КАДЕТСЬКИХ КОРПУСІВ УКРАЇНИ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЬ.....	200
ЛИСЕНКО Олена Анатоліївна ІРЛАНДСЬКА НАЦІОНАЛЬНА СПІЛКА ВЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ.....	207
ЛЯШЕНКО Ростислав Олександрович ОСОБИСТІСНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТА В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	211

МУРОВАНА Ірина Володимирівна РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ КІРОВОГРАДЩИНИ В ПЕРІОД ПЕРЕБУДОВИ.....	217
ПЕТРОВА Світлана Ігорівна МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	222
УШАКОВА Юлія Вікторівна ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН У ДИСПЕТЧЕРІВ АЕРОНАВІГАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕКИ ПОЛЬОТІВ.....	226
ХАЙДАРІ Наталія Ігорівна ШКОЛА-ПАНСІОН РАГБІ (RUGBY SCHOOL) – ЗАКЛАД ЕЛІТНОЇ ПРИВАТНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	229
ЦАРЕНКО Анна Вікторівна ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У КОНСТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	235
ЧЕРНІЧЕНКО Людмила Анатоліївна ДОСВІД ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	239
МАКОВСЬЙ Радю Григорович ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЛОВОЇ ГРИ ЯК ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТРАНСПОРТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ.....	243
ЩЕРБИНА Світлана Володимирівна РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ВИВЧЕННІ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРА.....	247
УЛИЧНИЙ Ігор Любомирович ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	250
ШТАНЬ Ольга Олексіївна ЕТАПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. Л. ДОВГОПОЛЮКА.....	256
ШКАТУЛА Олександр Павлович КІБЕРЗАГРОЗИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ.....	260
БОЙКО Наталія Олександрівна ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСОЛОГІЇ У КИІВСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ.....	266
АНОТАЦІЇ.....	271

CONTENTS

KUZMINSKYI Anatoliy Ivanovych <i>PROBLEMS OF STUDENT GOVERNMENT IN HIGH SCHOOL (THE RECEPTION OF DOMESTIC AND EUROPEAN EXPERIENCE)</i>	12
BIDA Olena Anatoliivna <i>FUTURE TEACHERS TRAINING TO FORMATION TOLERANCE IN SECONDARY SCHOOL PUPILS</i>	25
BYRKA Marian Filaretovych <i>THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR CONSTRUCTING THE CRITERION BASE FOR EVALUATION OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES</i>	29
KUZMENKO Iuliia Vasilivna <i>CONTENT COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING OF THE PEDAGOGICAL WORK TEACHERS IN SCHOOLS (SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY)</i>	35
KYSHNIR Vasily Andreyevich <i>NEW OPPORTUNITIES, PROBLEMS AND PROSPECTS OF REMOTE LEARNING TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL TRAINING FUTURE PROFESSIONALS (METHODOLOGICAL ASPECT)</i>	41
RADUL Olha Serhiivna <i>DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE 1920–1930s</i>	47
RYBINSKA Julia Anatoliivna <i>IMPLEMENTING MONTESSORI METHOD IN UKRAINE AND ITS EFFICACY</i>	52
SEMENIKHINA Helen Volodymyrivna <i>PILOTING MODELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS TO USING OF COMPUTER VISUALIZATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE</i>	56
HROMKO Tatyana Vasylivna <i>SPECIFICS OF TEACHING THE DISCIPLINE «UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL DIRECTION)»</i>	61
DEMESHKO Inna Mykolaivna <i>THE USE OF DISTANCE LEARNING IN THE COURSE «THEORETICAL GRAMMAR OF THE UKRAINIAN LANGUAGE»</i>	66
ZAKHAROVA Oksana Vitaliivna <i>PSYCHOPHYSIOLOGICAL FRAMEWORKS OF THE SECURE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF THE AVIATION SPECIALISTS</i>	70
KALININA Larysa Vadymivna, KALININ Vadym Oleksandrovyh <i>PROFESSIONAL-METHODICAL TRAINING OF SCHOOL TEACHERS OF THE NEW GENERATION IN THE LANGUAGE PEDAGOGICAL UNIVERSITY</i>	76
KORZH-USENKO Larysa Viktorivna <i>GENESIS OF CONCEPTUAL APPROACHES TO ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL OF UKRAINE</i>	80
KOSHUK Oleksandr Bogdanovich <i>THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENGINEER OF AGRICULTURAL PRODUCTION</i>	87

NENKO Yuliya Petrivna <i>PROFESSIONAL QUALITIES AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE OFFICERS' OF CIVIL PROTECTION READINESS TO PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE ACTIVITY.....</i>	<i>91</i>
SIRANCHYK Nataliya Mykolaivna <i>THE PROBLEM OF TERMINOLOGICAL NOMINATION OF SOME LEXICAL ERRORS.....</i>	<i>95</i>
SKLIARENKO Inna Yurievna <i>«E-LEARNING» AS INNOVATION METHOD OF PREPARATIONS FUTURE SPECIALISTS OF WATER TRANSPORT.....</i>	<i>100</i>
STRELCHENKO Larysa Vasylivna <i>ESSENTIAL-CONTENT OF THE KEY CONCEPT CHARACTERISTICS OF RESEARCH ISSUES OF ENGLISH TEACHERS INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS.....</i>	<i>105</i>
TARAPACA Natalia Volodymyrivna <i>FEATURES CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER STUDENTS.....</i>	<i>110</i>
FEDAK Serhiy Ihnatovych, ROMANIUK Leonid Antonovych, FEDAK Sofiya Andriyivna <i>TEACHING HIGHER MATHEMATICS TO FOREIGN STUDENTS WITH ENGLISH LANGUAGE OF STUDYING.....</i>	<i>115</i>
HANZHELA Sergiy Ivanovych <i>FORMATION OF PERCEPTIONAL INDEPENDENCE FOR FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES.....</i>	<i>121</i>
ZHUKOVA Olexandra Mykolayivna <i>THE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS.....</i>	<i>125</i>
KLIMENKO Julia Anatoliivna <i>EDUCATIONAL DEVELOPMENT DIRECTION AND EDUCATION ESPERANTO MOVEMENT IN UKRAINE (20 th – early 30-ies of XX century).....</i>	<i>128</i>
NECHEPORUK Yana Serhiivna <i>ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE FOR PROFESSIONAL USAGE IN AVIATION EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....</i>	<i>134</i>
VOITOVSKA Alla Ivanivna <i>GENDER APPROACH IN THE SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS UNIVERSITIES.....</i>	<i>138</i>
GAGARINA Natalia Pavlovna, REVENETS Oksana Oleksandrivna <i>USE OF TRIZ ON INTEGRATED SCHOOLS IN THE WORK OF THE PRESCHOOLER OF A PRESCHOOL INSTITUTION.....</i>	<i>142</i>
GOLOVKO Iryna Olexiyivna <i>SCHOOL-BASED TECHNICAL EDUCATION IN LATE NINETEENTH – EARLY TWENTIETH CENTURIES ENGLAND.....</i>	<i>146</i>

ZAMOTAIEVA Natalia Volodymyrivna THEORETICAL METHODOLOGICAL GROUNDS OF CULTURE CREATIVE APPROACH TO ENHANCE PROFESSIONAL COMPETENCY OF HUMANITARIAN SUBJECTS' TEACHERS AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	150
KIRYANOVA Olena Vasylivna, MALYUKOVA Olga Uriyivna FORMATION OF INFORMATION-COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES	156
MAKARENKO Vladimir Ivanovich DESCRIPTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICIANS IN THE PROCESS OF NATURAL-SCIENTIFIC PREPARATION.....	161
MOSKOV Vasyl Anatolievych STRUCTURE AND CONTENT ECONOMIC COMPETENCE SKILLED WORKERS BUILDING PROFILE.....	166
ROSHCHENIUK Alla Myhailivna RESULTS OF FUTURE PROFESSIONALS FOR CREATIVE SELF-REALIZATION IN THE ADAPTATION PERIOD.....	170
SHUPPE Liudmyla Volodymyrivna ON THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE ROMANCE PHILOLOGY BACHELORS SPECIFICS AT THE UNIVERSITY OF VALENCIA.....	173
BEVZYUK Marina Serhiivna ESSENCE OF INTERACTION PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	177
HAMZA Anna Volodymyrivna METHODOLOGY OF WORK PROCESS DESCRIPTIONS IN REGARD TO THE DEVELOPMENT OF TEXTASVARCHAR SKILLS OF YOUNGER STUDENTS...	182
HOROKHOVA Halina Ivanivna THE INDIVIDUAL'S SELF-REALIZATION AS A FACTOR OF THE SUCCESSFUL PROFESSIONAL CAREER.....	186
YEVDOKIMOVA-LYSOHOR Lesia Anatoliivna THEORETICAL FUNDAMENTALS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY DEVELOPMENT FOR PREPARING FUTURE PROFESSIONALS IN TOURISM TO INTERCULTURAL DIALOGUE.....	194
KOMIRENKO Yuriy Anatoliyevich COMBINATION OF STRICT EXACTINGNESS AND PARENTAL LOVE AS THE FOUNDATION OF PEDAGOGICAL TRADITION OF CADET CORPS OF UKRAINE OF THE MIDDLE OF 19TH – BEGINNING OF 20TH CENTURY.....	200
LYSENKO Olena Anatoliivna IRISH NATIONAL TEACHERS' ORGANIZATION IN THE TRAINING OF TEACHING STAFF.....	207
LIASHENKO Rostyslav Oleksandrovych PERSONAL ACTIVITY OF THE STUDENT IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	211

MUROVANA Iryna Volodymyrivna THE DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION OF KIROVOHRAD REGION IN THE PERIOD OF PERESTROIKA.....	217
PETROVA Svitlana Ihorivna USING BLENDED LEARNING TECHNIQUES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ENGLISH TEACHERS.....	222
USHAKOVA Yulia Viktorovna PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES AT TRAFFIC CONTROLLER OF AIR NAVIGATION PROVIDING AS A COMPONENT SAFETY OF FLIGHT.....	226
Haidari Nataliya Igorivna BOARDING SCHOOL RUGBY – ELITE PRIVATE EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM.....	229
TSARENKO Anna Viktorivna PROFESSIONAL RESPONSIBILITY IN THE CONTEXT OF FUTURE TEACHER TRAINING.....	235
CHERNICHENKO Lyudmila Anatoliivna EXPERIENCE INNOVATION SPEECH THERAPIST PRESCHOOL EDUCATION IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	239
MACOVEI Radu Grygorovych THE ORGANIZATION OF BUSINESS GAMES AS AN INTERACTIVE METHOD OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES STUDENTS OF TRANSPORT SPECIALTIES IN HIGHER INSTITUTIONS.....	243
SHCHERBYNA Svitlana Volodymyrivna COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	247
ULYCHNYI Igor Lyubomyrovych INNOVATIVE MEANS OF PROFORIENTATION IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	250
SHTAN Olha Oleksiyivna STAGES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY M. L. DOVGGOPOLYUK.....	256
SHKATULA Alexander Pavlovich CYBER THREATS OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES OF CADETS.....	260
BOYKO Natalia Oleksandrivna TRAINING OF PEDAGOGIC STAFF USING REFLEXOLOGY IN KYIV INSTITUTE OF PUBLIC EDUCATION.....	266
ANNOTATIONS.....	271

УДК 456.532

КУЗЬМІНСЬКИЙ Анатолій Іванович –
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Національної
академії педагогічних наук України,
професор кафедри педагогіки вищої
школи і освітнього менеджменту
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
e-mail:tatyanna@ukr.net

ПРОБЛЕМИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (РЕЦЕПЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Україна понад два десятиліття намагається позбутися рудиментів тоталітаризму і розпочати будівництво нового, більш відповідного викликам сучасності суспільства. В контексті нинішнього цивілізаційного розвитку з урахуванням трансверсалізаційних процесів найбільш прийнятним і перспективним є трансформація постіндустріального, інформаційно-знаннєвого типу суспільства через етап організованого у самоорганізоване суспільство. Для такого переходу в країні має накопичитися достатній масив носіїв цінностей демократичного, гуманоорієнтованого, людиноцентричного способу життя. Це надважке завдання. Адже виховати в надрах суспільства, якому притаманні багато в чому авторитарно-тоталітарні принципи життєвого укладу, де людина не є достатньо високою цінністю, громадянина нового типу, громадянина світу, який сповідував би цінності відкритого, громадянського суспільства, надзвичайно складно, бо й над тими, хто покликаний це зробити, тяжіє вантаж минулого. Але це життєво необхідне завдання і реалізувати його покликана, передовсім, вища школа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях, офіційних оцінках, поглядах педагогічної громадськості періоду державної незалежності України порушується проблема необхідності подальшого розвитку демократичних процесів у студентському середовищі. На цьому наголошується у новому Законі України «Про вищу освіту», проекті Закону України «Про освіту» та інших нормативно-правових документах. Проте ґрунтовних наукових досліджень кращого світового досвіду розв'язання цього питання нині ще явно недостатньо.

Мета статті: певною мірою висвітлити досвід студентського самоуправління в українських і європейських вищих

навчальних закладах для удосконалення й розвитку студентського самоврядування в системі вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нинішні студенти як майбутні будівники держави-нації, політичні, державні, господарські менеджери, активні учасники соціокультурної, морально-духовної та й усіх інших сфер життєдіяльності мають виступати і провідниками нових суспільних відносин, базованих на засадах демократії, гуманізму, орієнтованих на гармонізацію співжиття всіх верств і членів суспільства. Цьому значною мірою може сприяти широкий розвиток студентського самоврядування в університетах України з урахуванням кращого європейського досвіду.

Нинішнє зростання інтересу до проблем студентського самоврядування викликане об'єктивними соціальними, політичними й економічно-господарськими потребами. Зокрема студентське самоврядування в Україні має глибоке національне коріння і певні здобутки, але в умовах стрімкої трансформації державотворчих і соціально-громадських процесів воно потребує подальшого розвитку і збагачення новітніми демократичними ідеями людиноцентричного спрямування; інститут студентського самоврядування може бути ефективним засобом просунутої соціалізації молодої людини, виховання поваги до демократичних цінностей; студентське самоврядування, як один із вагомих чинників розвитку й модернізації суспільства, є каталізатором формування національної еліти, джерелом вирощування потенційних лідерів, школою управлінської діяльності, ефективної роботи з людськими спільнотами, групами й колективами.

Формування креативної, компетентної, ініціативної особистості, здатної приймати нестандартні, продуктивні рішення і вмiло реалізовувати їх, неможливе без

широкого залучення студентів до участі в управлінні й здійсненні широкого спектру життєдіяльності вищого навчального закладу шляхом організації колективної творчої діяльності студентського самоврядування.

Найбільш продуктивним у розв'язанні цієї проблеми вбачається шлях критичного осмислення і застосування прогресивних елементів вітчизняного досвіду із поєднанням кращих зразків самоорганізації студентів країн Західної Європи.

Великий і цінний досвід самоорганізації молодіжних колективів міститься у педагогічній спадщині А. С. Макаренка. Зрозуміло, що мова йде не про сліпе копіювання окремих методів, засобів і прийомів, а про глибинне вивчення, осмислення педагогічної логіки дій педагога-корифея і доцільності використання його продуктивних ідей і досвіду, які органічно могли б використовуватися тепер.

У цьому сенсі слушною і на часі є порада А. С. Макаренка, оприлюднена у статті «Передбачається велика робота над собою»: «Нове суспільство, новий характер належного, новий характер боротьби і подолання, нові умови для щастя, нова етика і нові зв'язки між людьми потребують і нової естетики.

Можна й треба любити класиків, вчитися у них, схилитися перед ними, проте не можна в наші дні сліпо підкорятися їхнім естетичним канонам, їх визначенню прекрасного... потрібна зовсім особлива, маневрена й талановита організація нашого виробництва».

Отже, нові часи вимагають нових методів дії і нових авторів дії. Для того, щоб студент міг успішно освоювати стиль і прийоми самоорганізації свого власного і колективного життя, потрібно створити оптимальні умови для його навчання, побуту, життєдіяльності. Передовсім, у навчальному закладі має панувати філософія й ідеологія студентоцентризму, презумпція довіри до студента, справжнє батьківське піклування про його фізичний, психічний і моральний комфорт. Кожен член університетського колективу від ректора до прибиральниці повинен усвідомлювати, що студент – це чиясь дитина, яка є рідною і дорогою для своїх батьків і яку на певний час батьки й держава довірили працівникам університету, а тому й ставитись до студентів треба як до своїх власних дітей і, навіть, ще краще.

Якщо в навчальному закладі створені належні умови для академічних занять, наукової діяльності, самостійної роботи, задоволення художніх, спортивних та інших потреб, для організації харчування, охорони

здоров'я, відпочинку і дозвілля, тоді можна очікувати і належних результатів у самоврядній діяльності студентів. Тобто, повинен бути створений сприятливий фон для успішного розвитку самоорганізації і самоврядності студентства. Це обов'язкова передумова. А далі необхідна чітко спрограмована, цілеспрямована, конкретна робота. Студентів треба ненав'язливо, тактовно, поступово і системно навчати самоорганізації і самоврядуванню. Починаючи з прийому документів у абітурієнта, працівники закладу повинні формувати у молодій людині почуття соціальної відповідальності за себе, за свої дії, за стан справ у своїй академічній групі, на курсі, на факультеті, в університеті, в місті, в регіоні, в державі.

Багато залежить від вдалого добору куратора на молодших курсах і консультанта на старших. Важливо допомогти молодим людям, які не мають достатнього життєвого досвіду, висувати й обирати на посади старост груп, членів студентських рад факультетів, гуртожитків, кандидатів у вчені ради підрозділів і закладу, у керівні профспілкові та інші громадські організації найбільш достойних, сумлінних, совісних, відповідальних і обов'язкових студентів.

Необхідно навчити студентів самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їхню реалізацію, іноді, навіть, із певним ризиком. У статті «Завойовувати нові висоти» А. С. Макаренко відмічає наявність, як правило, представників населення, зокрема й майбутніх студентів (і нинішніх теж), які «...не бачать нашого майбутнього, вони не бачать дороги, що лежить перед ними, на бачать небезпек, які нас зустрічають, не бачать і широких просторів попереду. Вони бачать тільки спину товаришів. А вони повинні бачити: в іншому випадку, перечіплюючись і падаючи, вони ще більше будуть нас затримувати. Цей наш «хвіст» за звичкою, не читає наших газет, взагалі він нічого не читає. Потрібно їх ловити, потрібно їм розповідати про наш рух, потрібно їм показувати наше майбутнє».

Формувати почуття самовідповідальності у студента можна й треба в ході академічних занять, під час проведення кураторських годин, засідань учених рад, конференцій трудового колективу, різноманітних дозвіллевих заходів. Можна скільки завгодно критикувати діяльність громадських і політичних студентських організацій радянських часів (і, дійсно, є за що), але нерозумно й недоцільно огульно відкидати й той позитивний і корисний досвід, який вони напрацювали

свого часу. Адже державна, політична й господарська еліта тих часів формувалася здебільшого з вихідців із студентських комітетів, комсомольських і профспілкових органів вищих навчальних закладів, учасників руху студентських будівельних загонів та інших громадських формувань.

Такі форми самоврядної студентської діяльності як відзнака й заохочення студентів, які гарно навчаються і є зразком у поведінці, беруть активну участь у громадській роботі, у наданні місць у гуртожитку, у розподілі стипендіального фонду, в організації святкових і дозвіллевих заходів, студентських вечірок, дискотек та багато іншого необхідно культивувати, тактовно й ненав'язливо допомагаючи силами професорсько-викладацького колективу.

Поважаючи право вибору і самостійність дій студентського колективу, все ж ні в якому разі не можна пускати діяльність самоврядних студентських організацій на самоплив. Відсутність життєвого досвіду, властива студентському вікові максималістська позиція не завжди сприяють прийняттю правильних і продуктивних рішень і реалізації окремих дій. Виразним прикладом наслідків штучного відособлення педагогів від діяльності органів студентського самоврядування можуть слугувати події під час помаранчевої революції 2004–2005 років. Самовільне залишення занять, масові зриви навчального процесу, безкарне й заохочуване окремими представниками політичних кіл цькування й шельмування частини викладачів і керівників ВНЗ призвели до зниження якості знань і успішності, розбалансування навчальної дисципліни, інших негативних явищ. Вимоги дозволити суцільне вільне відвідування занять, оплачувати пропуски занять з фізичної культури 25 гривнями, створити привілейовані умови для тютюнопаління студентам — ось далеко не повний перелік суспільно шкідливих вимог окремих студентських рад того часу.

Для успішної діяльності органів студентського самоврядування необхідно створювати відповідні умови. Л. М. Толстой стверджував: «... молоді люди нашого часу чахнуть і нервово хворіють від того, що немає поля діяльності...». Організація добровільних заходів для допомоги онкохворим дітям, зелений патруль у заповідних місцях під час весняного цвітіння рослин, яким загрожує зникнення, оформлення інформаційних стендів про студентське життя, підготовка й проведення круглих столів, наукових конференцій,

волонтерська діяльність, екскурсії й виходи в природу, багато інших заходів повинні всіляко підтримуватися, а в окремих випадках і ініціюватися викладачами.

Однією із ефективних форм спільної діяльності органу студентського самоврядування й керівництва ВНЗ є регулярні зустрічі ректора зі студентською радою, в яких не беруть участі будь-які інші працівники, так звані зустрічі довір'я, під час яких члени органів самоврядування вільно можуть висловити свої власні думки й міркування з того чи того питання, а також порушити проблеми, які хвилюють студентську громаду. До розв'язання деяких питань залучаються самі члени органу студентського самоврядування. З проблем, які в цей момент неможливо розв'язати, робляться відповідні вичерпні роз'яснення, які активістами доводяться до відома студентів. З усіх інших питань даються відповідні доручення посадовим особам, які під час наступної зустрічі інформують орган студентського самоврядування про їх виконання.

На жаль, з окремих питань повноваження студентських органів є чисто формальними. Так, студентський актив наділений правом участі у призначенні стипендії студентам, але ці дії вичерпно регламентуються відповідними нормативно-правовими актами і орган студентського самоврядування не може відчутно впливати на розв'язання цього важливого питання.

Що стосується європейського досвіду самоврядування в університетах, то він набагато ширший і більш змістово наповнений, ніж вітчизняний. Його не можна механічно переносити в університети України із-за великої різниці в реальних умовах, у ментальності, в організації навчання, в традиціях. У процесі історичного розвитку і становлення системи вищої освіти в Європі студентське самоврядування в європейських університетах набуло великої практики демократичних традицій і форм, які стимулюють освітні реформи, удосконалення системи взаємодії з різними державними установами соціального профілю, громадськими організаціями, фондами, засновниками грантів тощо. Студентські самоврядні органи активно впливають на пошук і впровадження нових навчальних технологій, підвищення якості освіти, активізацію соціальної ініціативи студентів.

Варто зазначити, що в провідних європейських університетах, передовсім англійських і французьких, чітко виділяються три типи студентського самоврядування:

– *імітаційний (ігровий)*, для якого

характерне створення і функціонування самоврядних студентських органів за формальним зразком державних управлінських інституцій (парламент, сенат, суд тощо);

– *псевдоділовий (бюрократичний). Цей тип самоврядування* передбачає створення бюрократичного апарату в студентському середовищі як самоціль, коли нібито для підготовки широкого масиву активістів-організаторів створюються численні ради, комісії, штаби, сектори, які реально не впливають на стан справ, нічим конкретно не займаються і практично ні за що не відповідають;

– *демократичний*, суть якого полягає в активній участі і впливові студентів на життєдіяльність університетської громади, у можливості брати дієву участь у всіх сферах навчальної, наукової, побутової, дозвільної діяльності студентів, викладачів і адміністрації навчального закладу. Демократичність у цьому випадку проявляється не тільки у формальній можливості брати участь у виборчих процедурах, а й у можливості реально, відчутно впливати на стан справ у тому соціумі, в якому студент проживає.

Що ж можна запозичити із європейського досвіду студентського самоврядування в сучасних українських умовах? Це, передовсім окремі форми і методи захисту інтересів студентів на всіх рівнях вищої освіти; шляхи забезпечення студентських прав і свобод у відповідності з правовими нормами, чинними в державі; засоби реалізації студентських ініціатив у навчально-виховному процесі, в управлінні закладом, у науковій, культурній, соціальній, побутовій та інших сферах функціонування університету; рецепти підвищення ефективності взаємодії між студентською спільнотою і університетською адміністрацією; форми співпраці з місцевими, регіональними та центральними органами влади; досвід аналізу студентських проблем і визначення шляхів їх розв'язання; практика організації допомоги студентам, які її потребують, працевлаштування, організації побуту, різноманітних форм дозвілля, подорожей тощо; розширення інформаційного простору для студентів і зв'язків із світовими інформаційними джерелами

Для прикладу подамо окремі форми самоорганізації і самоврядування студентів у вищих навчальних закладах Франції та Великої Британії.

Форми представлення та самоорганізації студентів Франції.

Життя студентської молоді Франції дуже різноманітне і охоплює всі можливі види діяльності як у рамках навчального закладу так і поза ним. Можна виділити такі аспекти студентського життя: соціально-економічні, навчальні, культурно-спортивні, політичні (варто зазначити, що у ВНЗ Франції, як і в інших освітніх закладах, заборонена політична пропаганда та використання символіки будь-яких політичних партій, громадських організацій).

Кожна сфера діяльності представлена певними студентськими організаціями, які в сукупності і являють собою студентське самоврядування. Оскільки об'єктом процесу студентського самоврядування є студент, то спільна мета діяльності студентських організацій полягає у захисті прав і свобод студента в різноманітних сферах його життя.

У Франції студенти мають можливість бути представленими у різноманітних установах вищої освіти на всіх інституційних рівнях. Усі студенти університету можуть брати участь у виборах своїх представників. На університетському рівні студенти обираються до ради окремого факультету, а також до ради об'єднаних факультетів з певного напрямку підготовки та до центральних рад університету: адміністративної, ради з питань навчання та університетського життя і до наукової ради. Студенти, обрані до цих рад, обирають своїх представників до національної ради з вищої освіти. Паралельно проходять вибори на рівні кожного навчального округу (*academie*) до Адміністративної ради регіонального центру університетських і навчальних справ.

Студентське самоврядування у Франції представлено на різних рівнях, починаючи з університету і закінчуючи міжнародним рівнем. Найбільш впливову роль відіграє представництво студентів на рівні університетів. Важливою для студентів є можливість бути представленими у центральних радах університету, де вони можуть висловлювати свою думку з тих чи тих питань, брати участь у прийнятті рішень, вносити свої пропозиції та захищати права студентів. Все це робить студента повноправним учасником університетського життя. У той же час студентські представники, які беруть участь у різних формах студентського самоврядування на регіональному, національному та міжнародному рівнях, мають суттєвий вплив на формування стратегії вищої освіти, законодавчої й бюджетної бази і мають можливість впливати на соціально-економічні аспекти студентського життя на національному та міжнародному рівнях.

На міжнародному рівні організації студентського самоврядування беруть активну участь у створенні єдиного освітнього європейського простору та сприяють поширенню болонських ініціатив і розв'язанню проблеми єдиних дипломів про вищу освіту для країн-членів Європейського Союзу.

Більш детальний опис кожної із форм студентської самоорганізації та їхніх особливостей подаємо нижче.

Центральні ради університету. У французькому університеті функціонують три центральні ради: адміністративна, рада з питань навчання та університетського життя, наукова рада.

Адміністративна рада (Conceil d'administration) – визначає політику навчального закладу, зокрема, обговорює зміст колективного договору і затверджує бюджет. Рада визначає, виходячи з національних пріоритетів, розподіл робочих місць, установлених для закладу галузевим Міністерством.

Вона також надає дозвіл ректору університету на проведення будь-яких юридичних дій, затверджує угоди й конвенції, підписані ректором, і, якщо не існує особливих визначених декретом умов, затверджує позики, рішення про фінансову участь, створення філії, прийняття дарованих і відписаних коштів і майна, придбання нерухомості. Рада може передавати деякі повноваження ректору університету. Згідно з «Кодексом про освіту» частка студентів у раді становить 20–25 % при загальній кількості членів ради від 30 до 60.

Рада з питань навчання та університетського життя (Conceil des études et la vie étudiante) пропонує адміністративній раді напрями основного й післядипломного навчання, розглядає подання про акредитацію та проекти запровадження нових спеціальностей. Рада розробляє заходи, спрямовані на залучення студентів до участі в активному житті, сприяння культурній, спортивній, соціальній роботі, підвищення участі студентів у різноманітних об'єднаннях, поліпшення умов їхнього життя та праці. Вона розглядає також питання щодо підтримки університетських і навчальних заходів, медичних і соціальних служб, бібліотек та інформаційних центрів. Рада виступає гарантом політичних і профспілкових свобод студентів. Згідно з «Кодексом про освіту» частка студентів у раді становить 40–50 % при загальній кількості членів ради від 20 до 40.

Наукова рада (Conceil scientifique) – пропонує адміністративній раді напрями

дослідницької політики, форми науково-технічної документації, а також проекти розподілу коштів, виділених на дослідження. З нею консультуються щодо програми основного навчання та післядипломної освіти; щодо дослідницьких програм і контрактів, запропонованих різними підрозділами університету; щодо подань на акредитацію, на право видавати державні дипломи; щодо проектів запровадження модифікації дипломів навчального закладу; щодо колективного договору. Рада забезпечує зв'язок між навчанням і дослідницькою роботою, зокрема в магістратурі та аспірантурі. Згідно з «Кодексом про освіту» частка студентів у раді становить 7,5–12,5 % при загальній кількості членів ради від 20 до 40.

Вибори до Центральних рад.

Присутність і процент студентів у центральних радах університету закріплено у спеціальному декреті, який регулює загальну процедуру виборів. Згідно з вимогами декрету, вибори проводяться за списками з пропорційним представництвом за 1 тур. Один і той же студент не може бути обраний до двох рад одночасно. Згідно з декретом університет має забезпечувати прозорість і відкритість виборів.

Вибори до всіх трьох рад проводяться одночасно за окремими списками. Студенти обираються терміном на 2 роки, викладачі та адміністратор – на 4 роки.

Студенти, обрані до цих рад, також представлені у різноманітних університетських комісіях, зокрема дисциплінарній і соціальній.

Окрім центральних рад кожний університет, залежно від специфіки, має ще й інші ради. Наприклад, в університеті Дюнкерка є такі ради, як:

– **рада стратегічної орієнтації.** Вона складається з 50 членів, серед яких 20 представників університету, призначених адміністративною радою і 5 студентів, що делегуються щорічно Студентською асоціацією, решта – представники підприємств, муніципальної влади та особи, що опікуються проблемами освіти. Студенти мають у ній 7 місць. Ця рада є консультативною структурою. Вона висловлює свою думку щодо основних напрямів і стратегій університету, зокрема при обговоренні колективного договору;

– **рада лабораторії.** Лабораторії є науково-дослідницькими підрозділами, в яких працюють викладачі-науковці, наукові співробітники, студенти третього циклу навчання (аспірантура), інженери і техніки-дослідники. Лабораторія виконує

дослідницькі завдання, визначені відповідно до стратегічних напрямів пошуку, накреслених університетськими інстанціями. Лабораторією керує рада, очолювана директором. До ради входять представники, обрані від викладачів- науковців і наукових співробітників (не менше 2/3 місць); студентів третього циклу навчання; інженерів і техніків-дослідників;

– ради факультетів і ради підрозділів університету. Складовими університету є підрозділи, які об'єднують факультети за певним напрямом підготовки (UFR – unite de formation et de recherche), школи (наприклад: інженерні школи, школи комунікації і т. ін.), інститути – всі вони мають часткову або повну автономію. Кожна складова університету має власну управлінську раду, членами якої є студенти. Управлінська рада розв'язує педагогічні та бюджетні питання свого підрозділу, має власний статут і самостійно встановлює процедуру виборів.

Свою чергою кожний підрозділ, школа чи інститут складаються з факультетів, кожен з яких може мати свою власну раду та проводить вибори до неї. Представники до рад обираються за пропорційною виборчою системою.

Прикладом студентських рад на факультетах в університеті м. Дюнкерк є створення студентських бюро на різних циклах навчання. На першому циклі (2 роки) студентські бюро створюються, в основному, на факультетах з великим конкурсом (ураховуючи метод зарахування студентів до університетів у Франції, на факультети з великим конкурсом йдуть більш зацікавлені саме у цьому напрямі студенти). До складу такого бюро входить приблизно 12–15 осіб (у залежності від кількості студентів на самому факультеті). Важливою особливістю є те, що президент бюро обирається у березні (це дає змогу першокурсникам визначитися з кандидатурами), але в дію вступає на початку другого навчального року у вересні. Вибори широко анонуються в університеті, проходять із застосуванням різноманітних передвиборчих кампаній з оприлюдненням програми дій кандидатів. Уважається, що подібна традиція студентських бюро пішла від бізнес-шкіл і створюваних у них братств. Студентські бюро, які створюються на другому циклі навчання, є більш спеціалізованими, їх діяльність полягає у розв'язанні різноманітних проблем студентського життя: пошук житла, роботи, організація вечірок і т.п. Вони можуть також займатися підприємницькою діяльністю, навіть не отримуючи прибутку (організація кафе, барів), але маючи базу зі своєї

спеціальності (особливо для студентів економічних факультетів).

Крім того, щороку організовуються вибори до рад гуртожитків. Участь у цих виборах можуть брати всі студенти, які мешкають у гуртожитку.

У Франції проректором із студентських проблем може бути студент. Ця практика існує в багатьох університетах з різними процедурами виборів і повноваженнями, з урахуванням специфіки і традицій закладу. Цей проректор представляє студентів у всіх університетських органах, зокрема в адміністрації, ректораті та різних робочих комітетах. Він обирається адміністративною радою за пропозицією студентів – членів центральних університетських рад або за поданням ректора.

Основними інструментами Міністерства національної освіти Франції у розв'язанні проблем студентів є Національна рада вищої освіти та науки (НРВОН) і Національний центр університетських і навчальних справ (НЦУНС), який координує діяльність низки відповідних регіональних центрів.

Національна рада вищої освіти та науки (НРВОН). Це рада при Міністерстві національної освіти, очолювана Міністром. НРВОН створена в 1989 році. Діяльність Ради регламентується спеціальними законами. НРВОН виконує дві функції – консультативну й дисциплінарну і є останньою апеляційною інстанцією в галузі вищої освіти.

НРВОН розглядає такі питання як взаємозв'язок між напрямами підготовки у вищих навчальних закладах; розподіл дотацій між вищими навчальними закладами; напрями підготовки на другому циклі університетського навчання; списки національних дипломів, умови отримання та захисту наукових ступенів; програми й кредити для вищих навчальних закладів; надання права вищим навчальним закладам видавати національні дипломи; створення інститутів і шкіл в університеті.

НРВОН складається із 62 членів (включаючи Міністра). В тому числі:

– *11 студентів*. Студенти обираються на 2 роки всіма студентами центральних рад усіх університетів Франції (приблизно 2500000 студентів). Вони не можуть бути обрані більш ніж на 2 терміни. Вибори відбуваються за пропорційною системою, за якою списки містять 22 прізвища студентів з різних вищих навчальних закладів. Усі найбільш репрезентативні студентські асоціації так чи інакше представлені у НРВОН;

– 29 кадрових працівників, які обираються на 4 роки і максимум на 2 терміни. До складу цих 29 працівників входять: 11 професорів, 11 доцентів, 1 науковий співробітник бібліотеки, 6 представників адміністративного, технічного та обслуговуючого персоналу університету;

– 21 особа зовнішніх кадрів, які представляють національні інтереси і призначаються Міністром: 3 з них обираються з членів Національної Асамблеї, Сенату та Соціально-економічної Ради, 9 представників від роботодавців, 9 – від робітників.

НРВОН включає 2 комісії, які очолюються Міністром, зокрема;

– постійна наукова комісія. До неї входять 23 постійні члени: 12 викладачів-науковців, 1 представник адміністративного, технічного та обслуговуючого персоналу університету, 2 студенти, 8 членів, призначених Міністром. Наукова комісія займається питаннями науки, освіти та дипломів третього циклу університетського навчання (аспірантура);

– сесійна комісія. Координує всі сесії НРВОН, окрім пленарних. Складається з 20 членів: 4 професори, 4 викладачі-науковці, 2 представники адміністративного, технічного та обслуговуючого складу університету, 4 студенти, 6 представників національних інтересів.

Функціонують також численні спеціальні комісії.

Міністр з питань вищої освіти скликає засідання НРВОН мінімум 3 рази на рік, одне з яких присвячується питанням бюджету; визначає порядок денний сесій; може запрошувати з власної ініціативи або за пропозицією НРВОН та її комісій компетентних осіб з метою взяти участь у засіданнях з правом консультативного голосу (максимум 6 осіб).

Національний Центр університетських і навчальних справ (НЦУНС).

НЦУНС є суспільною адміністративною установою, наділеною громадянською правосуб'єктністю та фінансовою автономією. НЦУНС також існує під егідою Міністерства національної освіти і координує діяльність мережі регіональних центрів університетських і навчальних справ.

Загальна мета діяльності цього центру: забезпечення рівних можливостей вступу та всіх аспектів навчання студентів у вищих навчальних закладах. Вся діяльність центрів погоджується з університетами та місцевими освітніми департаментами.

НЦУНС розв'язує основні студентські

питання, такі як житло, стипендії, соціальні виплати, харчування, підтримка в реалізації студентських проектів і підтримує міжнародні зв'язки. Втіленням у життя рішень НЦУНС на місцях займаються регіональні центри університетських і навчальних справ (РЦУНС).

НЦУНС очолюється директором, який призначається Прем'єр-міністром країни на трирічний період за поданням Міністра з питань вищої освіти. Директор займається підготовкою та виконанням рішень, прийнятих Адміністративною радою, яка є головним регулювальним законодавчим органом НЦУНС. Адміністративна рада забезпечує розподіл бюджетних кредитів, наданих РЦУНСам, концентрує й розподіляє субсидії, дотації та інші види фінансової допомоги, спрямовані на розвиток регіональних і місцевих центрів. Адміністративна рада НЦУНС складається з 27 членів. У тому числі: 1 президент (призначається Міністром з питань вищої освіти); представники держави, з яких 4 державні службовці, призначені Міністерством вищої освіти; 4 державні службовці, призначені відповідно міністерством, яке займається бюджетом, житлом і соціальними питаннями, а також Міністерством закордонних справ; 8 представників студентів; 3 працівники НЦУНС та РЦУНС, делеговані профспілками; 3 ректори вищих навчальних закладів (з них 1 – представник приватного закладу); 4 фахівці (2 з яких – студенти).

До складу НЦУНС входить 28 регіональних центрів (РЦУНСів) і 16 місцевих центрів (МЦУНС – підрозділи РЦУНСів), включаючи заморські департаменти та більш ніж 40 філій по всій Франції. Мережа центрів загалом включає 12000 осіб персоналу із щорічним бюджетом 939 мільйонів € (за 2004 р.), 65,84 % з яких – власні кошти, 30 % – виділяються Міністерством національної освіти, 3,83 % – Міністерством закордонних справ. Послугами НЦУНС користується близько 2,1 мільйона студентів.

Вибори студентів до НЦУНСу. Вісім студентів, які можуть бути представленими у НЦУНС, обираються за загальноприйнятою пропорційною системою із загального числа студентів – представників усіх 28 РЦУНСів, тобто із 196 студентів (7 студентів у кожному РЦУНСі x 28 РЦУНСів). Вибори до НЦУНС проводяться через 2 місяці після виборів до РЦУНСів. Студенти, обрані до НЦУНС, беруть участь у визначенні загальної політики центрів (національного та регіональних), висловлюють свою думку з

приводу бюджету НЦУНС та розподілу державних кредитів між регіональними центрами університетських і навчальних справ.

Регіональні центри університетських і навчальних справ – суспільні адміністративні установи, які є підрозділами НЦУНС і функціонують у 30 навчальних округах (1 РЦУНС для трьох заморських територій: Гваделупа, Мартінік, Гвіана).

Кожен РЦУНС очолюється державним службовцем, призначеним Міністром з питань вищої освіти. Він виконує рішення, прийняті адміністративною радою РЦУНС, до складу якої входять 25 членів. У тому числі: 1 ректор навчального округу, який керує адміністративною радою; 2 ректори університетів або вищих шкіл; 4 працівники, призначені ректором навчального округу для розв'язання спеціальних завдань; 3 кадрових співробітники РЦУНСів; 1 представник регіону тощо.

Вибори в адміністративну раду РЦУНС проводяться одночасно по всій Франції в усіх навчальних округах. Квота кожного округу становить 7 студентів, які представляють центральні ради університетів цього навчального округу. Вибори проводяться за пропорційною системою, яка полягає в наступному: на розгляд представляються списки з переліком кандидатів (у списку 14 прізвищ, 7 з яких – титуловані, тобто у випадку обрання всіх, хто є у списку, ці перші 7 осіб займатимуть місце в адміністративній раді РЦУНС, а наступні 7 осіб будуть їх замінювати у випадку неможливості першими виконувати свої обов'язки). Студенти обираються терміном на 2 роки. Обрані студенти беруть участь у функціонуванні установи на всіх рівнях діяльності центрів: адміністративна рада, різноманітні комісії (з питань оплати навчання, культури, харчування, житла і т.п.).

Діяльність регіональних центрів навчальних справ базується на основних аспектах студентського життя:

1. **Соціальна допомога.** Здійснюється Фондом університетської солідарності соціальної служби при кожному РЦУНС. Соціальна допомога становить приблизно 6 мільйонів €/рік, виділяється у вигляді грошової допомоги та позик для приблизно 25000 студентів, які знаходяться в скрутному матеріальному стані.

2. **Стипендії.** НЦУНС розпоряджається загальним державним фондом допомоги. Стипендії призначаються студентам на основі, головним чином, соціальних критеріїв. Крім того НЦУНС розподіляє стипендії з приватних дотацій і фондів, а

також значну частину стипендій французького уряду для іноземних студентів.

3. **Культурне життя та студентські ініціативи.** Приклад: на розвиток студентських ініціатив і проектів у культурному житті університетів у 2004 році було виділено 1 217 000 €. У тому числі: 380 000 € на підтримку культурних проектів студентів у рамках програми «Культурні дії» (570 проектів щорічно); 380000 € на організацію життя в гуртожитках, університетських містечках; 85 000 € на організацію національних конкурсів; 85 000 € на допомогу складання програм РЦУНСів; 30 000 € на мобільність студентів у рамках структури РЦУНСів; 65000 € на зв'язки зі студентськими асоціаціями на національному рівні.

4. **Працевлаштування.** Центри пропонують студентам тимчасові робочі місця (пропозиції вакансій, доступні в Інтернеті).

5. **Житло.** НЦУНС і РЦУНСи мають у своєму розпорядженні одну з найбільших житлових баз у Франції – приблизно 150 000 місць для проживання студентів (університетські містечка, гуртожитки), які приймають 7% усіх студентів. Окрім того, НЦУНС має службу «Житло в місті», яка пропонує поселення студентів у приватні квартири (приблизно 30 000 місць).

6. **Харчування.** РЦУНСи мають студентську мережу закладів харчування, представлену різноманітними кафетеріями, їдальнями, ресторанами для студентів, у яку інвестується приблизно 25 мільйонів €/рік. Вартість талона на харчування визначається саме НЦУНСом і за рахунок субсидування становить лише 2,65 €. Щорічно 830 ресторанів, акредитованих і керованих НЦУНСом, надають студентам 60 мільйонів обідів за зниженими цінами.

7. **Допомога іноземним студентам.** НЦУНС також займається стипендіями для іноземних студентів, які виплачуються французьким та іноземними урядами окремо, або 50/50. У 2003 р. у Франції навчалось 159 000 іноземних студентів, що становить 10% від їх загального числа. НЦУНС опікується безпосередньо 11 000 іноземних стипендіатів французького уряду і міжнародних організацій.

Асоціації.

Однією із форм студентської самоорганізації є асоціації. Асоціації можуть створюватися на різних рівнях: на рівні університету (навчально-професійні, культурні, спортивні, за інтересами та ін.), на регіональному рівні (студентські асоціації окремого міста чи регіону), або на

національному (Федерація загальних студентських асоціацій, Організація сприяння та захисту студентів).

Закон «Про асоціації» закріплює умови створення й функціонування асоціацій. Згідно із законом асоціація — це група людей, об'єднаних спільною метою, але без отримання прибутку.

Порядок створення асоціації:

— будь-який громадянин Франції може створити асоціацію, але для отримання статусу правосуб'єктності їй необхідно задекларувати в префектурі свого департаменту. Для цього необхідно мати статут, назву, вказати мету діяльності асоціації, юридичну адресу, імена членів дирекції, їхні професії та національності;

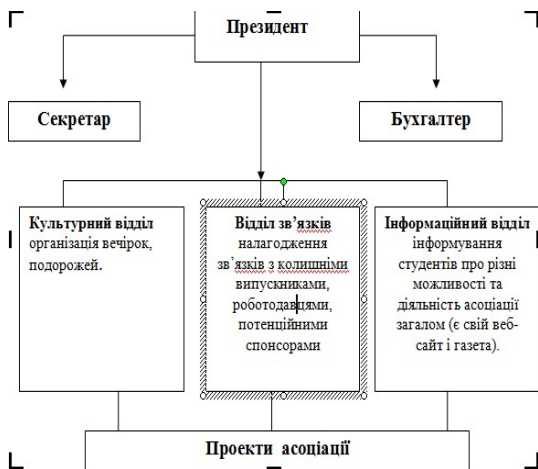
— асоціацію необхідно внести в офіційний реєстр асоціацій;

— асоціація повинна мати приміщення для засідань.

Фінансування асоціації складається з членських внесків, власних коштів і спонсорських коштів як від приватних осіб так і від державних установ. Згідно із законом членські внески не можуть перевищувати 16 €. Після того, як асоціація задекларована в префектурі, необхідно застрахувати асоціацію та відкрити банківський рахунок.

Види асоціацій (на прикладі університету м. Дюнкерк):

1. *Культурні асоціації.* Ці асоціації займаються позанавчальною діяльністю (окрім спортивної). Це організації театральних гуртків, гуртків з читання, вечірок, подорожей і т. п. Наприклад, в університеті м. Дюнкерк (UNIVERSITE DU LITTORAL COTE D'OPALE) існує культурна асоціація «Cite Fac», основна діяльність якої полягає у проведенні вечірок та організації подорожей. Асоціація має таку структуру:



Cite Fac підтримує постійний зв'язок з

ректоратом університету, чие сприяння виявляється в наданні приміщення для зборів і заходів асоціації; з радами університету, а також з різноманітними підприємствами, яких асоціація може залучати до реалізації спільних проектів, так само як і університет. Членами асоціації можуть бути будь-хто з молоді (студенти, колишні студенти). Членський внесок — 5 €. Прикладами діяльності асоціації є організація вечірок для студентів (за невелику плату), подорожей до Брюсселю, Парижу, організація «мовних клубів» для всіх бажаючих і т.п.

Асоціація Cite Fac діє згідно із Законом «Про асоціації» від 1901 р. та є офіційно зареєстрованою.

2. *Навчально-професійні асоціації.* Їхня діяльність полягає в інформуванні студентів щодо змісту предметів, які вони мають обирати для вивчення. Окрім того вони видають «хроніки екзаменів», підтримують зв'язки з викладачами та ректоратом університету. Також вони підтримують зв'язки з колишніми випускниками, полегшуючи таким чином входження нинішніх студентів у професійне життя. Подібні асоціації одного напрямку підготовки можуть створюватися як на рівні університету так і на регіональному та національному рівнях, наприклад Національна федеративна асоціація студентів-науковців, Національна асоціація студентів-юристів, Національна асоціація студентів-медиків і т.п.

3. *Асоціації представників студентів у радах.* Ці асоціації об'єднують студентів-представників центральних рад університету. Представники пропонують і захищають права й вимоги студентів.

4. *Асоціації солідарності.* Це об'єднання є прикладом залучення студентів до громадського життя, (наприклад, благодійність і т.п.).

5. *Спортивні асоціації.* Пропонують студентам спортивну діяльність, організують змагання тощо.

Синдикати.

Студентське самоврядування у Франції функціонує також на рівні синдикатів. Створення синдикатів (профспілок) було узаконено в 1984 р. Законом Валдека-Руссо. Згідно з цим законом правосуб'єктністю наділені професійні синдикати, а студентські синдикати не підпадають під «синдикатне право», а є асоціативними організаціями згідно із законом 1901 р. «Про асоціації», тому часто терміни «синдикат» і «асоціація» є синонімами, коли мова йде про студентські організації. Студентські синдикати існують на університетських і регіональних рівнях,

які своєю чергою об'єднуються у національні. Нині у Франції існують такі національні студентські синдикати:

Федерація Студентських Синдикатів (ФСС). Заснована в 2000 р. Свою діяльність розпочинала з публікацій на тему основ студентського фундаменталізму. Ця федерація не є репрезентативною, оскільки не має своїх представників у НРВОН і НЦУНС. Нині федерація об'єднує велику кількість синдикатів. Однією з найважливіших активностей ФСС були публічні виступи студентів-членів синдикатів (20000 осіб) у 2003 р. проти Проекту Фері «Про автономію університетів» – в результаті проект було відхилено. ФСС підтримує ідею реформування вищої освіти і виступає проти Європейської Конституції.

Студентський синдикат солідарних, унітарних і демократичних студентів (СССУДС). Створений у 1996 р. Позиціонує себе як ліворадикальний синдикат. Основні принципи СССУДС – солідарність з молоддю, робітниками у боротьбі з безробіттям, тимчасовим працевлаштуванням, сексуальною і расовою дискримінацією. Серед методів боротьби СССУДС проти всіх видів дискримінації є організація семінарів і тематичних днів з конкретних проблем. СССУДС є членом Синдикатного Союзу Солідарності (ССС), який об'єднує працівників державного та приватного секторів. Належність до ССС дає Синдикату змогу виносити свою діяльність на національний рівень і бути учасником глобального руху за соціальний прогрес. СССУДС підтримує студентів-іноземців при вступі до університетів. Широко представлена екологічна діяльність СССУДС: він виступає за розвиток безкоштовного та екологічно чистого транспорту, за економію води, за переробку відходів і т. ін.

Федерація дітей республіки. Створена у 2004 р. Її синдикати мають національну структуру, хоча й представлені далеко не в кожному місті. Головна мета: захист республіканських цінностей в університетах, боротьба проти дискримінації.

Національна конфедерація праці (НКП). Походить від аналогічної конфедерації в Іспанії (заснована в 1946 р.) Свою діяльність НКП позиціонує як анархічний або революційний синдикалізм і діє згідно з гаслами анархізму, відмовляючись від впливу будь-яких інституцій, включаючи державу, представників капіталу і т. ін. Опікується правами студентів-іноземців. Члени організації не висувуються на вибори до самоврядних органів університетів. НКП

виступає проти будь-якої ієрархічної системи та об'єднує робітничий клас у вільні автономні синдикати.

Конфедерація студентів (КС) є вихідцем із Національної Спілки студентів Франції (одна з чотирьох репрезентативних студентських організацій Франції). Спрямування конфедерації – реформістське. КС є організацією, яка має право голосу в Національному центрі університетських і навчальних справ. КС більше схиляється до асоціативного устрою, не підтримуючи основного методу синдикатів – страйків. Це організація, яка захищає права працюючих студентів. Конфедерацією започатковано національну кампанію із захисту працюючих студентів у 2003 р. КС не є репрезентативною установою (не має представників в НРВОН та НЦУНС), але вже функціонує в 40 університетах. Підтримує Європейську Конституцію.

II. Студентське самоврядування у Великій Британії.

1. Студентські організації. Загальна характеристика.

Студентська організація (спілка), студентський уряд або студентська рада є студентською організацією, що існує в багатьох коледжах і університетах Великобританії, яка, як правило, має власну будівлю або сукупність приміщень на території університету, і займається соціальною та організаційною діяльністю студентів. У деяких вищих навчальних закладах студентські організації (спілки) за своїми формальними ознаками аналогічні до спілок праці. Схожі організації з однаковими назвами також існують у багатьох закладах середньої освіти, але вони невеликі за розмірами, є менш політично-орієнтованими і більш зосереджені на соціальних функціях.

Багатьма студентськими радами керують самі студенти. Мета організації полягає у представленні студентських проблем щодо університету, а іноді – щодо місцевих і національних питань. Ради також відповідають за надання різноманітних послуг студентам. Студенти можуть залучатися до управління організацією через різні комітети, ради, загальні збори або бути одним з її обраних керівників.

Багато студентських спілок є вкрай заполітизованими і дуже часто відіграють роль навчальних центрів, які готують політиків, а також сприяють політичній кар'єрі своїх членів. Такі студентські спілки проводять різноманітні кампанії, дебати тощо, які проходять доволі енергійно, і в процесі яких студенти виявляють досить великий ентузіазм. Студентські засоби

масової інформації, які долучаються до таких акцій, практично не маючи ніякого попереднього досвіду, намагаються всіляко зацікавити і залучити широке коло учасників до обговорення певних подій, хоч усі усвідомлюють, що організатори не несуть відповідальності за прийняті рішення, адже це гра в політику.

Студентські ради керують окремими комерційними установами, які знаходяться на території університету, такими, як магазини, нічні клуби; оприлюднюють рекламну інформацію, випускають студентські газети; надають консультації та поради з питань навчання в університеті. Більшість студентських рад також керує такими видами студентської діяльності як спортивні клуби, спілки та волонтерські організації.

У Великобританії голова студентської ради («Sabbatical officer») є керівником, який обирається членами студентської ради, працює повний робочий день і отримує заробітну плату. Такі керівники зазвичай є опікунами студентської ради.

Більшість студентських організацій також має керівників, які працюють повний або неповний робочий день і не отримують заробітну плату («nonsabbatical officer»).

В університетах Великобританії студентські ради часто мають зв'язки з Національною Спілкою Студентів Об'єднаного Королівства (NUS).

Виконавчий комітет університетської студентської ради у своїй структурі має такі посади: президент; віце-президент з надання послуг, або відповідальний за надання послуг студентами; віце-президент із соціального забезпечення, або відповідальний за соціальне забезпечення студентів; відповідальний за пресу та рекламу, або керівник відділу комунікацій; завідувач відділу студентського дозвілля; завідувач відділу з питань освіти та освітніх кампаній; секретар; завідувач відділу з питань рівних можливостей; відповідальний за діяльність клубів і спілок; завідувач відділу з питань проведення компаній (виборчих, пропагандистських, інформативних, рекламних тощо).

Усі студентські ради вищих навчальних закладів мають потужне фінансування. Матеріальну підтримку їм надають університети, державні установи, спонсори. Вони також займаються комерційною діяльністю (розгалужена мережа магазинів, різних розважальних і спортивних комплексів тощо).

2. Національна Спілка Студентів Об'єднаного Королівства (NUS).

NUS – одна з найбільших студентських

організацій у світі представляє інтереси понад 5 мільйонів студентів.

NUS надає послуги дослідницького характеру, освітні послуги, послуги консультаційного змісту як окремим студентам так і студентським спілкам. Вона виступає в ролі представника студентства.

NUS розв'язує питання побуту студентів, проводить навчання понад 3000 керівників студентських організацій. До складу NUS входять різноманітні студентські спілки, які надають широкий спектр послуг студентам, таких як консультування щодо побуту, інформування щодо перспективної діяльності студентського осередку та благодійних заходів. Студентські спілки відіграють важливу роль під час презентації різноманітних ініціатив студентських колективів. Студентські керівники часто входять до складу адміністративних структур університету; студентські спілки допомагають відповідальним за курси особам розв'язувати проблеми на рівні факультетів, зокрема питання навчально-виховного характеру.

Обрані студентські керівники контролюють стан справ у студентських спілках, а також визначають їхню політику. Кожний студент має змогу брати участь у процесі прийняття рішень щодо перспективних планів роботи спілок на загальних зборах.

Основними цілями NUS є: виконання ролі представника студентів Об'єднаного Королівства на місцевому, національному та міжнародному рівнях; максимальне зацікавлення студентів у навчально-виховній, соціальній, культурній та інших сферах діяльності; надання послуг, товарів особам і організаціям, які мають відношення до спілки, студентам інших об'єднань, а також забезпечення пільгами членів Національної спілки студентів; з'ясування думки студентів з питань функціонування освітньої системи; вивчення думки студентів з питань економіки, соціальних проблем, проблем молоді, які безпосередньо впливають на навчально-виховний процес і добробут студентів; вивчення думки студентів з проблем, які безпосередньо відображають навчальні, виховні та соціальні права студентів інших країн; підтримка й заохочування співпраці між студентами й студентськими організаціями інших країн; участь у різних обговореннях, дискусіях, приймання рішення з питань, які є важливими для студентів; надання фінансової та іншої підтримки студентам тощо.

Для прикладу подаємо дані про Студентську спілку Кембріджського

університету (ССКУ). Вона об'єднує студентів, які навчаються в університеті Кембріджа. Свою роботу ССКУ організує і здійснює згідно з Конституцією студентів Кембріджського університету.

Основними завданнями ССКУ є: поліпшення навчання студентів; забезпечення соціального захисту студентів; надання всім абітурієнтам рівних можливостей при вступі до університету; виконання ролі офіційного посередника між членами спілки та адміністрацією університету; організація відпочинку студентів у вільний від занять час тощо.

ССКУ надає студентам консультативні послуги, виступає організатором соціального, культурного життя студентів, делегує своїх представників до місцевих і національних органів управління, співпрацює з представниками студентських організацій інших університетів.

Організатори спілки вважають, що всебічний розвиток студентського самоврядування сприяє демократизації вищої освіти.

Зміст завдань ССКУ включає підготовку студентів до свідомої ділової участі у громадському житті, розвиток у них соціальної активності та почуття соціальної відповідальності, підвищення ролі студента як суб'єкта у навчальному процесі, організації наукових досліджень, в організації побуту в гуртожитку, створенні сприятливих умов для самоствердження і саморегуляції особи. Сюди також входить створення можливостей для підвищення суспільно-політичної активності студентів шляхом їх участі в громадській роботі; розвиток та удосконалення співробітництва викладачів і студентів; оперативне інформування студентів з усіх питань життя університету, про прийняті рішення і результати їх виконання; обговорення роботи органів самоврядування, контроль за їх діяльністю.

В університеті передбачено участь студентів у різноманітних формах самоврядування, зокрема участь у радах факультетів; участь у прийнятті рішень з питань підвищення ефективності навчального процесу, якості навчання; участь в організації дозвілля й відпочинку; участь у виховній роботі, що здійснюється через ідеологічні, культурно-масові, спортивні, побутові комісії тощо.

Студентське самоврядування у Великобританії охоплює також усі сфери позааудиторного життя, такі як: організація житла; створення умов для самостійного навчання; забезпечення різноманітних форм дозвілля на пільгових умовах; надання роботи під час навчання.

Отже, на базі вивчення досвіду організації студентського самоврядування у Франції і Великобританії можна зробити такі **висновки та перспективи подальших розвідок напруму.**

Студентське самоврядування у Франції та Великобританії має глибокі демократичні традиції, які є невід'ємними від процесів прогресивного розвитку суспільства, освіти зокрема.

Сучасна система вищої освіти Франції і Великобританії загалом створює сприятливі умови для розвитку студентського самоврядування. З одного боку, держава надає велику політичну підтримку студентам шляхом створення регіональних і національних центрів навчальних і університетських справ, консультативну та значну фінансову підтримку, яка спрямована не тільки на компенсацію затрат студентів під час навчання (житло, харчування і т.п.), а й на підвищення мотивації навчання у вищій школі через фінансову підтримку батьків студентів і розвинену систему державних грантів. З іншого боку, академічна спільнота позитивно ставиться до участі студентів в організації навчального процесу та університетського життя.

Студентське самоврядування у Франції та Великобританії допомагає залучати студентів до розв'язання певних університетських завдань, а це, своєю чергою, сприяє зростанню соціальної активності молоді, виступає засобом підвищення ініціативи й відповідальності, сприяє подальшому професійному й кар'єрному росту. Студенти мають багато можливостей для впливу на стан справ як на рівні університету, так і на національному та міжнародному рівнях, захищаючи власні права та інтереси.

Студентське самоврядування є самостійною громадською діяльністю молоді з реалізації функцій управління університетом, яку вони здійснюють відповідно до завдань, що стоять перед ним. Студентський колектив одночасно виступає суб'єктом і об'єктом управління.

Самоврядування посилює демократичні засади в управлінні університетами, активізує участь молоді у розв'язанні як власних, навчальних, так і виробничих потреб. Самоврядування є дієвою формою виховання студентів, спрямованою на розвиток самостійності й відповідальності за результат своєї праці.

Суттєвою і визначальною особливістю діяльності студентських спілок Великобританії є потужне фінансування як з боку університетів, так і держави, а також

значні можливості здійснювати комерційну діяльність, яка не тільки дозволяє утримувати на оплачуваних посадах керівників студентського самоврядування, а й фінансувати різноманітні культурно-мистецькі, спортивні заходи, підтримувати різні студентські акції та ініціативи, особливо із захисту довкілля, боротьби з бідністю, захисту миру, збереження здоров'я тощо.

Здебільшого на різні посади в керівні органи студентського самоврядування обираються студенти, які навчаються за спеціальностями, що зв'язані з управлінням, соціологією тощо. Тобто діяльність у сфері самоврядування є кроком, або сходинкою у подальшій службовій кар'єрі.

У Великобританії існує традиція збереження зв'язків між лідерами студентського самоврядування минулих років, які понад 20 – 30 років тому закінчили університет і бажають допомагати нинішнім студентським лідерам своєї Alma mater. Викликає повагу відповідальне ставлення студентів до тих посад, які вони обіймають в органах студентського самоврядування, високий рівень самоорганізації студентських спілок, товариств, клубів тощо.

Голосування при обранні студентських представників відбувається в режимі online. Той, хто набирає більшу кількість голосів стає лідером, а той, хто отримав менше голосів – його заступником. Вибори відбуваються в березні–квітні, але повноваження в повному обсязі обрані претенденти отримують тільки у вересні. Декілька місяців (квітень – вересень) новообрані лідери і ті, хто складає свої повноваження, співпрацюють разом, забезпечуючи спадкоємність.

Демократизм у стосунках між викладачами й студентами, а також між студентами різних поколінь ґрунтується на шанобливому ставленні до традицій, законів, правових норм, взаєморозумінні, творчій співпраці, на принципах єдності.

Демократичні традиції студентського самоврядування не виключають відповідальності ВНЗ та суворого контролю з боку адміністрації за відвідуванням і якістю навчання студентів.

Типовими є ситуації, коли студентську спілку може очолювати студент-випускник університету (як приклад, університет у Дюнкерку (Франція), – NUS – Великобританія).

Студентське самоврядування, як катализатор соціальної і професійної активності студентів, намагається впливати на особистість кожного студента, не залишати нікого осторонь, залучати молодь

до активного творчого життя.

Поглиблення досліджень у напрямі запозичення позитивного європейського досвіду організації студентського самоврядування на прикладах масштабної практики університетів Франції й Великобританії є перспективним і необхідним для України в умовах приєднання до Болонського клубу і Євроінтеграції.

Необхідно на державному рівні створити умови для вивчення кращого світового досвіду самоврядної діяльності студентської молоді, визначити шляхи, методи й способи екстраполяції його в системі вищої освіти України і на базі квінтесенції сучасних надбань вітчизняної практики студентського самоуправління, кращих зразків минулих форм діяльності студентських організацій і досвіду провідних університетів Європи створити в масштабах України інноваційну, демократичну, гаманоорієнтовану систему студентського самоврядування, яка дієво сприяла б формуванню будівників і повноцінних членів відкритого, громадянського, самоорганізованого суспільства в Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України. – Методичні матеріали / Під ред. проф. Буяльської Т. Б. – Вінниця, 2005. – 75 с.
2. Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій: Навчальний посібник для студентів університетів. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2004. – 174 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2011. – 486 с.
4. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983. В. 8-ми т. – Т. 7. – С. 211–217.

REFERENCES

1. Yevropeys'ka praktyka studentskoho samovryaduvannya v universytetakh Ukrayiny (2005). [The European practice of student government universities in Ukraine]. Vinnitsa.
2. Kuzminskyu, A. I. (2004). Vstup do universytet-s'kykh studiy: Navchal'nyy posibnyk dlya studentiv universytetiv. [Introduction to University Studies: Textbook for university students]. Cherkasy.
3. Kuzminskyu, A. I. (2011). *Pedahohika vyshchoyi shkoly: navch. posib* [Pedagogy of higher education: edu. Guidances]. Kyiv.
4. Makarenko, A. S. (1983). *Pedahohycheskye sochyneniya v 8-my t.* [Pedagogical Works in 8 T]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЗЬМІНСЬКИЙ *Анатолій Іванович* – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: педагогіка вищої школи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUZMINSKYI *Anatoliy Ivanovych* – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Member–Corresponder of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of higher education pedagogy and educational management Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University.

Circle of research interests: pedagogy of higher education.

УДК: 378

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

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ
ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Політичні та соціально-економічні перетворення в Україні поставили нові завдання як перед освітньою системою, так і перед вищою освітою зокрема. Саме ця галузь є могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України. Вирішення завдань вищої освіти базується переважно на якості кадрового складу ВНЗ, та школи на рівні професійної компетентності педагогів.

Провідним принципом державної освітньої політики, як зазначено в національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є підготовка педагогічних працівників [1], адже у цільовій комплексній державній програмі «Учитель» акцентується на ключовій ролі вчителя в системі освіти [2].

Тому на сучасному етапі модернізації освітньої системи в нашій країні особливої актуальності набуває проблема підготовки професійного педагога, який працюватиме у початковій школі і у якого буде сформована толерантність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На вагомості толерантності як особистісної та професійної риси у діяльності вчителя початкової школи наголошено у публікаціях Н. Бакуліної, О. Безкоровайної, Р. Безпальчі, Н. Бирко, О. Булгакової, І. Жидана, Д. Зіновева, О. Крамаревої, О. Левченко, О. Матієнко та ін.

Педагогіку толерантності розкрито у працях Я. Берегового, Л. Завірюхи, В. Кременя, Н. Невінчаної, В. Титова, Ю. Тодорцевої та ін.

Мета статті полягає у висвітленні поглядів вітчизняних учених на проблему толерантності та її ролі у сприянні підвищенню якості підготовки вчителів шкіл, викладачів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Толерантність для педагогічної галузі не є новим терміном, зокрема видатні педагоги неодноразово зверталися до вивчення проблеми толерантності. Серед яких Я.А. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський та інші. Щодо толерантності Ш. Амонашвілі зазначав, що потрібно керувати навчанням дітей з позицій їх інтересів; співпрацювати з дітьми у процесі навчання; поважати і підтримувати гідність дитини; організація життя та діяльність дітей на уроці повинна будуватися на підставі прийняття дітей такими, які вони є [3].

Проаналізуємо сутність дефініції «толерантність». Н. Бирко [4] зазначає, що наукова категорія «толерантність» належить до методологічного апарату декількох наук, а саме філософії, політології, юриспруденції, соціології, культурології, психології, та педагогіки. Це розширює коло наших наукових пошуків, спрямовує більш конкретніше розглянути толерантність саме з педагогічної точки зору.

«Загальна декларація прав людини» [10]

це перший документ, у якому було піднято питання про толерантність. Зокрема у декларації записано, що «кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища. Крім того, не повинно проводитися ніякого розрізнення на основі політичного, правового або міжнародного статусу країни або території, до якої людина належить». У 1996 р. рішенням Генеральної Асамблеї ООН було прийнято «Декларацію принципів толерантності» [11], у якій відмічено, що «толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності. ... Толерантність – це гармонія в різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру». Отже, у контексті європейського бачення толерантність розглядається цінність суспільства, яка є складовою сучасної культури.

Етимологічний словник української мови пояснює походження слова «толерантний» як терпимий до чужих думок і вірувань, а толерувати – виявляти терпимість – запозичення із західноєвропейських мов від лат. *tolerans* – терплячий, дієприкметник від слова *tolerare* – витримувати, зносити, терпіти, пов'язаного з *tollo*, *tollere* – піднімати, знімати, прибирати [13, с. 593]. Зокрема, С. Гончаренко [8] в українському педагогічному словнику пише «терплячий та передбачає «терпимість до чужих думок і вірувань та походить від латинського слова «tolerans» [8, с. 332]. Подібне трактування подає Є. Рапацевич [17] у педагогічній енциклопедії. У енциклопедії освіти під редакцією В. Кременя [12] зазначено, що без толерантності людство не може існувати. У психологічному словнику під редакцією А. Петровського толерантність трактується як «... відсутність або ослаблення реагування на будь-якої несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу ...» [16, с. 401].

Встановлено, що толерантність сьогодні є актуальною у формуванні майбутнього учителя як свідомого громадянина, що активно та свідомо бере участь у демократичному процесі побудови навчально-виховного процесу, здатного до

самоорганізації, вміло бути толерантним, терпимим до чужої думки, шукати і знаходити розумні компроміси.

Т. Гуров дає таке визначення толерантності «як інтегративної моральної цінності, що характеризується доброзичливим ставленням і вмінням визнавати погляди і вірування іншого на основі впевненості у власній позиції, зацікавленість в позиції іншого незалежно від його етнічної, національної або культурної приналежності, що передбачає вміння контролювати власну поведінку, а також вміння вести активний конструктивний діалог з метою розширення власного досвіду і знаходження компромісу» [9, с. 163]. Н. Бирко пропонує таке трактування толерантності це «якість особистості що передбачає терпиме ставлення до людини, враховуючи її погляди, вірування, расову приналежність, результатом якої є взаємна повага, розуміння, злагода, підтримка. Толерантна особистість передбачає такі складові: емпатію, комунікативність, гуманність, педагогіку миру, співробітництва, компетентність, демократизацію, духовність» [5, с. 78].

Л. Гончаренко толерантність розглядає як головну умову гуманізації освіти, а тому базується на «умінні краще розуміти себе й інших людей, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу і довіру» [7, с. 110]. О. Волошина наголошує про те, що толерантність з педагогічної точки зору – це, «по-перше, стан процесу виховання, і, по-друге, засіб досягнення виховних та освітніх завдань, тобто вимога до діяльності та особистості педагога» [6, с. 19]. О. Матієнко зазначає, що «толерантність – професійно необхідна особистісна якість педагога, яка логічно впливає із змісту, завдання та характеристики його діяльності. Підкреслимо, що формування толерантності пов'язане з безперервним самовдосконаленням педагога, накопиченням його професійної та комунікативної майстерності, розвитком своїх внутрішніх людських якостей» [15, с. 26].

Р. В. Кострубань в основу характеристики толерантності майбутніх учителів покладає загальну налаштованість на толерантну поведінку й її внутрішню мотивацію, глибокі знання, а також практичні уміння і навички, а тому мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий та конативно-рефлексивний визнано основними компонентами. Виокремлено мотиваційний, знанневий та поведінковий критерії толерантності майбутніх учителів. Показниками мотиваційного критерію

визнано сформованість ціннісних орієнтацій, мотиваційну спрямованість, розвиненість емпатії. Оригінальність і продуктивність думок і суджень, тактовність діалогу, педагогічна етика і такт підтверджено у якості показників знаннєвого критерію. До поведінкового критерію віднесено соціальну активність як життєву позицію, емоційно-вольову витримку, самоконтроль власної позиції.

На основі теоретичного та практичного аналізу проблеми формування у студентів толерантності прийнято рішення про необхідність впровадження в процес гуманітарної підготовки педагогічних умов, які розглядаються як цілісний та взаємопов'язаний комплекс спеціально впроваджених конкретних психолого-педагогічних заходів. До них віднесено: використання потенціалу системного підходу для формування мотиваційно-ціннісної складової толерантності майбутніх учителів під час гуманітарної підготовки; розробка та впровадження професіограми майбутнього вчителя з урахуванням когнітивно-змістової складової толерантності; активізація потенціалу конативно-рефлексивної складової толерантності майбутніх учителів на основі участі у тренінговій програмі. Специфіка педагогічних умов зумовлена сутністю та змістом організації гуманітарної підготовки майбутніх учителів. Їх практичне впровадження передбачало: цілеспрямоване використання системного підходу, запровадження активних форм і методів навчання, демократизацію та гуманізацію навчального процесу, стимулювання студентів до розробки групових проєктів; впровадження нових тем у навчальні програми з гуманітарних дисциплін, які відповідали стандартам підготовки учителів та доповнювали професіограму у контексті формування толерантності, використання освітнього потенціалу міждисциплінарних зв'язків та проблемного викладу начального матеріалу; проведення тренінгової програми, що базується на групових формах роботи, проблемних завданнях, ігрових методах, рольових ситуаціях, дискусіях, мозковому штурмі, використанні відеоматеріалу та комп'ютерних презентацій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, можна стверджувати, що толерантність це комплексна особистісна та професійна якість, яка впливає на усі сфери життєдіяльності студентів, які навчаються у педагогічних закладах.

При такій постановці проблеми, коли буде підвищуватись толерантність вчителя та

розглядатись як складова професійної діяльності викладача ВНЗ та вчителя ЗОШ, коли школи будуть прискорювати шлях апробування та впровадження інноваційних теорій, освітніх технологій, теоретичних та практичних наробок з елементами новизни в практику роботи масових навчально-виховних закладів, із школи буде виходити молодь з новим мисленням і менталітетом, здатна успішно жити в світі, який динамічно розвивається і оновлюється.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Національна доктрина розвитку освіти. / Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002р. №347/2002 // Освіта України. - №33 за 23 квітня 2002р. – С. 4-6
2. Державна програм «Вчитель»: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 28 березня 2002р. №379 // Освіта України. – 2002. – 2 квітня.
3. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш.А. Амонашвили. – М., 1986. – 176 с.
4. Бирко Н. М. Аналіз стану сформованості толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Н. М. Бирко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: Педагогічні науки. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2010. – №14. – С. 80–84.
5. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Надія Михайлівна Бирко; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2014. – 261 с.
6. Волошина О. Проблема формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях / Оксана Волошина // Рідна школа. – 2007. – №3. – С. 18–23.
7. Гончаренко Л. А. Толерантність – умова гуманізації освіти / Л.А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. – 2004. – №1. – С. 109–113.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
9. Гурова Т. Ю. Виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тетяна Юрїївна Гурова. – Луганськ, 2011. – 211 с.
10. Загальна декларація прав людини. Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015
11. Декларация принципів толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studmed.ru/docs/document1452/content>

12. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України: [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

13. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / ред. кол. О.М. Мельничук (гол. ред.) та ін. Т. 3 Т. 5. уклад. Л.В. Болдирев, В.Т. Коломієць, Т.Б. Лукінова. – К.: Словники України, 2006. – 704 с.

14. Кострубань Р. В. Теоретичні та практичні основи формування толерантності у майбутніх учителів під час навчання в педагогічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Руслан Валерійович Кострубань; Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2016. – 326 с.

15. Матієнко О. Принципи формування толерантності як професійної якості особистості вчителя / О. Матієнко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк, В. Кравець та ін. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – №3 – С. 25–29.

16. Психологія. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

17. Рапацевич Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск: ИООО «Современное слово», 2005. – 719 с.

18. Рассказова О. В. Саморазвитие личности студента в процессе обучения в вузе / О. В. Рассказова: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=vi ewpage&pageid=1970>

REFERENCES

1. *National doctrine rozvitku osviti.* (2002), [National Doctrine of Education]. Approved by Decree of the President of Ukraine.

2. *Derjavna programa «Vchitel»* (2002), [State program «Teacher»]. Approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine.

3. Amonashvyly, Sh. A. (1986), *V shkolu – s shesti let*, [The school - with six years]. Moscow.

4. Byrko, N. M. (2010), *Analiz stanu sformovanosti tolerantnosti u studentiv vyschych pedahohichnyh navchalnyh zakladiv*, [Analysis of the formation of tolerance among students of higher educational institutions]. Lutsk.

5. Byrko, N. M. (2014), *Pidhotovka maibutnih uchyteliv do formuvannia tolerantnosti uchniv pochatkovoї shkoly*, [The Preparation of future teachers to the formation of tolerance elementary school students]. Zhitomir.

6. Voloshin, V. (2007), *Problema formuvannia v suchasnyh pedahohichnyh doslidjenniah*, [The Problem of formation of tolerance in contemporary educational research].

7. Goncharenko, L. A. (2004). *Tolerantnist – umova gumanizacii*, [Tolerance – a condition of humanization of education].

8. Goncharenko, S. U. (1997), *Ukrainskyi pedagogichnyi slovnyk*, [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv.

9. Gurova, T. Y. (2011), *Vihovannya tolerantnosti molodshyh shkoliariv v umovah polyculturnogo osvitnogo prostoru*, [tolerance of Junior schoolchildren in the multicultural educational space]. Lugansk.

10. *Zagalna deklarata prav ludyny* (1948). [The Universal Declaration of Human Rights]. General Assembly of the United Nations.

11. *Deklarata pryncypiv tolerantnosti* (1995). [Declaration of Principles of Tolerance]. UNESCO.

12. Encyclopedia of Education (2008). *Akademiya pedagogichnyh nauk Ukrainy*, [Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. Kyiv.

13. *Etymologichni slovnyky ukrainskoi movny: v 7 t.* (2006), [Dictionary of the Ukrainian Language: 7 t.] 20. col. O. M. Melnychuk, Kyiv.

14. Kostriban, R. V. (2016). *Teoretychni ta praktychni osnovy formuvannia tolerantnosti u maibutnih uchyteliv pid chas navchannia v pedagogichnyh koledjah*, [Theoretical and practical bases of tolerance of future teachers while studying at teacher training colleges]. Khmelnitsky.

15. Matienko, O. (2005). *Pryncypy formuvannia tolerantnosti yak profesiinoї yakosti osobystosti vchytelya*, [The principles of tolerance as professional as the individual teacher]. Ternopil.

16. *Psychologia. Slovar* (1990). [Psychology. Dictionary]. Ed. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. Moscow.

17. Rapatsevych E. S. (2005). *Pedagogika: Bolshaya sovremennaya encyclopedia*, [Pedagogika: The Great Contemporary Encyclopedia]. Minsk.

18. Rasskazova, O. V. *Samorazvitie lichnosti studenta v processe obuchenia v vuze*, [Self-development of the personality of the student in the process of studying at the university].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІДА Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, 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 of Pedagogy, Professor, Professor Department of Primary Education, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

Circle of research interests: training of the teaching staff in Ukraine.

УДК 374.7-21.68

БИРКА Маріан Філаретович –
 доктор педагогічних наук, доцент
 кафедри педагогіки, психології та теорії
 управління освітою
 Інституту післядипломної педагогічної освіти
 Чернівецької області
 e-mail: mbyrka@yahoo.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ КРИТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Динамічні процеси розвитку інформаційного суспільства, реформування системи освіти та відповідні їм зміни зумовлюють перегляд сучасних вимог до вчителів природничо-математичних дисциплін, що, у свою чергу, актуалізує необхідність оновлення процесу професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті.

Оцінка результативності цього процесу неможлива без побудови відповідної критеріальної бази дослідження, яка дозволить оцінити ступінь досягнення поставленої мети та встановити характеристики досліджуваного об'єкту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми теорії та практики педагогічної діагностики широко досліджують сучасні українські та зарубіжні науковці, серед яких В. Безпалько, В. Бондар, І. Булах, С. Гончаренко, І. Зязюн, К. Інгенкамп, Л. Катаєва, О. Кочетов, В. Максимов, І. Лернер, Г. Тарасенко, Т. Чебикіна, А. Ярулов та інші.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми педагогічної діагностики, питання побудови критеріальної бази для визначення рівня професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті не знайшла достатнього висвітлення у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Мета статті – сформулювати теоретико-методичні основи побудови критеріальної бази для оцінювання рівня професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в сучасній науці існує декілька підходів до інтерпретації понять «критерій», «показник» та «рівень» у контексті педагогічних досліджень.

Насамперед визначимо сутність поняття «критерій». Так, «Великий тлумачний

словник української мови» визначає його як «основу для оцінки або класифікації чогось» [1, с. 211]. «Український педагогічний словник» поняття «критерій» тлумачить як «ознаку, на підставі якої здійснюється оцінювання, означення або класифікація певних об'єктів» [3, с. 54]. У педагогічній теорії під критерієм розуміють об'єктивну ознаку, за якою здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища або ступеню його розвитку в суб'єкті дослідження. При чому, критерії відображають суттєві характеристики досліджуваного явища і саме тому підлягають оцінці [9, 10]. У контексті педагогічного дослідження поняття «критерії» пов'язується з результатами експерименту і визначаються як «міри оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку окремих складових чи особистості в цілому в результаті експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту» [14, с. 37].

Таким чином, «критерії» – це ознаки (характеристики) досліджуваного об'єкта, за якими можна зробити висновки про його стан і рівень розвитку.

Поняття «критерій» у педагогічних дослідженнях тісно пов'язаний з поняттям «показники», які визначаються як узагальнені характеристики (властивості) об'єкта або процесу. Тобто, кожен критерій виражається сукупністю конкретних показників. Також це поняття визначається як «явище або подія, наявність якої дозволяє судити про динаміку певного процесу» [1]. З іншої точки зору, «показник» – це наочне вираження (у цифрах, графічно) результатів чиеїсь праці тощо. Це дозволяє визначити «якісні показники (фіксують наявність чи відсутність якої-небудь властивості) та кількісні показники (фіксують міру вираженості або розвитку властивості)» [10, с. 218].

Таким чином, показник – це якісна або кількісна характеристика сформованості

певного критерію. При чому, критерій завжди залишається незмінним, на відміну від показників, що його характеризують.

Для кожного критерію можна виділити певні «рівні» розвитку, які загалом визначаються як «міра величини, розвитку, значущості чогось» [1]. У педагогіці «рівень» – це «ступінь досягнення у чому-небудь» [8, с. 128] та «міра кількісних та якісних проявів усіх ознак досліджуваного явища» (Н. Плахотнюк) [13, с. 187]. На думку С. Гончаренко, рівні – це чітко помітні індикатори розвитку об'єкта [4].

Таким чином, рівень – це чітка міра (ступінь) кількісних та якісних проявів показників відповідних критеріїв досліджуваного явища. Відповідно досліджуваний об'єкт може мати кілька рівнів або станів розвитку, кожен з яких має свої власні характеристики.

На думку С. Гончаренко, перехід від одного рівня до іншого повинен відображати ступінь розвитку об'єкта, при цьому кожен рівень повинен взаємодіяти як з попереднім, так і з наступним, будучи або умовою, або результатом розвитку об'єкта [4]. Такий перехід характеризується: 1) ускладненням розвитку елементів, що призводять до ускладнення структури; 2) створенням більш досконалої структури з наступним розвитком елементів до рівня розвитку структури; 3) одночасним удосконаленням елементів та структури.

Визначивши теоретичні засади побудови критеріальної бази дослідження перейдемо до розгляду критеріїв та показників професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін за його складовими.

Насамперед визначимо, які саме критерії та показники повинні бути в основі оцінювання рівня професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін.

Для цього проведемо аналіз сучасних педагогічних досліджень, присвячених проблемі професійного розвитку педагогів у післядипломній освіті. Так, О. Шевченко серед критеріїв вимірювання успішності професійного розвитку молодого вчителя виділяє: володіння професійними знаннями; володіння вміннями (проектувальними, організаційними, методичними та комунікативними); професійна вмотивованість; сформованість інтегративних професійних якостей та здатність до рефлексії [18]. О. Гречаник до критеріїв та показників акмеологічної компетентності вчителя зараховує: «акмеологічну спрямованість, акмеологічні знання; акмеологічні вміння; здібності, що сприяють

або заважають просуванню особистості до акме» [5, с. 53]. Н. Глузман виділяє наступні критерії сформованості методико-математичної компетентності вчителя початкової школи: ступінь усвідомлення потреби в оволодінні методико-математичною компетентністю; рівень сформованості професійно-педагогічних і методико-математичних знань; якість оволодіння системою вмінь у сфері реалізації компетентнісної моделі діяльності вчителя початкових класів; здатність здійснювати педагогічну рефлексивну діяльність з проектування та проведення уроків математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу [2]. На думку С. Іванової, «критеріями та показниками розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти можна визначити такі: когнітивний; операційно-діяльнісний; результативно-рефлексивний» [6, с. 153].

Здійснений аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що більшість науковців ключовим критерієм визначають знання у професійній галузі. Наступними важливим критеріями є професійні вміння та вмотивованість педагога (ціннісні орієнтації). Крім цього, багато науковців приділяють увагу рефлексії вчителя як фактору, що сприяє професійному розвитку.

Враховуючи це, до критеріїв професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін зараховуємо: знання, вміння та ціннісні орієнтації.

Перші два критерії професійного розвитку не потребують уточнення, оскільки є загальновідомими. Тому звернемо нашу увагу на поняття «ціннісні орієнтації» вчителя природничо-математичних дисциплін та визначимо його зміст.

Ціннісні орієнтації виступають компонентом складної структури ставлень особистості до умов її життєдіяльності в суспільстві. У свідомості особистості вони пов'язують в єдине ціле суспільне, групове та індивідуальне. Тому в ціннісних орієнтаціях виявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркоче ставлення особистості до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів. На думку І. Федуха, ціннісні орієнтації – це відображення у свідомості людини цінностей, які вона визнає як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири, що формуються на базі співвіднесення особистісного досвіду з поширеними в соціумі зразками культури [16].

Отже, до ціннісних орієнтацій науковці зараховують: цілі, прагнення, бажання, життєві ідеали, систему певних норм; установки на ті чи інші цінності матеріальної або духовної культури суспільства; детермінанти прийняття рішень тощо. Доцільно відзначити, що наявність сталих ціннісних орієнтацій характеризує зрілість особистості та виступає як узагальнений показник рівня духовного розвитку.

Визначення показників виділених нами критеріїв професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін передбачає дотримання загальних вимог до виділення і обґрунтування критеріїв та показників, а саме: розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження; сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні досліджуваному явищу, незалежно від волі та свідомості суб'єктів; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваного процесу; показники мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних показників повинна розкривати основний зміст критеріїв; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними [15].

Узявши за основу зазначені вимоги, вважаємо за необхідне доповнити їх вимогами, що відображають специфіку професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін, а саме: критерії та показники повинні охоплювати основні види професійної діяльності вчителя, ступень володіння ними професійним змістом, засобами, методами вирішення професійних завдань; зміст критеріїв та показників має відображати динаміку професійного розвитку вчителя як суб'єкта діяльності.

Основними складовими змісту професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті, на нашу думку, є: інформаційна, інноваційно-педагогічна, самоосвітня, особистісно-організаційна та рефлексивна.

Враховуючи все вищевикладене, було визначено наступні показники змісту критеріїв професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін за його складовими, які у загальному вигляді представлено в табл. 1.

Визначивши сукупність критеріїв та показників професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін за його складовими, перейдемо до розгляду його рівнів.

Таблиця 1.

Співвідношення складових, критеріїв та показників сформованості професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін

Складова професійного розвитку	Критерії та показники
Інформаційна	знання про основні інформаційні та комп'ютерні технології та напрями їх застосування у професійній діяльності; знання про різноманітні інформаційні ресурси за фахом; вміння використовувати інформаційні технології у професійній діяльності; наявність критичного ставлення до будь-якої отриманої інформації, вироблення особистісної позиції в процесі здобуття знань; прагнення оволодіти знаннями, уміннями та навичками роботи з інформацією; усвідомлення та дотримання етичних та юридичних норм використання інформаційних ресурсів;
Інноваційно-педагогічна	знання про сучасні інновації у педагогіці; вміння впроваджувати інновації у навчальний процес; вміння застосовувати інноваційні технології та форми професійного розвитку; потреба в новому педагогічному знанні, оновленні педагогічної діяльності; відкритість та сприйнятливість до інновацій;
Самоосвітня	знання форм, методів та прийомів організації самоосвітньої діяльності; вміння побудувати оптимальну індивідуальну траєкторію неперервного професійного розвитку; вміння накопичувати та аналізувати власний педагогічний досвід; інтерес до самоосвіти та саморозвитку в професійній діяльності; відповідальність за організацію власної самоосвітньої діяльності;
Особистісно-організаційна	поняття про самоорганізацію особистості: рівні, аспекти і фази самоорганізації; знання складових самоорганізації; вміння самоорганізації професійного розвитку; прагнення до самоорганізації у професійному розвитку;
Рефлексивна	знання форм та методів самоаналізу й самопізнання; вміння пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості, свої сильні та слабкі сторони; вміння адекватно оцінювати значення здобутих знань у професійному розвитку; вміння свідомо контролювати й аналізувати результати своєї діяльності; прагнення до адекватного самопізнання.

У сучасній педагогічній теорії та практиці відомі різні підходи до визначення рівнів професійного розвитку педагогічних працівників у післядипломній освіті. Науковці пропонують рівневі структури різної градації (від 2 до 6 рівнів), кожен з яких характеризується неоднаковим ступенем прояву показників відповідних критеріїв.

У більшості випадків автори диференціюють три або чотири рівні розвитку залежно від предмету дослідження, при цьому дають їм власні назви. Так, О. Гречаник рівні сформованості акмеологічної компетентності вчителя визначає як «високий, середній та низький» [5, с. 53]. С. Іванова виділяє низький, середній, достатній та високий рівні сформованості професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти [6]. Ю. Линник здійснює градацію показників сформованості професійної компетентності вчителів природничих спеціальностей за рівнями: критичний, низький, базовий та високий [9]. І. Зязюн пропонує чотирирівневу градацію рівнів розвитку педагогічної майстерності, а саме: «елементарний рівень (виявлення лише окремих ознак педагогічної майстерності); базовий рівень (володіння основами педагогічної майстерності); досконалий рівень (чітка спрямованість і доцільність дій

педагога, їх висока якість); творчий рівень (ініціативність і творчий підхід до організації педагогічної діяльності та її індивідуальний стиль)» [12, с. 29].

На основі проведеного аналізу наукових праць, виділених вище критеріїв та показників було уточнено чотири рівні професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті: початковий, середній, високий та досконалий. Початковий та досконалий рівні ілюструють крайні межі реалізації професійного розвитку, а середній та високий виражають проміжні значення сформованості показників за відповідними критеріями.

Кожна складова професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін характеризується сформованістю певної сукупності показників за цими критеріями, сформованість (наявність) яких визначає рівень професійного розвитку.

Так, *початковий рівень* професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін визначається критично низьким або недостатнім проявом більшості показників за кожною складовою. На цьому рівні вчитель не обізнаний і не використовує у професійній діяльності та професійному розвитку ІКТ, інновації, самоорганізацію, форми та методи самоаналізу й самопізнання. Крім того, такі вчителі не беруть на себе відповідальність за організацію власної самоосвітньої діяльності. Ціннісні орієнтири вчителя за жодною складовою не сформовані. Такі вчителі «закриті» та практично не сприймають педагогічні інновації.

Середній рівень професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін свідчить про часткову наявність у нього знань за кожною складовою, але він їх майже не використовує на практиці. На цьому рівні вчитель частково володіє знаннями про напрями використання ІКТ у професійній діяльності, про педагогічні інновації за фахом, форми, методи та прийоми організації самоосвітньої діяльності вчителя. Він частково знає про самоорганізацію особистості, форми та методи самоаналізу й самопізнання, проте рідко їх використовує. Ціннісні орієнтири розмиті, але вчитель відкритий до педагогічних інновацій, виявляє певний інтерес до самоосвіти та самоорганізації у професійному розвитку та професійній діяльності. Такий вчитель слабо реалізує рефлексію у професійному розвитку.

Високий рівень професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін виявляється у належному рівні знань щодо його організації, але

недостатньому їх застосуванню на практиці. Такий вчитель обізнаний й використовує ІКТ як у професійній діяльності, так і в професійному розвитку, впроваджує сучасні педагогічні інновації, знає й використовує форми, методи та прийоми організації самоосвітньої діяльності, постійно, але не системно, власноруч організовує професійний розвиток та здійснює рефлексію. На цьому рівні у вчителя наявна відкритість до інновацій та готовність до їх сприйняття, інтерес до самоосвіти та саморозвитку, певне прагнення до самоорганізації у професійному розвитку. Ціннісні орієнтації вчителя за всіма складовими сформовані достатньо.

На *досконалому рівні* професійного розвитку вчитель природничо-математичних дисциплін в повній мірі обізнаний щодо професійного розвитку, ефективно використовує ці знання та активно обмінюється досвідом з колегами. Помітні недоліки відсутні. Вчитель характеризується активним використанням у професійній діяльності ІКТ, застосовує сучасні педагогічні інновації, різноманітні форми, методи та прийоми самоосвіти. Він досконало обізнаний та ефективно використовує засоби самоорганізації, постійно та системно здійснює рефлексію у професійному розвитку. Вчитель відкритий і готовий до сприйняття інновацій на зразковому рівні та повністю бере на себе відповідальність за організацію власної самоосвітньої діяльності, ділиться досвідом з колегами з проблем професійного розвитку. Ціннісні орієнтації за всіма складовими сформовані на зразковому рівні.

Якщо за підсумковою шкалою вчитель природничо-математичних дисциплін відповідає *низькому рівню*, то можна сказати, що його професійний розвиток є недостатньо ефективним. Тому він потребує постійного науково-методичного супроводу, відповідної мотивації з боку адміністрації загальноосвітнього навчального закладу і колег та допомоги в побудові власної індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Якщо за підсумковою шкалою вчитель природничо-математичних дисциплін відповідає *середньому рівню*, то його професійний розвиток може вважатися допустимо ефективним. Таким вчителям може бути рекомендовано визначити індивідуальну траєкторію професійного розвитку, окреслити близькі та далекі цілі професійної кар'єри, а також активізувати спілкування з колегами за фахом.

Якщо за підсумковою шкалою опитувальника вчитель природничо-математичних дисциплін відповідає *високому рівню*, то його професійний розвиток може вважатися в основному ефективним. Проте це не виключає необхідності активізації впровадження отриманих знань на практиці, а також реалізації визначеної індивідуальної траєкторії професійного розвитку, обмін досвідом з колегами за фахом.

Якщо вчитель природничо-математичних дисциплін за результатами діагностики за підсумковою шкалою відповідає *досконалому рівню*, то його професійний розвиток може вважатися високоефективним. Таким вчителям природничо-математичних дисциплін може бути рекомендовано ділитись досвідом з колегами в галузі професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. На основі проведеного аналізу наукових праць, поняття «критерій» визначено як ознаки (характеристики) досліджуваного об'єкта, за якими можна зробити висновки про його стан і рівень розвитку. Поняття «критерій» тісно пов'язане з поняттям «показник», яке тлумачимо як якісну або кількісну характеристику сформованості певного критерію. При чому, критерій завжди залишається незмінним, на відміну від показників, що його характеризують. Поняття «рівень» визначено як чітка міра (ступінь) кількісних та якісних проявів показників відповідних критеріїв досліджуваного явища.

До критеріїв професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін зараховуємо: знання, вміння та ціннісні орієнтації. Також було уточнено чотири рівні сформованості досліджуваного феномену: початковий, середній, високий та досконалий. Початковий та досконалий рівні ілюструють крайні межі реалізації професійного розвитку, а середній та високий виражають проміжні значення сформованості показників за відповідними критеріями.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці діагностичних засобів, спрямованих на виявлення означених рівнів за кожною складовою професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Глузман Н. А Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук:

13. 00. 04 / Неля Анатоліївна Глузман; Респ. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіст. Ун-т» (м. Ялта). – Ялта, 2011. – 560 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К., 1995. – 47 с.

5. Гречаник О. Є. Критерії та показники акмеологічної компетентності вчителя / О. Є. Гречаник // Управління школою: Науково-методичний журнал. – 2012. – № 28/30. – С. 50–54.

6. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: наукове періодичне видання. – Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 52. – С. 152–157.

7. Князева Т. Н. Критеріально-орієнтована психодіагностика в освітньому процесі: бар'єри та можливості / Т. Н. Князева // Інтеграція освіти. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 44–52.

8. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

9. Линник Ю. Структура та способи оцінки рівня розвитку професійної компетентності вчителів природничих спеціальностей / Ю. Линник // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». – 2013. – Вип. 28, – Т. 2. – С. 170–177.

10. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога / В. М. Мазін // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2007. – Вип. 41. – С. 217–225.

11. Основи педагогічного оцінювання. Частина I. Теорія: Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали для педагогічних працівників / За заг. ред. Ірини Булах – К.: Майстер-клас, 2005. – 96 с.

12. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.

13. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності / Н. П. Плахотнюк. Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету. – Ч. II (5), 2010. – С. 181–191.

14. Путляева Л. В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / Л. В. Путляева. – М.: ЦОЛНУВ, 1990. – 170 с.

15. Терещук Г. В. Основи педагогічних досліджень / Г. В. Терещук, В. К. Сидоренко. – Ольштин: WSiE NWP, 2010. – 328 с.

16. Федух І. С. Визначення змісту поняття «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці [Електронний ресурс] / І. С. Федух. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_3_25.pdf.

17. Чебикіна Т. М. Психологічна діагностика професійної компетентності педагога [методичні рекомендації для працівників освіти] / Т. М. Чебикіна, Ю. П. Жогно. – Одеса, 2010. – 60 с.

18. Шевченко О. А. Критерії професійного розвитку вчителя-початківця: проблемний аналіз [Електронний ресурс] / О. А. Шевченко // Електронний збірник наукових праць. КЗ «ЗОІППО» ЗОР. – 2014. – № 3 (17). – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vypr17/Shevchenko_t.pdf.

19. Ярулов А. А. Критеріально-орієнтована діагностика в освітньому процесі: метод. посібник / А. А. Ярулов. – Красноярськ: РІО КГПУ, 2002. – 152 с.

REFERENCES

1. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.)* (2005). [Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin: VTF «Perun».

2. Hluzman, N. A (2011). *Systema formuvannia metodyko-matematychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv*. [The methodical system of formation of mathematical competence of future teachers of initial classes] .Yalta.

3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv, Lybid.

4. Honcharenko, S.U. (1995). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam*. [Pedagogical research: methodological advice to young scientists]. Kyiv.

5. Hrechanyk, O. Ye. (2012). *Kryterii ta pokaznyky akmeolohichnoi kompetentnosti vchytelia*. [Criteria and indicators of acmeological competence of teachers]. Kyiv.

6. Ivanova, S. V. (2010). *Kryterii ta pokaznyky rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv biolohii v zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvitu*. [Criteria and indicators of development of professional competence of biology teachers in institutions of postgraduate pedagogical education]. Kyiv.

7. Kniazeva, T. N. (2015). *Kryteryalno-oryentirovannaia psykodyahnostyka v obrazovatelnom protsesse: barery y vozmozhnosti* [Criterion-oriented diagnostics in educational process: barriers and opportunities]. Moscow.

8. Kodzhaspyrova, H. M. (2005). *Slovar po pedahohyke*. [The dictionary on pedagogics]. Moscow.

9. Lynnyk, Yu. (2013). *Struktura ta sposoby otsinky rivnia rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychkh spetsialnosti*. [The structure and methods of assessment of the level of development of professional competence of teachers of natural Sciences]. Kyiv.

10. Mazin, V. M. (2007). *Kryterii ta pokaznyky sformovanosti kultury profesiinoi samorealizatsii pedahoha*. [Criteria and indicators of formation of culture of professional self-realization of the teacher]. Kyiv.

11. *Osnovy pedahohichnoho otsiniuvannia (2005). Chastyna I. Teoriia: Navchalno-metodychni ta informatsiino-dovidkovi materialy dlia pedahohichnykh pratsivnykiv*. [Basis of teacher assessment. Part I. Theory: Educational-methodical and information and reference materials for teachers], Kyiv: Maister-klas.

12. *Pedahohichna maisternist: pidruchnyk (2008)*. [Pedagogical skills: Textbook]. Kyiv: SPD Bohdanova.

13. Plakhotniuk, N. P. (2010). *Kryterii ta pokaznyky rivnia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi diialnosti*. [Criteria and indicators of the level of readiness of future teachers to innovative activity]. Somy.

14. Putliaeva, L. V. (1990). *Sovremennue psykholoho-pedahohicheskoe problemu professyonalnogo obucheniya*. [Modern psychological-pedagogical problems of professional training]. Moscow.

15. Tereshchuk, H. V. (2010). *Osnovy pedahohichnykh doslidzen*. [Foundations of educational research]. Olshytyn: WSiE NWP.

16. Fedukh, I. S. (2011). *Vyznachennia zmistu poniattia «tsinnisna oriientatsiia» u suchasnykh psykholoho-pedahohichnykh nauky*. [The definition of the concept of «value orientation» in the modern psychological-pedagogical science]. Kyiv.

17. Chebykina, T. M. (2010). *Psykholohichna diahnostyka profesiinoi kompetentnosti pedahoha [metodychni rekomendatsii dlia pratsivnykiv osvity]*. [Psychological diagnostics of professional competence of the teacher [guidelines for teachers]]. Odesa.

18. Shevchenko, O. A. (2014). *Kryterii profesiinoho rozvytku vchytelia-pochatkivtsia: problemnyi analiz*. [Criteria for the professional development of teachers-novice: problem analysis]. Kyiv.

19. Yarulov, A. A. (2002). *Kryteryalno-oryentirovannaia dyahnostyka v obrazovatelnom protsesse: metod. posoby*. [Criterion-oriented diagnostics in educational process: method. Allowance]. Krasnoiar'sk: RYO KHPU.

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 вчителів природничо-математичних дисциплін в умовах інформаційного суспільства.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BYRKA Marian Filaretovych – 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.

УДК 378.046-21.68:331.101-051

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна –

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

**ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ
ПРАЦІ В ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩАХ
(ІІ ПОЛОВИНА ХХ СТ.)**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Система професійної педагогічної освіти України перебуває в процесі глобальних змін, зокрема у руслі врахування загальносвітових тенденцій щодо професіоналізації, інтеграції, універсалізації, індивідуалізації, неперервної освіти тощо. Тому так важливо на сьогодні в процесі модернізації національної освітньої системи не забувати про вітчизняний конструктивний досвід підготовки педагогічних кадрів. Педагогічні училища – один з видів професійних навчальних закладів, що активно здійснюють навчання майбутніх учителів різного фаху в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах розбудови національної системи освіти як ніколи актуальними й перспективними є дослідження щодо вивчення, узагальнення та впровадження конструктивного досвіду минулого. Саме тому показовим є посилення інтересу науковців до історико-педагогічних досліджень. Про це свідчить значна кількість монографій, навчальних посібників, наукових статей (Л. Березівська, В. Владимірова, В. Гаргін, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Т. Завгородня, С. Золотухін, І. Зязюн, І. Козловська, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Луговий, В. Мадзігон, В. Майборода, Н. Слюсаренко, Т. Сорочан, Н. Терентьева, М. Ярмаченко та ін.).

Мета статті – охарактеризувати

змістовий компонент професійного навчання вчителів праці в педагогічних училищах у другій половині ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування шкільного простору в контексті політехнізації освітнього процесу та уведення трудового навчання як самостійної шкільної навчальної дисципліни у другій половині ХХ століття призвело до закономірних змін у підготовці вчителів трудового навчання. Варто зазначити, що навчання фахівців із трудової підготовки на початку 50-х років було відсутнім. Саме тому перед системою професійної педагогічної освіти було поставлено завдання – нарощення кількісних показників педагогів цього профілю, а також і їхня якісна підготовка. Зокрема у 1954 році в педучилищах було введено ще одну спеціалізацію «Викладання в навчальних майстернях 5–7 класів». Прийом учнів на цю спеціалізацію відбувався на базі загальної середньої освіти, а термін навчання складав два роки.

Навчальний план спеціальності «Викладання в навчальних майстернях 5–7 класів» містив такі дисципліни, як: педагогіка, психологія, шкільна гігієна і методика навчання та ін. У педагогічних училищах 937 год. відводилося на практичні роботи в майстернях (спецпідготовку), факультативно (200 год.) вивчався практикум з виготовлення саморобних пристроїв. Щодо

організації практики, то на 1 і 2 роках навчання була як педагогічна, так і виробнича практики. Під час проходження виробничої практики потрібно було здати каліфікаційній комісії заводу відповідні екзамени для присвоєння третього – п'ятого кваліфікаційних розрядів [2, арк. 83].

Зрозуміло, що змістова компонента навчання вчителів праці у другій половині ХХ ст. змінювалася під тиском певних вимог освітньої політики радянської держави. Орієнтири в теорії і практиці формування освітньої складової вчителів праці були спрямовані на вивчення дисциплін технічного характеру, роботу в навчальних майстернях, виробничу і педагогічну практики, значною була залежність змісту навчання від ідеологічного дискурсу. Також розширювалася матеріально-технічна база (значною мірою завдяки самостійному виготовленню наочних посібників і шкільного приладдя), створювалися навчальні майстерні для роботи з деревиною, металом, склом; поряд із традиційними впроваджувалися нові форми і методи організації навчального процесу, зокрема практикуми, широко використовувалися технічні засоби навчання, макети та моделі. Навчальний процес мав політехнічну спрямованість, був орієнтований на практику. Окрім збільшення технічних дисциплін у підготовці вчителів праці, у змісті будь-якої природничо-математичної дисципліни обов'язково повинна була бути виділена окремим блоком тем політехнічна компонента.

З 1959 року підготовку майбутніх учителів праці в педінститутах здійснювали за новими навчальними планами із спеціалізації «Викладання праці у 5–8 класах загальноосвітньої школи». Навчання відбувалося два роки та десять місяців, а після закінчення випускники отримували кваліфікацію спеціаліста «учитель з праці в 5–8 класах загальноосвітньої школи». Із навчального плану за 1963 рік видно, що освітній процес поєднував загальноосвітній, загальнотехнічний і спеціальний цикл дисциплін (див. таблицю 1) [4, с. 205–207; 5, с. 199].

Наприкінці навчання склалися такі державні екзамени: Історія КППС, Педагогіка і методика трудового навчання, Столярна справа, Слюсарна справа.

Аналіз змістової компоненти навчального плану з вищезазначеної спеціальності засвідчує, що значна частина предметів була спрямована на нарощення професійного рівня учнів, проте присутні й дисципліни, що мали ідейно-політичне забарвлення.

Відповідно до нових навчальних планів та програм активізувалася робота зі створення навчально-методичного забезпечення й матеріально-технічної бази; розширено було перелік баз практик (школи, позашкільні установи, літні табори, дитячі садочки та ін.); закріплення за педучилищами шкіл як навчально-експериментальних майданчиків на державному рівні; проведення практичних занять із педагогіки, психології, шкільної гігієни, фахових дисциплін у школі; уведення обов'язкової вимоги щодо отримання майбутніми фахівцями з трудової підготовки кваліфікаційного розряду під час проходження виробничої практики. Окреслені зміни у змісті навчання були спрямовані на посилення зв'язків школи з життям та дозволяли більш якісно підготувати випускників до виконання обов'язків учителя праці.

Таблиця 1

Навчальний план середнього спеціального навчального закладу (1963 рік).

Спеціальність 2006 – викладання праці в 5–8 класах загальноосвітньої школи на базі 11-річної загальноосвітньої школи, особи, які мають стаж роботи на виробництві не менше 2 років

№ з / п	Дисципліни	Всього годин
1. Загальноосвітній цикл		
	Історія КППС	148
	Елементи вищої математики	96
	Всього	244
2. Загальнотехнічний цикл		
	Креслення	179
	Технічна механіка	195
	Технологія металів і конструкційні матеріали	117
	Загальна електротехніка і електромонтажна справа	181
	Машинознавство і автотракторний практикум	181
	Всього	853
3. Спеціальний цикл		
	Слюсарна справа	386
	Столярна справа	379
	Механічна обробка металів і металорізальні верстати	281
	Експлуатація і ремонт машин побутового обслуговування	48
	Допуски, посадки і технічні вимірювання	46
	Основи автоматизації і механізації технологічних процесів	72
	Основи організації і економіки виробництва	69

Техніка безпеки і протипожежна техніка	32
Методика трудового навчання і організація шкільних майстерень	145
Педагогіка і історія педагогіки	146
Психологія	78
Шкільна гігієна і промсанітарія праці	32
Вивчення додаткового навчального матеріалу	78
Всього	1792
4. Фізичне виховання	117
5. Практичне навчання	
Практикум по оволодінню проєкційною і фотоапаратурою	32
Педагогічна практика (спостереження, показові та пробні уроки)	202
Всього	3240
Факультативні предмети	
Автосправа	110
Іноземна мова	110
Українська (російська) мова	110
Фізичне виховання	90
Всього	420

Оскільки серед шкільних навчальних дисциплін з'являється «Креслення», то на педагогічні училища покладається ще й зобов'язання щодо підготовки вчителів креслення. У 1977 році деякі педагогічні училища здійснюють навчання за новою спеціалізацією «Викладання праці і креслення у 4–8 класах загальноосвітньої школи».

У 1984 році розпочали втілювати шкільні реформи, що були обумовлені Постановою Центрального комітету компартії України і Ради міністрів Української РСР «Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи». У цій Постанові вимагалось спрямувати зусилля педагогічних училищ на розробку проблем підвищення якості народної освіти, як загальноосвітньої, так і професійної школи. Зокрема, оновлювалися навчальні плани, вводилися додаткові кваліфікації (вихователь, старший піонерський вожатий, керівник гуртка декоративно-прикладного і образотворчого мистецтва, керівник гуртка образотворчого мистецтва, керівник гуртка технічної творчості, вихователь групи подовженого дня (школи-інтернату), організатор спортивних секцій і клубів), підготовка вчителів праці здійснювалася за двома напрямками: обслуговуюча та технічна праця [1, арк 2–4]. Із навчального плану за 1989 рік [2, с. 409–412] дізнаємося, що термін навчання майбутніх учителів становив 3 роки 10 місяців (на базі неповної середньої освіти).

Таблиця 2

Навчальні плани середнього спеціального навчального закладу на 1989 рік (фрагмент). Спеціальність – 03.02.00 «Викладання праці». Кваліфікація спеціаліста – вчитель праці з однією з додаткових кваліфікацій

№ з/п	Дисципліни	Обслуговуюча праця	Технічна праця
		Всього годин	
Суспільно-політичний цикл			
1.	Історія	140	140
2.	Історія УРСР	54	54
3.	Основи марксизму-ленінізму	200	200
4.	Основи радянського законодавства	48	100
Загальноосвітній цикл			
5.	Українська мова	104	104
6.	Українська література	140	140
7.	Російська мова	35	35
8.	Російська література	140	140
9.	Математика	176	176
10.	Фізика з астрономією	140	140
11.	Хімія (з розділом «Загальна біологія»)	105	105
12.	Основи інформатики і обчислювальної техніки	70	70
13.	Іноземна мова	70	70
14.	Основи світової художньої культури	62	62
Спеціальний цикл			
15.	Анатомія, фізіологія і гігієна школяра	54	54
16.	Психологія	89	89
17.	Педагогіка	147	147
18.	Практикум з основ педагогічної майстерності	24	24
19.	Основи теорії і методики трудового навчання. Профорієнтація	154	154
20.	Методика виховної роботи	35	35
21.	Охорона праці	34	34
22.	Основи економіки і організації суспільного виробництва з методикою економічного виховання школярів	74	74

23.	ТЗН з методикою їх застосування	34	34
24.	Креслення	100	-
25.	Основи нарисної геометрії	-	300
25.	Креслення і методика її викладання	-	-
26.	Машинознавство	-	214
27.	Загальна електроніка з основами електроніки	-	136
28.	Основи стандартизації і технічні вимірювання	-	122
29.	Технічне конструювання і моделювання	-	174
30.	Сільськогосподарські машини, трактори (автомобілі) з основами агрономії	-	108
31.	Електромонтажні роботи	-	68
32.	Основи автоматизації технічних процесів	-	50
33.	Практикум в навчальних майстернях	-	181
34.	Малювання	68	-
35.	Матеріалознавство швейного виробництва з основами стандартизації	70	-
36.	Технологія і обладнання швейного виробництва	502	-
37.	Конструювання, моделювання і художнє оформлення швейних виробів	294	-
38.	Естетика побуту і культура поведінки	44	-
39.	Основи фізіології харчування, санітарії і гігієни	64	-
40.	Технологія приготування їжі з основами товарознавства	272	-

	харчових продуктів		
41.	Електропобутові машини	68	-
42.	Художня обробка матеріалів	130	-
43.	Предмети спеціалізації	182	189
44.	Педагогічна практика	312	312
45.	Початкова військова підготовка	80	138
46.	Фізичне виховання	540	540
	Всього	4860	4860

Наведемо перелік дисциплін, що вивчалися факультативно (540 год.): Методика роботи з батьками; Етика і психологія сімейного життя; Плетення мережив. В'язання. Макраме; Робота з природним матеріалом та інші за вибором навчального закладу.

У цьому навчальному плані передбачалося вже два види проходження практики:

– навчальна: з удосконалення навичок швейної справи (обслуговуюча праця); з удосконалення слюсарної і столярної справи (технічна праця); підготовка до літньої роботи з дітьми;

– педагогічна: з позанавчальної роботи з дітьми; пробних уроків, занять; літня; переддипломна.

Під час проходження практики обов'язковою була вимога складання кваліфікаційних випробувань на отримання однієї з робітничих професій: кравець 4 розряду (обслуговуюча праця), столяр 2–3 розряду (технічна праця), слюсар 2–3 розряду (технічна праця).

На державний екзамен виносилися такі дисципліни: Основи марксизму-ленінізму, Педагогіка з методикою трудового навчання, Креслення з методикою викладання (технічна праця), Конструювання, моделювання, художнє оформлення швейних виробів, матеріалознавство швейного виробництва (обслуговуюча праця), екзамен з додаткової кваліфікації.

Аналіз цього навчального плану засвідчив, що його змістове наповнення містить суспільно-політичний, загальноосвітній та спеціальний цикл дисциплін. У порівнянні з попередніми планами, відбувається розширення психолого-педагогічного блоку дисциплін,

уведено дисципліни з підготовки майбутніх учителів до здійснення профорієнтаційної роботи з дітьми. Також помітною стає тенденція до збільшення теоретичної компоненти навчання над практичною. Проте, беззаперечним здобутком цього навчального плану є введення додаткових кваліфікацій, що розширяло можливості майбутніх вчителів праці у працевлаштуванні і отриманні повного тижневого навантаження у загальноосвітніх та позашкільних навчальних освітніх закладах. Окреслимо дисципліни, які вивчали майбутні вчителі з додаткових кваліфікацій [1, арк 4]:

- з *обслуговуючої праці*:

*Вихователь (182 год.): «Зміст і методика виховної роботи в групах подовженого дня, інтернатних установах» (76 год.), Методика організації і проведення самопідготовки учнів в групах подовженого дня і інтернатних установах (30 год.), «Методика проведення роботи з прищеплювання санітарно-гігієнічних навичок; організація фізкультурно-оздоровчої роботи в режимі подовженого дня і в інтернатних установах» (36 год.), «Методика організації роботи із соціально занедбанними дітьми» (40 год.);

*Старший піонерський вожатий (182 год.): «Теорія і методика організації піонерської і комсомольської роботи» (76 год.), «Теорія ВЛКСМ і піонерської організації» (15 год.), «Символіка і атрибутика піонерської організації» (15 год.), «Краєзнавство, методика організації природоохоронної та туристичної роботи» (76 год.).

*Керівник гуртка декоративно-прикладного і образотворчого мистецтва (182 год.): «Методика організації гурткової роботи» (19 год.), «Декоративно-прикладне мистецтво з методикою навчання» (76 год.), «Малюнок з методикою виконання» (87 год.).

- з *технічної праці*:

*Старший піонерський вожатий (189 год.): «Теорія і методика роботи з жовтентами» (19 год.), «Теорія і методика роботи з піонерами» (46 год.), «Теорія і методика роботи з комсомольцями» (19 год.), «Теорія і методика роботи з різновіковими загонами» (19 год.), «Історія ВЛКСМ і ВПО ім.В.І.Леніна» (12 год.), «Методика гурткової і клубної роботи в дитячих позашкільних закладах» (25 год.), «Краєзнавча і туристична робота» (38 год.).

*Керівник гуртка декоративно-прикладного і образотворчого мистецтва (189 год.): «Методика організації гурткової роботи» (19 год.), «Декоративно-прикладне мистецтво з методикою навчання» (77 год.),

«Художня обробка матеріалів» (93 год.).

*Керівник гуртка образотворчого мистецтва (189 год.): «Малюнок і живопис» (53 год.), «Скульптура і класична анатомія» (38 год.), «Композиція» (24 год.), «Декоративно-прикладне мистецтво» (36 год.), «Історія мистецтва» (19 год.), «Методика навчання образотворчого мистецтва» (19 год.).

*Керівник гуртка технічної творчості (189 год.): «Методика організації гуртків технічної творчості» (19 год.), «Пошуково-конструкторська діяльність школярів» (36 год.), «Технічна творчість учнів» (132 год.).

*Вихователь групи подовженого дня (школи-інтернату) (189 год.): «Зміст і методика виховної роботи в групах подовженого дня (школи-інтернату)» (53 год.), «Організація самопідготовки групи подовженого дня (школи-інтернату)» (43 год.), «Методика оздоровчої роботи в групі подовженого дня (школи-інтернату)» (24 год.), «Методика гурткової і клубної роботи» (19 год.), «Методика роботи з педагогічно занедбанними дітьми» (12 год.), «Організація краєзнавчої і туристичної роботи» (38 год.).

*Організатор спортивних секцій і клубів (189 год.): «Рухливі ігри і методика їх навчання» (38 год.), «Теорія і методика навчання гімнастиці» (50 год.), «Теорія і методика навчання легкої атлетиці» (24 год.), «Теорія і методика навчання плаванню» (19 год.), «Теорія і методика навчання лижній підготовці» (15 год.), «Теорія і методика навчання спортивним іграм» (24 год.), «Охорона життя і здоров'я дітей при проведенні спортивних заходів, лікарський контроль» (19 год.).

Як бачимо, додатково вивчали ті навчальні дисципліни, які дозволяли паралельно підготувати майбутніх учителів праці й до іншого профілю педагогічної діяльності. Такі зміни у підходах до організації навчання в педагогічних училищах відповідали тогочасним вимогам освітнього простору.

Щодо формування освітньої складової вчителів праці, то відмітити слід той факт, що цьому процесу перешкоджали надмірне ідеологічне забарвлення навчального процесу, його русифікація та консерватизм.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. На підставі репрезентованих фактів робимо висновок: процес пошуку оптимального змісту і підходів щодо формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки протягом досліджуваного періоду відбувався цілеспрямовано, що було обумовлено вимогами тогочасної освітньої політики

держави. Проте не всі зміни були конструктивними. Так, до позитивних особливостей змісту навчання вчителів праці в педагогічних училищах відносимо такі: політехнічна спрямованість, орієнтація на практику, уніфікація, технізація, стандартизація. До негативних – ідеологічне забарвлення, русифікація, консерватизм, регламентація, надмірне теоретизування, перенасиченість технічними дисциплінами. Перспективи подальших досліджень пов'язані із здійсненням порівняльного аналізу підготовки вчителів праці в Україні та зарубіжжі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Архів Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, спр. 381: Київський державний педагогічний інститут імені О. М. Горького. Навчальні плани на 1989 рік. – 6 арк.
2. Кузьменко Ю. В. Формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки в Україні: історико-педагогічний аспект: монографія / Ю.В.Кузьменко. – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – 443 с.
3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ, Ф. 166. Міністерство народної освіти України, 1917 – 1988 рр., оп. 15, спр. 1856. Директивні вказівки управління підвідомчим установам з питань методичної роботи в педагогічних вузах, 1 червня 1956 року – 30 грудня 1956 року. – 263 арк.
4. Чепіль М. М. Підготовка вчителя трудового навчання: історія, реалії та перспективи: монографія / М. М. Чепіль, А. В. Федорович; за ред. М. М. Чепіль. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – 240 с.
5. Шиманович І. О. Політехнічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання в Україні (друга половина ХХ ст.): монографія / за ред. Ю. В. Кузьменко. – Херсон: Херсонська академія неперервної освіти, 2012. – 231 с.

REFERENCES

1. *Arxiv Ky'ivskogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M.P. Dragomanova, m. Ky'iv, Spr. 381. Ky'ivskiy derzhavnyj pedagogichnyj instytut imeni O.M. Gor'kogo. Navchal'ni plany' na 1989 rik.* [The archives of the Kiev national pedagogical University named after N. P. Dragomanov, SPR. 381: Kiev state pedagogical Institute named after A. M. Gorky. Training plans for 1989]. Kyiv.

2. Kuz'menko, Yu. V. (2015). *Formuvannya osvny`oyi skladovoyi faxivciv iz trudovoyi pidgotovky` v Ukrayini: istory`ko-pedagogichny`j aspekt: monografiya.* [The formation of the educational component of the labor specialists training in Ukraine: historical and pedagogical aspect: monograph]. Xerson: KVNZ
3. *Centralnyj derzhavnyj arxiv vyshhyx organiv vlady ta upravlinnya Ukrayiny, m. Kyiv, F. 166. Ministerstvo narodnoyi osvity Ukrayiny, 1917–1988 rr., op. 15, spr. 1856. Dyrektyvni vkazivky upravlinnya pidvidomchy`m ustanovam z pytan metody`chnoyi roboty v pedagogichnyx vuzax, 1 chervnya 1956 roku.* [Central state archives of Supreme bodies of power and administration of Ukraine, Kyiv, F. 166. The Ministry of education of Ukraine, 1917–1988, op. 15, SPR. 1856. Guidelines for the management of subordinate agencies on issues of methodological work in pedagogical universities, 1 June 1956 – 30 Dec 1956]. Kyiv.
4. Chepil, M. M. (2008). *Pidgotovka vchy`telya trudovogo navchannya: istoriya, realiyi ta perspektyvy.* [Training of teachers of vocational studies: history, realities and prospects]. Drohobych.
5. Shymanovych, I. O. (2012). *Politechnichna pidgotovka majbutnix uchyteliv trudovogo navchannya v Ukrayini (druga polovyn`na XX st.).* [The Polytechnic training of future teachers of labor studies in Ukraine (the second half of the twentieth century)]. Xerson.

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.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUZMENKO Iuliia Vasilivna – Ph.D., assistant professor Kherson Academy of Continuing Education of Kherson Regional Council.

Circle of research interests: human capital development in Ukraine, historical and pedagogical aspects of the development and establishment of a national system of education.

УДК 37.018.43:51

КУШНІР Василь Андрійович –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри математики Центральноукраїнського
державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: kusnirva@mail.ru

НОВІ МОЖЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ: (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Освіта загалом, педагогічний процес зокрема є органічною частиною суспільства. Тому тенденції розвитку суспільства так чи інакше відображаються в освіті, освітніх процесах. Наведемо деякі особливості сучасного суспільства, які породжують відповідні тенденції в освіті загалом і зокрема в інформатизації процесу професійної підготовки у ВНЗ: професіоналізм сучасного спеціаліста стає товаром, інформаційність суспільства, висока технологічність суспільства, застосування нано-технологій, взаємозалежність різних світових процесів, мобільність і мінливість суспільних процесів, науково-технічний поступ, зростання свободи членів суспільства, прагматизм у суспільстві, зростання впливу соціальних мереж на суспільство і окремих людей, лавина інформації різної природи і в різних формах, зростання впливу суспільних рухів і організацій на життя суспільства, новітні технології в освіті, інтеграційні процеси у світі, прискорений темп життя, «успішна людина» в суспільстві, суперечливість і синергетичність суспільства і світу загалом. Наведені тенденції в суспільстві породжують відповідні тенденції-проблеми і в освіті.

На сьогодні суспільство стало інформаційним. В освіті виникли технології дистанційного навчання (ТДН) на основі Moodle, Wiki та інших платформ. Як результат сучасних тенденцій розвитку суспільства, які наведені вище виникли нові проблеми і в системі освіти, зокрема – у навчальному процесі майбутніх педагогів.

Серед проблем професійної підготовки спеціалістів у ВНЗ, які можна частково чи повністю розв'язати з появою ТДН, на сьогодні можна виділити такі: 1) багато студентів старших курсів і магістрантів працюють і не мають можливостей відвідувати заняття (лекції, практичні, лабораторні); 2) поступове «відмирання» заочної освіти з причин її великої фінансової затратності з боку навчального закладу і з боку студентів (проїзд, оплата житла,

харчування, опалення, електроенергія); 3) усе зростаючі ускладнення студентів-заочників чи працюючих студентів очної форми навчання з відпусткою за місцем роботи (мотив забезпечення роботою значно переважає над мотивом підвищення кваліфікації) для поїздок в університет, практичною неможливістю таких відпусток навіть на сесію, тим більше оплатних державою чи приватним закладом; 4) напруженість життя: конкуренція за місце роботи і ризик її втрати, проблеми фінансового забезпечення сім'ї і постійні пошуки додаткової роботи, зростання цін на товари першої необхідності, комунальні послуги, ліки, освітні, медичні, побутові та інші послуги; 5) необхідність здобувати освіту і підвищувати свій професійний рівень не тільки в університеті чи іншому навчальному закладі, а і протягом усього професійного життя (ринкові стосунки і відповідна конкуренція на роботі); 6) необхідність підвищення власної кваліфікації в будь-який момент часу, виходячи безпосередньо зі змін умов на робочому місці, розвитку установи, у якій працює людина, переходу на нові технології тощо; 7) у зв'язку з напруженим, перенасиченим різними подіями людського життям виникає необхідність оптимізації не тільки робочого часу, а й оптимізації «життєвого часу» загалом (професійна діяльність «проникає» і в інші аспекти життя) і у зв'язку з цим необхідність можливостей доступу до потрібної інформації в будь-який момент часу, у будь-якій географічній точці перебування людини (наприклад, уночі, поїзді, на відпочинку, для студентів при поїздах на вихідні додому тощо); 8) необхідність отримання студентами «електронних консультацій» у будь-який момент часу; 9) необхідність отримання студентами методичного чи іншого інформаційного забезпечення в будь-який момент часу і в будь-якій географічній точці перебування тощо.

Незважаючи на різноманіття досліджень в аспекті розв'язування наведених вище

проблем за допомогою ТДН на сьогодні ще недостатньо праць в методологічному аспекті з системним розкриттям зовсім нових педагогічних і методичних можливостей, проблем, перспектив використання ТДН у світлі сучасних тенденцій розвитку суспільства. Наведена суперечність і спонукала до цього дослідження. Стаття є спробою автора зменшити «методологічну неповноту» педагогічного аспекту використання ТДН

Аналіз останніх досліджень та публікацій довів, що на сьогодні в Україні досить багато публікацій з проблем дистанційного навчання, використання технологій дистанційного навчання (ТДН) як доповнення до традиційного. З'явилися такі наукові напрямки як дистанційне навчання, змішане навчання, мобільне навчання. В Україні в розвитку наведених наукових напрямків плідно працюють академік НАПН України В. Ю. Биков і його наукова школа, вчені Ю. В. Триус, С. О. Семіряков, В. М. Кухаренко, О. М. Самойленко та інші. Так В. Ю. Биков у своїй фундаментальній праці [2] розкриває визначальні напрямки теорії і практики розвитку і застосування ТДН, зокрема й у професійній підготовці майбутніх спеціалістів. Ю. В. Триус [9] будує методичну систему використання можливостей ТДН у навчальному процесі ВНЗ. С. О. Семеріков [8] досліджує проблеми змішаного та мобільного навчання. О. М. Самойленко [7] розробляє проблеми теорії і практики масових відкритих дистанційних курсів у професійній підготовці майбутніх спеціалістів.

Разом з тим, дослідження методологічних аспектів, пов'язаних з тенденціями розвитку суспільства, нових педагогічних і методичних можливостей, проблем і перспектив використання ТДН у єдиній системі висвітлені в науковій літературі ще недостатньо.

Мета статті – системне розкриття методологічних орієнтирів можливостей, проблем і перспектив технологій дистанційного навчання при розв'язуванні проблем професійної підготовки майбутніх учителів, пов'язаних з сучасними тенденціями розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічними і методичними проблемами використання можливостей дистанційних технологій навчання (ТДН) для розв'язування наведених вище проблем є: 1) поєднання традиційних форм навчання з дистанційними на основі взаємного доповнювання; 2) набуття нового змісту дидактичних принципів навчання і нових

особливостей їх реалізації; 3) набуття нового змісту традиційних форм навчання (лекція, практична, лабораторна) при використанні ТДН; 4) створення нових методик організації лекцій, практичних, лабораторних, самостійної роботи в умовах використання ТДН і взаємне доповнювання з традиційними методами і методиками; 4) проведення консультацій в нових інформаційних умовах; 5) використання можливостей «хмарних технологій»; 6) створення нового навчально-інформаційного середовища і його розвиток; 7) проблеми спілкування викладач-студент, студент-студент, вчитель-учень, учень-учень в умовах ТДН; 8) організація контролю і самоконтролю за самостійною підготовкою студентів чи учнів.

Окрім наведених проблем виникають проблеми організаційного, інформатичного, фінансового планів. Упровадження ТДН вимагає і наявності певної матеріальної бази: комп'ютерні класи на 25-30 комп'ютерів, забезпечення інформаційно-комунікаційними технологіями (КТ) (а вони можуть бути і платними), створення університетом чи відділами освіти «хмарки» (хмарні технології – ХТ) на основі певної платформи, використання ХТ для отримання потрібної інформації чи створення і зберігання бази даних значного обсягу («сховища даних»), зберігати котру у межах можливостей університету з огляду на великий обсяг (наприклад, курс відеолекцій) не має технічної можливості. Ще однією проблемою може бути знання англійської мови. Адже сучасні ІТ описуються і функціонують на англійській мові. Таким чином, проблема використання ТДН як для студентів і учнів, так і для викладачів і вчителів є інтегративною, вона вимагає інтеграції знань і умінь (а на сьогодні компетентностей) з інформатики, фаху, англійської мови, методики навчання фахового предмету в умовах ТДН, педагогіки, психології, основ комунікації тощо. Навчальний процес з використанням ТДН у професійній підготовці учителів значно складніший, ніж традиційний, де знання, уміння формуються кожним предметом, а міжпредметна інтеграція в основному зводиться до підбору завдань з іншого навчального предмету.

Зі сказаного вище випливає таке. 1) У сучасному стані навчального процесу, який визначається тенденціями розвитку суспільства, котрі виступають загальними умовами функціонування і розвитку педагогічного процесу, з'явилися нові проблеми, котрі для свого розв'язування вимагають нових педагогічних, інформаційних, методичних, психологічних

підходів. 2) Частина нових проблем педагогічного процесу, як то проекція тенденцій розвитку суспільства на педагогічний процес, можуть бути розв'язані при використанні можливостей нових технологій навчання – дистанційних. 3) Використання ТДН у навчальному процесі породжує низку нових проблем організації педагогічного процесу, що також було зазначено вище. Наведемо можливу схему поєднання традиційного навчання з дистанційним.

1) Доповненням до традиційної лекції може бути розміщена у хмарці університету розширена лекція у вигляді гіпертексту (В.А.Кушнір [6]), коли основний текст лекції (під час лекційного заняття) має посилки до відповідних розширених текстів з більш детальним поясненням і наочними прикладами, що дає більшу можливість студентам під час самопідготовки розібратися з основним текстом лекції; відпрацювати те, що задавалось на самостійне опрацювання; розібратися з лекцією самостійно студентам, котрі працюють чи з якихось причин пропустили лекцію. На базі платформ Moodle чи Wiki в КДПІ ім.Винниченка є можливість створити тести, що перевіряють засвоєння студентом відповідних знань і умінь в автоматичному режимі. Так створюється ситуація інтерактивності при самопідготовці чи опрацювання лекції цілком самостійно. Студент може повторювати виконання тестів декілька разів до повного засвоєння матеріалу.

2) Другим видом може бути лекція у вигляді відеоконференції, коли група студентів безпосередньо приймає участь і може відразу задавати запитання викладачу. Однак є технологічні (технічно-інформаційні) обмеження на можливості кількості студентів у групі, інколи суттєві. Окрім того далеко не всі студенти можуть прийняти участь у лекції-відеоконференції в один і той же час. Така лекція, як і в пункті 1), може мати доповнення у вигляді основного тексту та розширеного гіпертексту, мати контрольні тестові завдання для більш глибокого засвоєння лекційного матеріалу в інтерактивному режимі.

3) Наступна лекція може бути у вигляді відеолекції, коли лекція викладача записується у вигляді відеоматеріалу (ролику) і розміщується у хмарці університету чи іншій хмарі. Така лекція займає досить великого обсягу пам'ять і може у хмарці університету не поміститися без порушення її функціонування. Тоді потрібно (безкоштовно чи за плату) знайти потрібну

хмару в Інтернеті і там розташувати матеріал з відеолекціями. Час перебігу відеолекції може задавати викладач (наприклад, 15-30 хв. чи більше). Студент під час самопідготовки може слухати і бачити викладача. По закінченні лекції можна знову студенту пройти в інтерактивному режимі тестові випробування, котрі створив викладач. Якщо щось не зрозуміло, то послухати-подивитися лекцію ще раз або ознайомитися з основним текстом та гіпертекстом лекції і знову повернутися до тестових випробувань. Лекція типів 1) і 3) доступна студенту в будь-який час і будь-якому місці де є Інтернет. Лекція-відеоконференція відбувається у певний час.

4) Практичні (семінарські) заняття мають на університетській хмарці повне методичне забезпечення, розроблене викладачем. Тут можуть бути короткі теоретичні відомості з гіпертекстовим розширенням на основну чи гіпертекстову (розширену) лекцію чи відеолекцію (котра може бути розташована і не на університетській хмарі). Можна передбачити тестові питання з теоретичних проблем. Розташовані приклади розв'язування вправ на усі типи, передбачені викладачем. Можна задати тести у вигляді вправ. Розташовані індивідуальні чи за рівнями завдання як тести, розв'язання котрих автоматично оцінюється. Причому викладач може задати режим одноразової відповіді чи неодноразової (студент має таке право з відповідним урахуванням оцінки декілька разів аж до цілком правильної відповіді у тестах) з відповідним урахуванням кількості нарахованих балів. Відповіді на тести студент відсилає на форум і вони стають доступними усім учасникам педагогічного процесу (зарєєстрованим).

5) Консультації викладача у формі відеоконференції, чату, форуму. Так студенти можуть на форумі поміщати свої запитання як до лекцій, так і до практичних завдань і отримувати у визначений день відповіді викладача. Індивідуальні консультації можуть проводитися через skype. Консультації у таких формах доповнюють і значно розширюють традиційні консультації.

6) Контроль за знаннями й уміннями з використанням ТДН можна організувати у такі способи: контроль на основі тестових завдань засвоєння лекційного матеріалу (для усіх трьох наведених видів лекцій); контроль на основі тестових завдань за виконані домашні завдання; проміжний контроль на основі тестових завдань до різних тем; елементи самонавчання і контроль під час практичного заняття за індивідуальними

завданнями; контрольна робота в аудиторії в присутності викладача на основі тестових завдань в середовищі ТДН; екзамен чи залік в аудиторії університету в присутності викладача (комп'ютерне тестування, тести розробляє викладач). У такий спосіб студент за декілька днів може скласти усю сесію, що особливо важливо для студентів чи магістрантів, котрі працюють. Причому графік складання сесії для працюючих студентів – індивідуальний.

7) Написання наукових доповідей, рефератів, виконання проєктів, курсових та дипломних робіт, написання магістерських дисертацій також можливо в умовах ТДН. Тут консультації наукових керівників здебільше індивідуальні на основі e-mail, форуму, skype. Організація контролю може також здійснюватися на основі індивідуальних тестів для кожного студента чи магістранта, якщо науковий керівник вважає це доцільним.

Набуває нових особливостей реалізація основних дидактичних принципів. Так *принцип доступності* при відеолекціях забезпечується можливостями переглядати відеолекцію декілька разів, чого не можна зробити в традиційно-класичній лекції, можливостями звертатися до основного тексту лекції та її гіпертекстового розширення, задавати запитання викладачу на форумі, чаті, консультації-відеоконференції, індивідуальній skype-консультації, обмінюватися думками зі своїми товаришами на форумі чи по skype та через можливості соціальних мереж (facebook, contact).

Принцип міцного засвоєння знань відбувається завдяки можливостям реалізації принципу доступності, можливостям самопідготовки та самоконтролю над процесом навчання завдяки електронним можливостям тестування, можливостям отримати потрібну навчальну інформацію у будь-який момент часу і в будь-якій географічній точці, отримати консультації на відстані, обміну інформацією з товаришами, посиленням контролю і самоконтролю за засвоєними знаннями студента за допомогою системи тестів з використанням ТДН, спілкуванням на віддалі студентів з викладачем.

Принцип наочності забезпечується створенням динамічних структур і розміщенні їх на відповідних носіях (наприклад, у хмарці університету). Такими динамічними структурами можуть бути у математиці задачі на побудову геометричних фігур, побудову перерізів многогранників за допомогою ІКТ «Динамічна геометрія»,

«Цікава математика» тощо.

Принцип наступності у своїй реалізації може доповнюватися (до традиційної реалізації) розташуванням у хмарці детального навчального плану на семестр чи увесь курс, а лекції усіх видів закінчуються підготовкою до наступної лекції у вигляді, наприклад, постановки подальших проблем, що витікають з нинішньої лекції і відповідною необхідністю повторення студентами визначеного викладачем навчального матеріалу. У детальних навчальних планах з самого початку викладач може виділити основні змістовні лінії навчання на семестр чи усю навчальну дисципліну, котрі будуть загальним орієнтиром для студентів чи магістрантів, що здійснити у традиційному навчальному процесі проблематично.

Принцип фундаментальності знань [3] передбачає міцне засвоєння знань щодо фундаментальних положень, понять, тверджень, акцент на фундаментальність котрих можна відобразити більш детально у гіпертекстовій лекції та в іншого виду лекціях. Фундаментальні положення, поняття, твердження будуть наскрізними для усього курсу навчальної дисципліни чи її певної частини. Вони будуть явно чи неявно присутніми в основних змістовних лініях, котрі виділив у навчальному плані викладач. У розширених гіпертекстових лекціях обов'язково повинна бути звернена увага на фундаментальність знань. Для прикладу можна назвати поняття границі в математичному аналізі, на основі котрого ґрунтуються поняття похідної, диференціалу, інтегралів усіх видів, числових та функціональних рядів; поняття області допустимих значень рівняння чи нерівності; побудова трикутника за трьома елементами, один з котрих обов'язково буде лінійним; поняття матриці і її визначника в лінійній алгебрі тощо. До фундаментальних можна віднести методи розв'язування різних задач: метод координат, метод проєктування, Метод Гауса і т.п.

Принцип співробітництва викладачів і студентів у нових інформаційних умовах набуває особливого значення. Спілкування між викладачем і студентами набуває форми діалогу в розумінні М. М. Бахтіна і Г. В. Дьяконова [4]. Комунікативність набуває нових форм, головною ознакою котрих є опосередковане спілкування (через ІКТ). Саме комп'ютери і ІКТ створюють зовсім нову фундаментальність навчання. Окрім цього студентам і магістрантам надається можливість через ТДН пропонувати власні зміни до змісту навчання через зміни в

навчальних планах. Адже світ став прагматичним і студенти хочуть отримати знання й уміння, котрі необхідні будуть не тільки в професійній діяльності, а і в житті загалом. Так на сьогодні студенти педагогічних ВНЗ все більше хочуть набути знань і умінь з інформатики, особливо ІТ-технологій, англійської мови, сучасних методів навчання, особливо технологій активного, інтерактивного, випереджаючого, розвивального навчання тощо. Не враховувати такі побажання студентів ніяк не можна, адже вони готуються до самостійної професійної діяльності в умовах ринку, конкуренції.

Принцип науковості навчання в умовах використання ТДН розширює свій зміст. Викладачу потрібно будувати власну методичну систему в умовах ТДН і обійтися тут без глибоких і широких знань з педагогіки, психології, методик викладання фахових дисциплін проблематично. Створення методичної системи в умовах ТДН вимагає від викладача чіткого розуміння наукових підходів на основі принципів наведених вище, а також системності, гуманізації і гуматизації навчання, котрі набувають в умовах ТДН нових змістів.

Принцип доповнення традиційного і інноваційного навчання в умовах ТДН набуває особливого значення. По суті вислів «використання ТДН» не зовсім коректний. Насправді викладачі і студенти працюють у зовсім новому навчально-інформаційному середовищі, фундаментальні принципи навчання набувають зовсім нового змісту. Тут викладачам потрібно знати дидактичні принципи навчання та особливості їх реалізації на практиці в умовах ТДН і на їхній основі створювати власну методичну систему. Така робота вимагає фундаментальних знань з фаху, інформатики, педагогіки, психології, методики з фаху. Адже потрібно створювати зовсім нову методику навчання фахових чи інших дисциплін. У якій мірі буде поєднуватися традиційність і інноваційність навчання залежить від багатьох факторів: готовності викладача і студентів до роботи в умовах ТДН, матеріально-інформаційної бази університету, переваг викладача, ставлення до ТДН керівників різного рівня управління університетом і т.п.

Принцип створення єдиного навчально-інформаційного середовища (НІС) об'єднує усі дидактичні, організаційні, управлінські принципи. Окрім наведених принципів тут мають місце принципи гуманізації, гуманітаризації та ін. Створення НІС розпочинається з системного аналізу

технологічно-інформаційних можливостей університету, можливостей викладача, його знань в області ТДН, створення списку (бази даних) функцій НІС, котрі бажає реалізувати викладач, створення проекту такого середовища. В основі проектування НІС може бути модульний чи блочний підходи. Це досить значна організаційно-науково-методична робота викладача навіть у готовій електронній оболонці НІС університету (наприклад, з використанням «наш Moodle», «наша Wiki», «наша хмарка» в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка). По суті викладачу потрібно створити власну методичну систему навчання конкретної дисципліни в уже існуючій електронній оболонці-системі університету. Тут потрібно використати системний, діяльнісний та інші наукові підходи.

Принцип розвитку навчально-інформаційного середовища передбачає зміни та розвиток як електронної оболонки-системи університету, так і методичної системи викладача. Будуть з'являтися нові можливості ІКТ і відповідно нові можливості методичної системи, котрі можна і потрібно викладачу реалізовувати. Еволюційний підхід до впровадження ТДН на наш погляд найбільш прийнятний як для викладачів, так і для студентів.

Зауважимо, що практичне створення навчально-інформаційного середовища на сучасному етапі вимагає значних інтегративних зусиль фахівців з навчального предмету, інформатики, методики навчання фаховому предмету (чи предметів), а також педагогів, психологів, управлінців навчальним закладом.

НІС на основі поєднання традиційного навчання і ТДН є відкритим і таким, що активізує, спонукає, заставляє, захоплює, зацікавлює, захоплює, загалом є активним середовищем опосередкованого постійного спілкування викладач-студент та студент-студент. Таке середовище О. В. Співаковський називає «суб'єктом педагогічного процесу». Середовище відповідає компетентністному підходу у навчанні, адже значна частина відповідальності за результати навчання переорієнтовується з викладача на студента, підвищується відповідальність студентів і викладачів. НІС відкрите для усіх зареєстрованих учасників, отже і результати навчання, котрі стають більш об'єктивними, доступними усім.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. При виконанні наукових досліджень потрібно розкривати не тільки

нові можливості і переваги ТДН у професійній підготовці майбутніх спеціалістів, а й звертати увагу на проблеми і відповідні труднощі педагогічного та методичного аспектів при реалізації таких можливостей і очікуваних переваг на практиці, що вимагає дослідження переваг, проблем і перспектив використання ТДН в єдиній системі. ТДН розвиваються досить бурхливо. Серед нових проблем їх використання є методологічні особливості поєднання можливостей дистанційного, змішаного, мобільного навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Анисимов А. Н. Работа в системе дистанционного навчання Moodle [Електронний ресурс]. Навчальний посібник.– Харків: ЧНАГЧ, 2009.– 214 с.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. – К.: «Атака». – 2009. – 684 с.
3. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип // Шлях освіти. – 2008. – С. 2–6.
4. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. Монография / Г. В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
5. Кушнір В. А. Концепція моделювання інформаційно-освітнього середовища з використанням інформаційно-комунікаційних технологій // Наукові записки. – Випуск 132. Серія; Педагогічні науки. – Кировоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 6–11.
6. Кушнір В. А. Гіпертекстова організація навчальної інформації з використанням інформаційно-комунікаційних технологій // Наукові записки. – Випуск 5 частина 3. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. – Кировоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 28–33.
7. Самійленко О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності [навч. посіб.] / О.М.Самойленко. – Миколаїв: МНУ, 2009. – 297 с.
8. Семеріков С. О., Стрюк М. І., Моїсєсенко М. В. Мобільне навчання: історико-технологічний вимір // Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів / за ред. проф. О. А. Коновала. – Кривий Ріг: Книжкове видавництво Корієвського, 2012. – С. 188–232.
9. Система електронного навчання ВНЗ на базі Moodle: Методичний посібник / Ю. В.Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук // За ред. Ю. В. Триуса. – Черкаси, ЧНУ. – 220 с.

REFERENCES

1. Anysymov, A. N. (2009). *Robota v systemi dystantsiynoho navchannya Moodle [Elektronnyy resurs]*. [Work in system of remote training Moodle [Electronic resource]]. Kharkiv.
2. Bykov, V. Yu. (2009). *Modeli orhanizatsiynykh system vidkrytoyi osvity*. [Models of organizational systems of open education.]. Kyiv.
3. Honcharenko, S. U. (2008). *Fundamentalizatsiya osvity yak dydaktychnyy pryntsyp*. [Strengthening of education as a didactic principle]. Kyiv.
4. D'yakonov, H. V. (2007). *Osnovu dyalohycheskoho podkhoda v psykholohycheskoy nauke y praktyke. Monohrafiya*. [Foundations of a dialogical approach in psychological science and practice. Monograph]. Kirovcograd.
5. Kushnir, V. A. (2014). *Kontseptsiya modelyuvannya informatsiyno-osvith'oho seredovyyshcha z vykorystanniam informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy*. [The concept of modeling educational environment with the use of information and communication technologies]. Kirovograd.
6. Kushnir, V. A. (2014). *Hipertekstova orhanizatsiya navchal'noyi informatsiyi z vykorystanniam informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy*. [Hypertext organization of the educational information using information and communication technologies]. Kirovograd.
7. Samiylenko, O. M. (2009). *Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u pedahohichniy diyal'nosti [navch. posib.]*. [The use of information and communication technologies in teaching]. Mykolaiv.
8. Semerikov, S. O., Stryuk, M. I., Moisesyenko, M. V. (2012). *Mobil'ne navchannya: istoryko-tekhnolohichnyy vymir*. [Mobile learning: historical and technological dimension]. Kryvyi Rig.
9. *Systema elektronnoho navchannya VNZ na bazi Moodle: Metodychnyy posibnyk (2013)*. [E-learning system of the UNIVERSITY on the basis of Moodle: a Methodological guide]. Cherkassy.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУШНІР Василь Андрійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою математики Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
Наукові інтереси: методологічні проблеми навчання, використання ІКТ у навчанні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUSHNIR Vasili Andreevich – Doctor of Pedagogical Sciences, head of Department of mathematics Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: methodological problems of teaching, using ICT in education.

УДК 37.09

РАДУЛ Ольга Сергіївна –
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
дошкільної і початкової освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
e-mail: os.radul@gmail.com

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-30-і РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Нині, як і сто років тому, перед країною постає завдання реформування вищої освіти, тільки тоді цілі були інші – не зменшити, а збільшити кількість навчальних закладів для підготовки фахівців для різних галузей народного господарства. Освіта народу була одним із провідних завдань усіх українських урядів 1917–1920 рр. – Центральної Ради, Гетьманату, Директорії, більшовиків. Усі вони прагнули втілити в життя демократичні принципи освіти – всезагальність, доступність, рівність, безкоштовність, навчання рідною мовою. Так склалося історично, що у 1919–1920 рр. утверджується при владі уряд більшовиків та створюється Українська Соціалістична Радянська Республіка. Організація системи освіти була покладена на Народний комісаріат освіти (НКО). У статті ми зупинимося на проблемі розбудови педагогічної освіти в Україні у 20–30-і рр. ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З-поміж досліджень історії педагогічної освіти останніх десятиліть виокремимо монографії Майбороди В. «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1982 рр.)» (1992) [5], Постолатія В. «Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865–1965 рр.)» (2006) [8], Радул О. «Історія вищої школи Європи (V ст. – середина ХХ ст.)» (2011) [9], навчальний посібник Алексюка А. «Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія» (1998) [1].

Мета статті. У нашій статті акцентуємо увагу на типах педагогічних шкіл, що існували в Україні та особливостях розвитку педагогічних навчальних закладів у нашому місті, який у 20–30-і рр. називався Єлисаветград (до 1924), Зінов'євськ (до 1934), Кірове (до 1939), Кіровоград.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діяльність Народного комісаріату освіти фактично розпочалася у 1920 р., з того ж часу почалася безпосередньо перебудова системи вищої освіти. Законодавчо це було закріплено у «Схемах

народної освіти УСРР» (1920) та «Кодексах законів про народну освіту в УСРР» (1922).

24 лютого 1920 р. Наркомос України розіслав «Тимчасову інструкцію губернським відділам народної освіти», в якій наказувалося провести низку термінових заходів у галузі вищої освіти, і зокрема розпочати організацію інститутів народної освіти (ІНО) відповідно до вимог української радянської школи. Керівництву вищими навчальними закладами пропонувалося створити на місцях управління вищими школами, що мали безпосередньо підпорядковуватися Наркомосу [2]. Права і функції управлінь визначалися спеціальною інструкцією. Вони мали керувати всім життям ВНЗ. Однак адміністративно-технічні функції належали вищим школам. В управліннях створювалися відділи: науково-академічний, адміністративно-академічний, господарсько-фінансовий, соціального забезпечення студентів.

Важливим етапом у розбудові вищої школи стала «Інструкція Управління вищої школи на місцях», видана Наркомосом України 9 червня 1920 р., яка фактично виконувала роль тимчасового статуту ВНЗ. У ній визначався напрям перебудови навчально-методичної роботи і реорганізації старих вищих закладів освіти, зокрема на базі історико-філологічних та фізико-математичних факультетів університетів пропонувалося створення педагогічних навчальних закладів [2].

Відповідно у дореволюційних університетах ліквідувалися історико-філологічні та фізико-математичні факультети. На їхній основі почали створювати інститути народної освіти (ІНО). Так, згідно з постановою управління вищих шкіл (УВШ) міста Києва від 20 липня 1920 р. на базі історико-філологічного факультету університету св. Володимира і Вищих жіночих курсів було утворено Вищий інститут народної освіти ім. Михайла Драгоманова (ВІНО). Вища Наукова Рада УВШ обрала перший академічний склад інституту у кількості 34 особи, які на

першому організаційному засіданні 23 липня розглянули план організації інституту, тимчасовий статут «Положення про управління ВІНО», затверджений 6 серпня 1920 р.

ВІНО ім. М. Драгоманова поділявся на такі факультети, відділи та школи: «1) факультет шкільної освіти з двома відділами – гуманітарним і природничим (з підвідділами фізико-математичним, неживої і живої природи, географічним і агрономічним); 2) факультет дошкільної освіти. Передбачалося відкриття ще двох факультетів – позашкільної освіти і трудових процесів» [4, с. 89–90].

Історико-філологічні, юридичні, фізико-математичні та природничі факультети університетів реформувалися як педагогічні факультети чи інститути.

З 1920 р. інститути народної освіти утворюються і на базі дореволюційних учительських інститутів.

Наприкінці 1920 р. у складі Наркомосу утворюється Головний комітет професійно-технічної та спеціально-наукової освіти (Укрголовпрофос), який здійснював керівництво робітничою, професійною і вищою спеціальною освітою. Відділи вищих навчальних закладів і професійної освіти, що до цього існували у складі Наркомосу, були ліквідовані.

У 1921 р. Наркомос остаточно ліквідував усі університети, розглядаючи їх як найбільш консервативну форму старої вищої освіти. На їх основі продовжили створення інститутів народної освіти.

В ІНО з метою забезпечення підготовки працівників для всіх установ і закладів народної освіти в 1921 р. організувалися відповідні факультети:

– факультет соціального виховання (факсоцвих) для підготовки працівників вищої кваліфікації в установах соцвиху (дитсадках, дитбудинках, школах);

– факультет професійної освіти (факпрофос), завданням якого був випуск працівників і викладачів профшкіл ФЗУ (фабрично-заводське учнівство) і частково технікумів;

– факультет політосвіти (політос), що готував працівників політосвітніх установ з урахуванням специфіки проведення організаторської, пропагандистської і культурно-освітньої роботи [3; 9].

Факультети соціального виховання відкривалися в усіх інститутах народної освіти, а факультети професійної освіти – лише в тих, що створювалися на базі колишніх університетів. Так, станом на 1 жовтня 1921 р. у Києві, Харкові, Одесі і

Катеринославі діяли ІНО у складі двох факультетів: соціального виховання і професійної освіти. Через реорганізацію учительських інститутів у Вінниці, Чернігові, Глухові, Житомирі, Миколаєві, Херсоні, Полтаві, а також державного університету в Кам'янці-Подільському та історико-філологічного інституту у Ніжині було засновано 9 ІНО в складі одного факультету.

В Одесі був заснований факультет політосвіти. У Києві та Одесі створені відділення для підготовки спеціалістів із дитячої дефектології. Загальна кількість студентів на всіх курсах навчання становила на факультетах соціального виховання 1321 особу, на факультетах профосвіти – 5116 осіб [1].

Відповідно до законів України про освіту вищу школу представляли технікуми та інститути. Технікум готував працівників вищої кваліфікації певної вузької галузі народного господарства і державного будівництва. Інститут готував організаторів вищої кваліфікації для широких галузей. Над вищими навчальними закладами знаходилися науково-дослідні кафедри (як при ВНЗ, так і окремо) і науково-дослідні інститути на чолі з Академією наук України [2].

Передбачалося, що типи профшкіл, технікумів та інститутів, диференціація і обсяг їхніх навчальних програм визначатимуться Головною профосвітою відповідно до стану виробництва в країні. Така організація народної освіти, побудована на засадах професійної освіти, зумовлювалася потребами господарського і культурного життя країни того часу.

У виробничій програмі Укрголовпрофосу на 1922 р. зазначалося, що в основу системи педагогічної освіти покладалися такі принципи:

1) система педагогічної освіти є системою вищої освіти;

2) вища педагогічна освіта будується за функціональними ознаками – Соцвих, Профос, Політосвіта. Вона повинна готувати працівників освіти, організатора, який володіє всіма методами дитячого виховання і педагогічної роботи з підлітками та дорослими.

Згідно з «Кодексами законів про народну освіту в УСРР» основними типами закладів професійної освіти для підготовки учительських кадрів були такі: інститути народної освіти (ІНО), педагогічні технікуми з відділами соціального виховання, професійної освіти і політосвіти.

У 1923 р. ІНО відкривається у Луганську на основі переведених з Єнакієво трирічних вищих педагогічних курсів. Станом на 1 січня

1924 р. в Україні діяло 14 інститутів народної освіти. Однак, у 1924 р. через матеріальні труднощі Глухівський і Вінницький ІНО перестали функціонувати, на їхній базі відкрилися вищі педагогічні курси [9]. У 1925 р. у Харківському інституті народної освіти відкривається факультет політосвіти [10]. У 1927/1928 навчальному році в Україні діяло 12 інститутів народної освіти, в яких навчалось 6899 студентів [7, т. 3, стб. 601–602].

Факультети професійної освіти готували вчителів-предметників. Форми і методи навчання застосовувалися різноманітні – лекції, бесіди, семінари, реферати, практичні заняття в кабінетах і лабораторіях, екскурсії, відвідування фабрик тощо. Перевага надавалася практичним заняттям, які розвивали самодіяльність студентів.

Факультети соціального виховання була абсолютно новими. Основне завдання їх роботи полягало у підготовці педагога-колективіста, організатора дитячого життя в колективі, який би знав природу дитини і відповідно був би здатний виховувати її від народження до юності. На таких факультетах готували різних фахівців. Так, шкільна секція готувала кадри для старшого концентру єдиної трудової школи-семирічки; дошкільна секція – для дошкільних закладів (дитячих будинків, садочків і т.і.); секція комуністичного дитячого руху – піонерських працівників; педологічна – відповідних працівників для різних установ. Також здійснювалася підготовка кадрів для боротьби з малолітніми та неповнолітніми правопорушниками [10].

Для підготовки працівників для єдиної трудової школи в багатьох містах України відкривалося чимало педагогічних начальних закладів. У Єлисаветграді місцевою владою 1 червня 1921 р. було відкрито вищі трирічні педагогічні курси, які прирівнювалися до технікуму і відносилися до вищих закладів освіти, у складі трьох класів – одного першого і двох підготовчих. Перший клас мав історико-філологічне, біологічне і фізико-математичне відділення [8].

На педкурси в Єлисаветграді приймали насамперед сільську молодь за направленням різних організацій, оскільки виробничий ухил був сільськогосподарський, а на вільні місця – і мешканців міст. Предмети викладання поділялися на три цикли: педагогічний, суспільний і виробничий. До педагогічного входили, зокрема, такі дисципліни: вивчення дитячих закладів, психологія, основи педології, принципи трудового виховання, робота на селі з дорослими, педагогічні системи, дидактика, гігієна, основи

дефектології, статистика народної освіти, дитячий рух.

У 1925 р. педкурси у Зінов'євську (колишньому Єлисаветграді) стають педагогічним технікумом. Випускники педтехнікуму були фахівцями початкової освіти, однак при потребі могли викладати предмети і в будь-яких класах семирічки, хоча і не мали відповідної методичної підготовки.

У 20-і роки велика увага приділялася українізації освіти та навчання національних меншин рідною мовою. Одна з перших постанов ВУЦВК та РНК України від 1 серпня 1923 р. «Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови» зазначала, що внаслідок вікового утиску виникла нерівність культур народів і щоб її позбутися, необхідно «збільшити українізацію всього державного апарату», протягом найближчого часу зосередити увагу держави на поширенні знання української мови. Водночас постановою закріпила права нацменшин у мовній сфері, підтвердила конституційну рівність мов усіх національностей, які проживали на території України [1].

Втілюючи постанову у життя, розпочалася активна робота з підготовки вчителів для національних шкіл різних народностей. Учителів для єврейських шкіл готували педагогічні технікуми в Києві, Харкові, Вінниці, Житомирі, а також відділення при робітфаці Одеського інституту народної освіти. В Одеському ІНО, а також у педтехнікумах Хортиці та Пришиба Мелітопольського національного округу готували вчителів для німецьких шкіл, у Київському педтехнікумі – для польських, у Преславському педтехнікумі Мелітопольського округу – для болгарських.

Розв'язанням проблеми національного шкільного будівництва й, зокрема підготовки вчителів, опікувалися відповідні структури (відділи, бюро, секції) при ЦК КП(б)У, а також національні секції при Наркомосі України.

У 1931 р. підготовку вчителів для шкіл національних меншин в Україні здійснювали Київський польський інститут соціального виховання, Одеський німецький інститут народної освіти з відділеннями німецької та єврейської мов, а також 10 педагогічних технікумів, зокрема, єврейських – 3 (610 студентів); російських – 2 (140 студентів); німецьких – 1 (295 студентів); болгарських – 1 (190 студентів); польських – 1 (140 студентів); грецьких – 1 (270 студентів); молдавських – 1. Загалом у цих закладах навчалось 1710 студентів. Діяв

також татарський відділ при грецькому педагогічному технікумі у Маріуполі (35 студентів) і чеський відділ при українському педтехнікумі (40 студентів) [1]. Програма навчання передбачала вивчення історії України, історії освіти та педагогічної думки в Україні, краєзнавства, української мови і літератури.

Успішною була українізація вищих шкіл, яка розпочалася з декрету Раднаркому УСРР від 27 липня 1923 р. «Про заходи в справі українізації шкільно-виховних і культурно-освітніх установ». Передбачалося запровадити викладання українською мовою насамперед у педагогічних, сільськогосподарських, соціально-економічних навчальних закладах.

Найбільш активно цей процес виявився у педагогічних закладах. Так, за 4 роки (1923–1926) загальна кількість українських педагогічних інститутів з українською мовою викладання зросла з 30,8 % до 41,7 %. Водночас більше ніж удвічі (з 23,1 до 58,3 %) збільшилася кількість інститутів із двомовним викладанням (українською і російською мовами) за рахунок третьої групи двомовних інститутів, викладання в яких велося російською мовою та мовами національних меншин. На 1929 рік у понад 30 % вищих навчальних закладах навчання проводилося винятково українською мовою [1, с. 187, 188].

З 1929 р. почалася уніфікація народної освіти у межах СРСР. З цього часу в Україні на технікуми покладалося завдання готувати фахівців середньої кваліфікації, а на інститути – вищої.

Із упровадженням єдиної системи вищої освіти найбільші, добре забезпечені навчально-матеріальною базою технікуми перетворювалися на інститути. У галузі педагогічної освіти до таких належали Глухівський і Уманський [6, с. 141–145; 9, с. 319–320].

У зв'язку із упровадженням у 1930 р. обов'язкового початкового навчання збільшується потреба у вчителів, що зумовлює і перебудову системи педагогічної освіти. У липні 1930 р. уряд СРСР ухвалив постанову «Про реорганізацію вищих навчальних закладів, технікумів і робітничих факультетів», а в серпні – «Про реорганізацію мережі і систем педагогічної освіти в Україні». Згідно цих документів установлювалися такі три типи навчальних закладів:

а) вищі педагогічні школи – педагогічні інститути;

б) середні педагогічні школи – педагогічні технікуми;

в) дво- і однорічні педагогічні курси [3; 5].

До вищої ланки педагогічної освіти належали:

1. Інститути соціального виховання з такими факультетами: а) *шкільним*, який готував учителів старших класів трудової школи; б) *педолого-педагогічним*, що здійснював підготовку дефектологів і працівників для роботи з неповнолітніми правопорушниками, викладачів педагогічних дисциплін для педтехнікумів, організаторів дошкільних закладів; в) *позашкільного виховання*, який випускав працівників комуністичного дитячого руху (комдитруху), організаторів дитячих клубів, кінотеатрів, бібліотек. Два останніх факультети відкривалися не в усіх інститутах.

2. Педагогічні інститути професійної освіти, мета яких полягала у підготовці педагогічних кадрів для ФЗУ, технікумів, вечірніх робітничих університетів та інших шкіл і курсів для дорослих.

3. Фізико-хіміко-математичні інститути, що готували вчителів ФЗУ, технікумів, робітфаків, робітничих університетів та шкіл і курсів для дорослих, а також наукових працівників.

4. Інститут лінгвістичної освіти для підготовки викладачів іноземних мов ВНЗ і технікумів та перекладачів вищої кваліфікації (у Києві).

5. Інститут фізичної культури, що виник у Харкові, готував організаторів фізвиховання, методистів для інститутів і технікумів [3].

Рада народних комісарів УСРР 11 серпня 1930 р. затвердила перелік інститутів і відділів. Серед 39 педагогічних вищих навчальних закладів був і Зінов'євський інститут соціального виховання [5], який вірогідно розпочав свою роботу ще з 1929/30 навчального року на базі педагогічного технікуму, а офіційно педтехнікум було реорганізовано в інститут соціального виховання 1 жовтня 1930 р. [8]. У 1933 р. відбувся третій і останній випуск інституту соціального виховання. Тоді його закінчило 95 осіб.

У наступні роки поступове охоплення загальним початковим навчанням усіх дітей відповідного віку, збільшення кількості семирічних та середніх загальноосвітніх шкіл знову зумовлює перебудову педагогічної освіти. Так, у 1933 р. частина інститутів соціального виховання та інститутів професійної освіти реорганізуються у *педагогічні інститути*. Найбільшими з них стають Київський, Харківський, Одеський, у яких встановлюється чотирирічний термін

навчання і збільшуються набори студентів.

Інститут соціального виховання у Зінов'євську у 1933 р. реорганізується у педагогічний інститут у складі двох факультетів – фізико-математичного і хіміко-біологічного. Випускники інституту соціального виховання 1932 і 1933 років були зараховані на четвертий курс [8] і, відповідно, перший випуск педагогічного інституту відбувся вже у 1934 р.

Однак реформування педагогічної освіти на цьому не припинилося. Швидке збільшення семирічних шкіл у середині 30-х років зумовило гостру потребу в учителях старших класів. Педагогічні інститути не мали змоги підготувати необхідну кількість таких фахівців. Для розв'язання цієї проблеми, починаючи з 1935/36 н.р., у системі вищої педагогічної освіти організується новий тип навчального закладу – *вчительський інститут* з дворічним терміном навчання. 15 педагогічних інститутів були реформовані в учительські [3, с. 5].

Визначалася структура факультетів педагогічних і учительських інститутів. Для чотирирічних навчальних закладів передбачалася робота таких факультетів: історичних, географічних, мовно-літературних, фізико-математичних, хіміко-біологічних і педагогічних; для учительських інститутів – гуманітарних, біологічних і фізико-математичних.

У 1935 р. на базі Кіровського педагогічного інституту був організований учительський інститут з дворічним терміном навчання у складі двох факультетів: фізико-математичного і природничо-географічного. У 1937 р. педагогічний інститут припиняє свою діяльність, а до цього часу учительський і педагогічний інститути діяли одночасно. Того ж року в учительському інституті був організований третій факультет – мови та літератури з двома відділеннями – українським та російським.

Зміцнення навчально-матеріальної бази учительських інститутів, найбільшими з яких були Вінницький, Кіровоградський (Кіровський), Чернігівський і Кременчуцький, сприяло перетворенню їх на педагогічні інститути у 1939 р. Одночасно при цих навчальних закладах та при Миколаївському, Харківському, Криворізькому та Запорізькому почали функціонувати й учительські інститути.

На початку 1941 р. у Дніпропетровську, Одесі і Харкові працювали педагогічні інститути іноземних мов. Загалом, у 1940/41 навчальному році в Україні діяло 24 педагогічні і 45 учительських інститутів [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, особливістю педагогічної освіти в Україні у 20-і роки було те, що вищими навчальними закладами були Інститути народної освіти і педтехнікуми (до педтехнікуму прирівнювалися і вищі трирічні педагогічні курси). З уніфікацією вищої освіти у всьому СРСР (1929 р.) в Україні до вищої педагогічної освіти належали інститути соціального виховання, педагогічні інститути професійної освіти, фізико-хіміко-математичні інститути, Інститут лінгвістичної освіти, інститут фізичної культури. З 1933 р. частина інститутів соціального і профосвіти реорганізується на педагогічні інститути (з чотирирічним терміном навчання), а з 1935 р. створюються учительські інститути (з дворічним терміном навчання). У нашому місті у 20–30-і рр. діяли вищі трирічні педагогічні курси (1921–1925), педтехнікум (1925–1929), інститут соціального виховання (1929–1933), педагогічний (1933–1937 та з 1939 р.) та учительський (з 1935 р.) інститути.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Вища школа УРСР за 50 років (1917–1967) (Історичний нарис): у 2 ч. – К.: В-во Київського університету, 1967. – Ч. 1 (1917–1945). – 395 с.
3. Івашина Г. З. 50 років системи педагогічної освіти Української РСР / Г. З. Івашина // Початкова школа. – 1977. – № 12. – С. 1–5.
4. Киевский университет. Документы и материалы. 1834–1984 / [сост. В. А. Замлинский, А. А. Буравченков, А. В. Долинский и др.]. – К.: Вища школа, 1984. – 191 с.
5. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985) / Майборода В. К. – К. Либідь, 1992.
6. Матеріали по реорганизации вузов, втузов, техникумов и рабфаков СССР. – М.: Госиздат РСФСР, 1930.
7. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / [под ред. А. Г. Калашникова]. – М.: Работник просвещения, 1927–1929.
8. Постолатій В. В. Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865–1965 рр.) / Постолатій В. В. – Кіровоград: Нацвидав, 2006. – 144 с.
9. Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.) [монографія] / Радул О. С. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
10. Харьковский государственный университет. 1805–1980. Исторический очерк. – Харьков: Вища школа. Изд-во при Харьк. ун-те, 1980. – 160 с.

REFERENCES

1. Aleksjuk, A. M. (1998). *Pedagogika vyshhoi' osvity Ukrai'ny. Istorija. Teorija. Pidruchnyk*. [Pedagogy of higher education in Ukraine. History. Theory: Textbook]. Kiyiv: Lybid'.

2. *Vyshha shkola URSR za 50 rokiv (1917–1967) (Istorychnyj narys): u 2 ch. (1967)*. [Higher school in the UkSSR in 50 years (1917–1967) (Historical sketch): in 2 parts]. Kiyiv: V-vo Kyi'vs'kogo universytetu. – Ch. 1 (1917–1945).

3. Ivashyna, G. Z. (1977). *50 rokiv systemy pedagogichnoi' osvity Ukrai'ns'koi' RSR*. [50 years of the system of pedagogical education in the Ukrainian SSR] // *Pochatkova shkola*. – № 12, 1–5.

4. *Kyevskij unyversytet. Dokumenty' u materyaly'. 1834–1984 (1984)*. / [sost. V. A. Zamlynskyj, A. A. Buravchenkov, A. V. Dolynskij y dr.]. [Kiev university. Documents and materials. 1834–1984]. Kiyiv: Vyshcha shkola.

5. Majboroda, V. K. (1992). *Vyshha pedagogichna osvita v Ukrai'ni: istorija, dosvid, uroky (1917–1985)*. [Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience, lessons (1917–1985)]. Kiyiv: Lybid'.

6. *Materyaly' po reorganizacyy vuzov, vtuzov, tehnykumov y rabfakov SSSR (1930)*. [Materials on the reorganization of higher educational institutions, higher technical educational institutions, technical schools and vocational faculties USSR]. Moscow: Gosyzzdat RSFSR.

7. *Pedagogicheskaja encyklopedyja: v 3 t. (1927–1929)* / [pod red. A. G. Kalashnykova]. [Pedagogical encyclopedia: in 3 vol.]. Moscow: Rabotnyk prosveshheniya.

8. Postolatij, V. V. (2006). *Pedagogichna osvita na Kirovohradshhyni (1865–1965 rr.)*. [Pedagogical education in Kirovohrad region (1865–1965)]. Kirovohrad: Nacvydav, 2006.

9. Radul, O. S. (2011). *Istorija vyshhoi' shkoly Jevropy (V st. – seredyna XX st.)*. [History of higher education in Europe (Vth – mid XXth)]. Kirovohrad: Imeks-LTD.

10. *Har'kovskij gosudarstvennyj unyversytet. 1805–1980. Ystorycheskij ocherk (1980)*. [Kharkiv state university 1805–1980. Historical shetch]. Har'kov: Vyshha shkola. Yzd-vo pry Har'k. un-te.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАДУЛ Ольга Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: історія вітчизняної педагогіки, історія вищої школи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RADUL Olga Serhiyivna – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Chair of Pedagogy of Preliminary and Primary Education professor at Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: history of domestic pedagogy, history of higher institutes of learning.

УДК 371.4

РИБІНСЬКА Юлія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної філології Київського національного університету культури та мистецтв
e-mail: juliaodour@rambler.ru

МЕТОД МОНТЕССОРІ ТА ЙОГО ЕФЕКТИВНІСТЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Питання, пов'язані з раннім навчанням іноземних мов, є на сьогодні предметом широкої дискусії серед науковців, психологів, методистів, учителів іноземних мов, адже раннє дитинство визначено вченими як найбільш сенситивний період для оволодіння іноземними мовами. Доведено, що для цієї вікової категорії характерне інтенсивне формування пізнавальних процесів у дитини, швидко й

легке запам'ятовування мовної інформації, високі імітативні здібності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. За останній час опубліковано велику кількість наукових праць з означеної проблеми, що пояснюється ефективністю засвоєння іноземної мови саме в дошкільному віці, сензитивному для оволодіння мовами (В. Альперіна, Л. Віготський, І. Вронська, Н. Імедадзе, В. Колечко, О. Першукова, Т. Полонська,

3. Футерман, J. Brimer', C. Brumfit, J. Moon, R. Tongue, D. Vale), а також тим, що в дитячому дошкільному закладі існує можливість створення комунікативних ситуацій, максимально сприятливих для засвоєння дитиною іноземної мови (О. Бахталіна, І. Вронська, Н. Імедадзе, О. Негневицька, О. Рейпольська, О. Шахнарович, Т. Шкваріна, С. Brumfit). У методиці викладання іноземних мов в умовах дошкільного навчального закладу було розроблено декілька стратегій навчання, серед яких основними є: а) стратегія навчання із опорою на імітаційні здібності дитини, що реалізуються в роботі із базовими зразками висловлювань (Т. Полонська, З. Футерман, О. Чернякова, Т. Шкваріна, О. Dunn, Penny A. Freppon, Ellen McIntyre, M. Williams, Ji Yuhua); б) стратегія засвоєння мови у конкретно-практичній, зокрема пізнавальній діяльності дитини (І. Вронська, Н. Імедадзе, С. Brumfit, A. Feunteun, J. Moon, R. Tongue, D. Vale) в процесі малювання, засвоєння основ арифметики (О. Бахталіна), з використанням системи навчально-комунікативних ігор (О. Негневицька, О. Шахнарович, Т. Шкваріна), у різних за віковим складом групах (О. Рейпольська); в) стратегія опори на встановлення емоційно-особистісного контакту між дорослим і дитиною при навчанні іноземній мові (Н. Горлова); г) стратегія інтегрування навчання мов у краєзнавчу підготовку дитини (О. Першукова).

Метою статті є дослідження особливостей впровадження методу Монтесорі в школах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учителю слід максимально використовувати значний потенціал молодших школярів для оволодіння іноземною мовою: мовну здібність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, високу слухову диференційну чутливість, здатність до точної імітації, потребу у спілкуванні, зацікавлене ставлення до звукової сторони мовлення тощо.

Людина отримує від природи інші дари. Для того, щоб розвиватися, вдосконалюватися і відповідати своєму середовищу, дитина отримує при народженні допитливий розум, гуманні тенденції і сенситивні періоди. У книзі «Креативна дитина» М. Монтесорі пише, що так само точно і доцільно, як здійснюється ембріональний розвиток органа в окремому організмі, в маленькій дитині проявляється невідомо духовна форма, що здійснюється творчою силою [6]. Допитливий розум дитини творить без допомоги вольового

зусилля, як це буває у дорослих. Його дія обмежена в часі періодами, які природа відвела для здійснення дитиною певних завоювань і які М. Монтесорі назвала «сенситивними періодами». Сенситивні періоди названі так тому, що у дитини існує здатність до досягнень, засвоєнню понять, навичок – сенситивність (чутливість), значно відрізняє її від дорослого. Але ця здатність, як уже сказано, обмежена в часі певними періодами.

М. Монтесорі знаходить ще одне дивовижне порівняння для визначення процесів духовного розвитку дитини: «духовна хімія». Ми, дорослі, теж вбираємо враження, наповнюємося ними, вони зберігаються у нашій пам'яті, але вони ніколи не тотожні нам самим. Так само вода наповнює склянку, але скло і вода розділені. Ранні дитячі враження не тільки проникають в душу дитини, а й формують її. Дитина створює свою «духовну плоть» у повсякденній взаємодії з довкіллям.

У сенситивний період навчатися простіше, але це можна робити й у більш пізні періоди. Деяким людям, не залежно від віку, вдається досконало, на рівні носіїв, вивчити іноземну мову. Але навіть у цьому випадку дослідження мозку показують, що мова, коли вивчається у дорослому віці, все одно сприймається по-іншому, не так як рідна мова, при цьому активізується інша, сусідня ділянка мозку. На відміну від дорослих, діти користуються однією ділянкою мозку для оволодіння декількома мовами. Образно кажучи, дорослому для другої мови потрібна ще одна запасна кімната [1].

До семи-восьми років діти здатні вивчити мови, вербальні або невербальні, без будь-яких проблем. А вже після дванадцяти років майже неможливо вивчити мову досконало: виникають труднощі у вивченні граматики, залишається характерний акцент у вимові.

Діти у віці до початкової школи володіють здатністю вимовляти звуки іноземної мови в точності так, як це робить носій мови. Здатність вивчити граматичні правила залишається довшою – можливо, до 7–8 класу [1].

Відзначаючи, що дитина «розвивається з кожною годиною», К. Ушинський виступав за раннє навчання дітей та раціональне використання відпущеного на навчання часу. З цих же позицій він підійшов і до питання навчання дітей іноземній мові. К. Ушинський вказував на те, що навчання іноземній мові у відриві від рідної мови приносить величезну шкоду, оскільки дитина, яка не оволоділа

повністю рідною мовою, «відривається від рідного ґрунту».

К. Ушинський заперечував проти поширеної в XIX столітті тенденції навчати дітей одночасно кільком іноземним мовам. Життя підтвердило доцільність його вимоги дотримуватися суворой послідовності при навчанні дітей іноземним мовам. К. Ушинський писав, що «до вивчення другої іноземної мови потрібно приступати вже тоді, коли в рідній мові дитина набуває значної свободи» [4]. При цьому вивчення мови «має йти по можливості швидко, тому що в цьому вивченні ніщо так не важливо, як постійні вправи і повторення, яке попереджує зазубрювання» [4].

На думку З. Футерман, для правильної організації процесу навчання дітей дошкільного віку усній іноземній мові, велике значення має поінформованість викладача про вікові анатомо-фізіологічні і психічні особливості дитини. Без цього не можна вирішити питання про вибір методів і прийомів навчання, визначити дозування матеріалу і періодичність занять. Облік вікових особливостей дітей особливо важливий при визначенні оптимального віку для початку навчання іноземній мові.

Матеріал повинен бути привабливим для дитини, викликати бажання взяти його до рук, працювати з ним. Навчання, так само як і в інших аспектах, відбувається в результаті практичної діяльності з предметами.

М. Монтессорі, обґрунтовуючи особливості побудови навчальних вправ з дітьми, писала, що дитина, починаючи з народження, має здатність до класифікації своїх вражень, їхнього упорядкування. Це перший крок до утворення та організації інтелекту, що відбувається завдяки адаптації у соціумі.

Сенсорний матеріал складається з декількох підгруп. Вони були виділені М. Монтессорі на підставі актуальних для часу створення матеріалу уявлень про класифікацію видів сприйняття. Відповідно, вправи з цієї групи орієнтовані на різні види чутливості, розвивають переважно один з видів сприйняття.

1. Розвиток зорового і зорово-просторового сприйняття:

а) розпізнавання вимірювань:

- дерев'яні блоки з циліндрами;
- рожева вежа;
- коричнева драбина;
- червоні штанги;

б) розпізнавання кольорів; каси з кольорними табличками:

I – основні кольори (парні таблички, 3 кольори);

II – змішані кольори (парні таблички, 11 кольорів);

III – відтінки 9 кольорів;

IV – пари відтінків 8 кольорів;

в) розпізнавання геометричних тіл і форм:

- геометричні тіла;
- геометричний комод.

2. Розвиток тактильного і кінестетичного сприйняття:

- дошки для дотиків;
- шорсткі таблички;
- ящик з матеріалами.

3. Розвиток слухового сприйняття:

- шумові коробки;
- дзвіночки.

4. Розвиток баричної чутливості (почуття ваги):

- вагові (баричні) таблички.

5. Розвиток температурного сприйняття:

- температурні таблички;
- температурні фляжки.

6. Розвиток нюхового сприйняття:

- коробочки з запахами.

7. Розвиток смакового сприйняття:

- смакові стаканчики.

8. Розвиток стереогнозиса (стереогностичні почуття):

- геометричні тіла;
- вправи з сортування;
- таємничий (чарівний) мішечок.

9. Прогресивний матеріал:

- конструктивні трикутники;
- кольорові циліндри (без кнопок);
- біномінальний куб і тріномінальний куб;

– деканомічний квадрат, квадрат Піфагора;

- фігури, що накладаються.

Матеріал для розвитку мовлення дитина отримує задовго до того часу, як починає говорити сама. Культурне оточення, сімейне виховання, материнська прив'язаність закладають потребу в комунікації і здатність до комунікації, а її основним способом в людській культурі є мова.

У Монтессорі-педагогіці і терапії поряд зі спеціальними вправами з розвитку усного та писемного мовлення, читання використовуються музичне виховання, читання книг, розучування віршів, пальчикові ігри. У разі якщо діти займаються в групі, подібні заняття можуть бути змістом «роботи в колі». В індивідуальній терапії нерідко ритуал вітання, прощання пов'язаний з особливою пісенькою або коротким віршем.

Дитина, перебуваючи в просторі Монтессорі-кімнати, розвиває предметно-практичну діяльність, отримує конкретний досвід, який вона може висловити точними

поняттями, удосконалює рухи рук. Таким чином, виконання дитиною вправ практичного життя і сенсорних вправ сприяє мовному розвитку.

Крім цього, існує спеціальний розділ вправ для розвитку мови.

1. Розвиток словникового запасу. Цьому процесові відповідають тематичні набори карток із зображеннями, що мають кодування за кольором: зовнішній кант карток однієї групи має однаковий колір, внутрішній кант кодує підрозділи (теми).

2. Підготовчі вправи для освоєння навичок письма і читання:

- металеві рамки і вкладиші;
- шорсткі букви;
- фонетичні ігри.

3. Вправи для освоєння письма і читання:

- рухливий алфавіт;
- вправи для читання (наприклад, вправи по класифікації);
- вправи для аналізу слів;
- граматичні каси;
- вправи для аналізу речень

Наприклад, італійська мова належить до «фонетичних мов», тобто в ній спостерігається велика відповідність між фонетичним виглядом слова і його написанням. Тому варіант фонетичного листа – «пишу, як чую» – максимально виправданий. Проте М. Монтесорі розробляла прийоми оволодіння письмовою прамовою для дітей, які вивчають не тільки італійську мову, а й англійську. При цьому вона пропонувала для підтримки інтересу до читання і створення ситуацій стимулювання успішності готувати для читання картки зі словами, в яких є відповідність між фонетичним і графічним виглядом слова. Читання «підготовлених» слів на картках, що дитина дістає з контейнера, в якому також знаходяться і предмети, позначені цими словами, викликає у дитини інтерес і готує її до поступового переходу від конкретного до абстрактного (об'ємне зображення предмета – картка із зображенням предмета – слово, позначає предмет).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Доведено, що у розвитку дитини є періоди максимальної напруги її духовних здібностей і можливостей, які поза цих періодів зменшуються або ж зникають. Під час дії подібного періоду дитина має вибірково чутливість, яка змушує її звертати увагу і концентруватися на певних сторонах довкілля і залишати інші моменти без уваги. Перспективи подальших досліджень вбачаються у дослідженні креативного навчання та його вплив на розвиток

вроджених здібностей учнів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Амофт С. Тайны нашего мозга, или почему умные люди делают глупости / С. Амофт, С. Вонг; [пер. с англ. А. Черняк]. – М.: Эксмо, 2012. – 384 с.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Ш. А. Амонашвили // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 24–26.
3. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. К.: Дошкільне виховання, 2003. – 243 с.
4. Ушинський К. Д. Дитячий світ: Хрестоматія / К. Д. Ушинський. – Ленінград: Видавництво Академії педагогічних наук, 1948. – 245 с.
5. Футерман З. Я. Иностранный язык в детском саду: Вопросы теории и практики / З. Я. Футерман. – Киев: Рад. шк., 1984. – 144 с.
6. Хилтунен Е. А. Практическая монтеessori-педагогика: кн. для педагогов и родителей / Е. Хилтунен. – М.: ЮНИОН-паблик: АЛЬТА-ПРИНТ, 2005. – 336 с.
7. Torrance E. P. Growing up Creativity Gifted: A 22-year longitudinal study / E. P. Torrance // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V.5. – P. 148–170.
8. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in the Testing / eds. R. Sternberg, T. Tardif. The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge Press, 1988. – P. 43–75.

REFERENCES

1. Amodt, S., Vongue, S. (2012). *Taynu nasheho moz-ha, yly pochemu umnye lyudy delayut hluposty*. [Secrets of Our Mind or Why do Smart People Make Stupid Things?]. Moscow: Eksmo.
2. Amonashvili, Sh. A. (1986). *Psikhologicheskiye osobennosti usvoeniya vtoroho yazyka mladshymy shkol'nykamy*. [Psychological Peculiarities of the Second Language Mastering by Young Pupils]. Moscow.
3. *Komentar do bazovoho komponenta doshkil'noyi osvity v Ukraini: nauk.-metod. posib.* (2003). [Comments on the Basic Components of the Preschool Education in Ukraine: manual]. Kyiv: Preschool education.
4. Ushynskiy, K. D. (1948). *Dytyachyy svit: Khrestomatiya*. [Children's World: reading book]. Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences.
5. Phuterman, Z. Ya. (1984). *Ynostrannyy yazuk v det-skoy sadu: Voprosu teoryy y praktyky*. [Foreign Language in the Kindergarten: Theory and Practice]. Kiev.
6. Hiltunen, E. A. (2005). *Praktycheskaya montessori-pedahohyka: kn. dlya pedahohov y rodyteley*. [Montessori's Practical Pedagogy: handbook for teachers and parents]. M.: UNION public: ALTA-PRINT.

7. Torrance, E. P. (1980). Growing up Creativity Gifted: A 22-year longitudinal study.

8. Torrance, E. P. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in the Testing / eds. R. Sternberg, T. Tardif. The Nature of Creativity. Cambridge: Cambridge Press.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РИБІНСЬКА Юлія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної філології Київського національного університету культури та мистецтв.

Наукові інтереси: креативний переклад, аудіовізуальний переклад, формування

англомовної компетенції майбутніх студентів міжнародників на засадах автентичних джерел.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RYBINSKA Julia Anatoliivna – PhD, associated professor, the head of the foreign language department of Kiev national university of culture and Art.

Circle of research interests: Creative translation, audiovisual translation, the formation of the English competence of future diplomats by means of authentic resources.

УДК 378.147:371.134:371.124:51:004.853(043.5)

СЕМЕНІХІНА Олена Володимирівна –

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри інформатики

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

e-mail: e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗАСОБИ КОМПЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Складність і нелінійність педагогічних наук, їхня багатофакторність, нетривіальні взаємозв'язки обмежують проведення повторюваних експериментів, а тому зумовлюють потребу у переході до ідеального об'єкта і використанні технології побудови та дослідження моделі. Педагогічне моделювання є важливим етапом педагогічного дослідження, оскільки, здійснюючи педагогічну діяльність за певним планом (моделюючи власну діяльність), є можливість оцінити результати та порівняти наслідки всіх кроків, вивіряючи їх не в реальності, а на моделі. У педагогічній моделі враховуються взаємозв'язки між різними складовими, які базуються на основних педагогічних принципах.

Зазначимо, що термін «модель» походить від латинського *modulus*, що означає образ або зразок. У філософському енциклопедичному словнику зазначається, що «моделі є аналогами певних фрагментів реальності і слугують для розширення знань про досліджуваний об'єкт» [1, с. 382]. Тому

можна вважати, що модель носить експериментальний характер для подальшої дослідної діяльності, отримавши роль стандарту, зразка, на який у подальшому спрямована вся діяльність для очікування запланованих результатів. Це дає можливість перенести експериментальні результати і процес їх одержання в ході побудови і дослідження моделі на оригінал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці моделюванню стали активно приділяти увагу наприкінці минулого століття, коли з'явився ряд праць з проблем моделювання педагогічних процесів (М. Кларин, В. Монахов, К. Морозов, А. Остапенко та ін.). Автори погоджуються з думкою про те, що при моделюванні реально існуюча система подається у різний спосіб, на основі різних аспектів, а тому, власне, сама модель виступає як засіб наукового дослідження.

Сам процес моделювання передбачає опис і проектування педагогічної діяльності, враховуючи її внутрішній зміст та зовнішні впливи. Нами здійснені розробка і впровадження моделі формування

професійної готовності майбутнього вчителя математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань (ЗКВМЗ), яка базувалася на системному аналізі підходів щодо підготовки вчителя математики у контексті потреб якісної візуалізації навчального матеріалу [6; 7].

Мета статті – на основі побудованої організаційно-педагогічної моделі описати проведення педагогічного експерименту з формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання ЗКВМЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний експеримент з формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання ЗКВМЗ тривав протягом 2008–2015 років і включав два етапи.

Завданнями першого, *констатувального*, етапу педагогічного експерименту (2006–2010 рр.) були:

- дослідження особливостей роботи працюючих учителів математики по використанню інформаційних технологій у професійній діяльності на основі анкетування, бесід, опитування;

- вивчення сучасного стану підготовки майбутніх учителів математики у контексті їхньої підготовленості до використання ЗКВМЗ на основі анкетування, аналізу навчальних досягнень за курсами інформатико-математичного спрямування, результатів педагогічної практики;

- розробка та обґрунтування основних положень концепції і моделі формування готовності використовувати ЗКВМЗ майбутніми вчителями математики;

- виявлення показників ефективності розробленої моделі формування професійної готовності вчителя математики до використання ЗКВМЗ та уточнення методик для їх кількісного опрацювання;

- визначення рівня сформованості професійної готовності майбутніх учителів математики до використання ЗКВМЗ у момент запровадження авторської моделі.

Зупинимося більш детально на результатах дослідження особливостей використання комп'ютерних математичних пакетів у навчальному процесі загальноосвітніх і вищих педагогічних навчальних закладів [8; 10].

Вивчення стану готовності використовувати спеціалізоване програмне забезпечення математичного спрямування, у якому взяли участь 142 вчителі математики, виявило не лише фрагментарне використання комп'ютерної підтримки у навчанні математики, а й показало, що така ситуація

зумовлена не скільки недостатньою кількістю комп'ютерів у школах, скільки відсутністю бажання і готовності вчителів залучати такі засоби до розв'язування математичних задач: вони не заперечували доцільність використання таких програмних засобів для пізнавальної візуалізації навчального матеріалу, але зазначали серед іншого про невміння використовувати такі засоби (68%), потребу у додатковому часі на вивчення таких засобів (87%), замалій кількості методичної літератури з їхнього використання (90%) та відсутності збірок задач, які було б доцільно розв'язувати з їхньою допомогою (86%).

Більш детальне вивчення проблеми використання ЗКВМЗ виявило повсюдне, не завжди доцільне і часто безсистемне їхнє використання.

Сучасні навчальні плани і програми дисциплін підготовки учнів і студентів у галузі математики побудовані на основі освітніх стандартів, в яких зафіксовано необхідність використання інформаційних технологій. У ВНЗ це зумовило появу спецкурсів з вивчення комп'ютерних математичних середовищ. Науковці і викладачі почали активно використовувати системи комп'ютерної математики (СКМ) та програми динамічної математики (ПДМ).

Учні і студенти, наслідуючи наставників, також намагаються технологічно спрощувати власний процес навчання, але відбувається це шляхом формального пошуку і відбору комп'ютерних засобів у напрямку «найменшого опору», не аналізуючи, який із засобів більш ефективний у розв'язуванні конкретної математичної задачі.

З'ясування причин «бездумного, але активного» використання інформаційних технологій учнями і студентами дає підстави припускати, що тенденція споживання готового продукту замість створення власного (курсний проект чи навіть напрацювання «нейронних» зв'язків у власному мозку) узгоджується із принципом «економії сил». Лише «споживаючи» інформаційні ресурси, ми не витрачаємося на всебічне дослідження невідомого поняття, і вважаємо, що не варто напрацьовувати й вміння оперувати об'єктами та їхніми властивостями, не варто напрацьовувати «власні» міжпредметні зв'язки, оскільки вже існує або відповідь, яку потрібно лише знайти в мережі, або спеціалізоване середовище, в якому легко розв'язати такий клас задач. На думку більшості вчителів та викладачів, це не сприяє підвищенню ефективності навчання математики як у школі, так і при підготовці вчителя математики.

Також нами зафіксовано, що тенденції активного споживання інформаційних продуктів не уникнути.

Тенденція споживання вже готових ресурсів наразі свідчить про необхідність не скільки навчити учня чи студента самостійно здійснювати розрахунки, спрощувати, обчислювати, проводити побудови тощо, скільки показати різні можливі способи одержання розв'язків до поставленої математичної задачі, у тому числі із залученням різних інформаційних засобів, з обов'язковим критичним аналізом кожного проміжного результату і доцільності вибору середовища у кожному конкретному випадку.

Додатково нами було виявлено *появу* типових підходів і типових помилок у використанні комп'ютерних засобів (інструментів).

Наші спостереження засвідчили, що типовою помилкою студентів є невміння обрати з розмаїття програмних засобів професійного спрямування доцільний комп'ютерний продукт, який найкраще підходить для розв'язуваного певного класу задач. Лише одиниці вміють оцінити можливості використання того чи іншого програмного засобу професійного призначення, визначити також час, потрібний на розв'язання в обраному середовищі.

Аналіз типових помилок при вивченні спеціалізованих середовищ математичного спрямування надав підґрунтя для їхньої класифікації:

- неправильне або некоректне написання синтаксису команди (часто студенти, знаючи результат команди, не прописують правильно саму команду; не витримують порядок параметрів, не вказують додаткові ключі, що призводить або до відсутності результату, або до його некоректного виведення, або взагалі до одержання помилкових даних);

- неправильне розуміння чи інтерпретація результату (наприклад, при інтегруванні);

- невміння перевірити результат додатковими або оберненими до застосованих методами (розв'язок рівняння і побудова графіка, знаходження найбільшого значення аналітично і графічно тощо);

- невміння вдосконалити подання одержаного результату (зокрема змінити масштаб побудови, «згладити» криву, побудувати кілька зображень на одному рисунку, змінити межі виводу графіку на екран тощо);

- невміння визначити результат дії окремої команди через систему допомоги і приклади або зрозуміти вже написаний блок команд (незнання математики, англійської

мови, частково програмування) тощо.

Фіксація типових помилок і проблем вивчення спеціалізованих середовищ стимулювали до пошуку таких методичних прийомів, які забезпечують майданчик для оцінювання молоддю правильності результату і адекватності вибору комп'ютерного продукту. Вирішенню проблеми, як показали результати експерименту, сприяють розв'язування індивідуальних дослідницьких завдань, завдань із недостатньою або надлишковою кількістю даних, завдань на виявлення протиріччя, на рецензування, творчих завдань пошукового характеру тощо.

З метою акцентування уваги на критичному оцінюванні результатів студентам четвертого курсу (174 особи, 2012–2014 рр.) було запропоновано перевірити засобами інформаційних технологій результати власних індивідуальних робіт з різних математичних курсів, які вони виконували протягом усього навчання. Зазначимо, що серед математичних комп'ютерних середовищ, з якими були ознайомлені майбутні вчителі математики, – СКМ Maple, ПДМ GeoGebra, Математичний конструктор, Gran1, Gran2d, Gran3d, Живая математика, різні графопобудовники, табличний процесор.

Результати засвідчили, що 80% респондентів здійснюють пошук готових розв'язань в Інтернеті, активно використовують он-лайн-спілкування на форумах (близько 40%). Близько 10% навіть платять кошти за комп'ютерну реалізацію завдання замість самостійного вивчення можливостей використання середовища чи написання коду.

Зафіксовано і тенденцію використовувати обмежене коло команд пакету без аналізу наявних додаткових підпакетів (близько 15%) або навіть створювати власні процедури з уже відомих простих команд замість використання готової, але невідомої команди (близько 5%). 5% учасників експерименту, до речі, виявляли схильність до програмування.

Також нами було зафіксовано локальні студентські «обурення» щодо відсутності результату або неправильного результату, який з'являвся на екрані монітора. Близько 70% не завжди критично оцінювали свій запис (синтаксис) команди, близько 30% – введені параметри, а також форму подання результату, що особливо відчувалося при перетвореннях, зокрема тригонометричних виразів (близько 30%). І лише підказки на необхідність самоаналізу кожного етапу розв'язування завдання за допомогою СКМ

дозволяли студентам одержати правильний результат, а розв'язування наступних задач – формувати навички їх критичного оцінювання.

Зазначимо, що опитування викладачів засвідчили тенденцію відмови студентів здійснювати математичні обрахунки для відпрацювання навичок «бачити» типову задачу і класичний шлях її розв'язування. Більш затребуваним і використовуваним є електронний ресурс з готовими результатами.

Це обумовило особливу увагу щодо формування професійної готовності вчителів математики, які б мали бажання і були готовими використовувати ЗКВМЗ, могли виважено обирати доцільний комп'ютерний інструмент і демонструвати ефективність його застосування в розв'язуванні цілих класів математичних задач.

Реалізація теоретичних і практичних засад формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання ЗКВМЗ за розробленою організаційно-педагогічною моделлю реалізовувалася у три етапи [7].

У часовому вимірі перший, пропедевтично-мотиваційний етап, починався на першому році підготовки вчителів математики. Мета етапу: продемонструвати майбутнім учителям математики доцільність використання комп'ютерного інструментарію при вивченні дисциплін математичного циклу. На цьому етапі мав з'явитися інтерес до вивчення ЗКВМЗ і сформуватися мотиви щодо його активного використання як у навчальній, так і в майбутній професійній діяльності. Формально етап завершувався наприкінці другого – початку третього років навчання, але міг бути пролонгований до початку власної професійної кар'єри і навіть далі. Етап передбачав формування позитивного ставлення до програмних засобів математичного спрямування, інтересу до ЗКВМЗ та шляхів їхнього використання у вивченні математики та її навчанні. На цьому етапі у студентів мало трансформуватися бачення професії вчителя математики з простого передавача математичних знань та вмінь до помічника-консультанта учнів, які відкриють для себе математичний факт саме завдяки інструментарію ЗКВМЗ. Цей етап характеризувався усвідомленням професійного успіху і усвідомленням потреб у тих інтелектуальних знаннях та технологічних уміннях, які забезпечать становлення майбутнього фахівця.

Когнітивно-технологічний етап (третій-четвертий рік навчання) починався з вивчення спецкурсів і професійно-

орієнтованих дисциплін, де ЗКВМЗ сприймалися як безпосередні об'єкти вивчення і як засоби майбутньої професійної діяльності. У цей період напрацьовувалися операційні вміння роботи з інструментарієм ЗКВМЗ, формувалася досвід використання ЗКВМЗ у розв'язуванні математичних задач для власних навчальних потреб, наприклад, при виконанні індивідуальних робіт з інформатико-математичних дисциплін, науково-дослідних проектів, курсових робіт тощо. Додатково при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін («Методика навчання математики», «Шкільний курс математики», «Вибрані питання методики навчання математики», «Застосування комп'ютера в навчанні математики» тощо) акцентувалася увага на шляхах використання ЗКВМЗ під час навчання математики, доцільності та виваженості у поєднанні методів традиційного і змішаного навчання.

Етап передбачав безпосереднє вивчення інструментарію ЗКВМЗ й навчання використовувати ці засоби у розв'язуванні навчальних і майбутніх професійних задач. Це етап професійного становлення сучасного вчителя, де на перший план висувається потреба в активному залученні ЗКВМЗ як допоміжних і необхідних комп'ютерних інструментів навчання сучасного вчителя математики. На цьому етапі студенти додатково набували спеціальних знань, умінь і навичок планування професійної діяльності у системі інформаційних засобів навчання, планування професійної діяльності щодо залучення ЗКВМЗ і прогнозування її результатів, використання ЗКВМЗ як необхідного інструмента професійної діяльності та особистісних інтелектуальних, творчих і емоційних рівнів розвитку, визначення перспектив у власній професійній реалізації.

Особливе значення надавалося індивідуальній діяльності з опанування ЗКВМЗ і розвитку її регулятивних механізмів. Зверталася увага на індивідуальний стиль і способи творчого самовираження за рахунок синтезу різних форм, методів і засобів навчання, організаційних форм аудиторних та позааудиторних занять.

Оцінно-аналітичний етап передбачав формування навичок самоаналізу і рефлексії щодо професійного використання ЗКВМЗ у навчанні математики. На цьому етапі у студентів формувалася критичний погляд на залучення окремих ЗКВМЗ до вивчення певних тем шкільного курсу математики, з'являлося бажання аналізувати власну діяльність щодо залучення ЗКВМЗ у

навчальний процес, обговорювалися результати щодо впровадження інструментарію іншими з виокремленням власної думки про позитивний чи негативний вплив інструментарію ЗКВМЗ щодо одержаного результату навчання. Основні завдання цього етапу реалізовувалися через виробничу практику, науково-дослідну роботу, курсові проекти, самостійну навчально-пізнавальну діяльність з використанням ЗКВМЗ, волонтерську діяльність, студентські наукові конференції. Додатково на цьому етапі здійснювався аналіз ефективності змісту, форм, методів і засобів формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання ЗКВМЗ. Відстежувалися шляхи використання інформаційних засобів математичного спрямування при написанні рефератів, курсових і дипломних робіт з методики навчання математики та реалізації міжпредметних зв'язків математики з іншими предметами на базі саме комп'ютерного інструментарію ЗКВМЗ, підводилися підсумки участі студентів у роботі гуртків, проблемних груп, науково-практичних конференцій та інших навчальних і практичних заходів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Фінальний результат навчання ототожнювався з належним рівнем сформованості інформатико-математичних знань студента та його технологічних умінь і професійних навичок, вмотивованості на використання ЗКВМЗ у навчанні математики, його професійної самосвідомості, здатності до самоосвіти і саморозвитку як передумов успішної професійної реалізації по активному залученню ЗКВМЗ в навчання математики.

Статистичний аналіз результатів навчання підтвердив ефективність запропонованої моделі на рівні значущості 0,05 за критеріями Пірсона, Ст'юдента та непараметричними методами Вілкоксона-Манна-Уїтні, критерієм знаків і Макнамари.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М.: Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с.
2. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Наука, 1997. — 223 с.
3. Монахов В. М. Педагогическое проектирование — современный инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. — 2001. — № 5. — С. 75–89.
4. Морозов К. Е. Математическое моделирование в научном познании / К. Е. Морозов. — М.: Мысль, 1969. — 212 с.

5. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. — [2-е изд.]. — М.: Народное образование, 2007. — 384 с.

6. Семеніхіна О. В. Професійна готовність майбутнього вчителя математики до використання програм динамічної математики: теоретико-методичні аспекти: монографія / О. В. Семеніхіна. — Суми: Вид-во «Мрія», 2016. — 268 с.

7. Семеніхіна О. В. Модель формування професійної готовності вчителя математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань / О. В. Семеніхіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. — Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. — № 7 (51). — С. 143–149.

8. Семеніхіна О. В. Типові помилки, які виникають при використанні пакетів GRAN у навчанні математики / О. В. Семеніхіна, М. Г. Друшляк // Інформаційні технології в освіті, науці і техніці: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Черкаси, 25–27 квітня 2012 р. — Т. 2. — С. 87–96.

9. Семенихина Е. В. Опыт и перспективы использования программ динамической геометрии / Е. В. Семенихина, М. Г. Друшляк // Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам: материалы IV Международной научно-практической интернет-конференции, Мозырь, 27–30 марта 2012 года. — Мозырь, 2012. — С. 142–143.

10. Семенихина Е. В. К вопросу об использовании виртуальных лабораторий в учебном процессе и научной работе / Е. В. Семенихина, В. Г. Шамоля // Международный проект развития методических систем высшего профессионального образования «Проблемы методики обучения в высшей школе»: сборник статей / под ред.: И. Е. Маловой, В. В. Пакштайте, О. С. Чашечниковой. — Брянск: Изд-во БГУ, 2011. — С. 188–193.

REFERENCES

1. Pichev, L. F., Fedoseev, P. N., Kovalev, S. M., Panov, V. G. (1983). *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Moscow.
2. Klarin, M. V. (1997). *Innovatsii v obuchenii: metafory i modeli: analiz zarubezhnogo opyta* [Innovations in learning: metaphors and models]. Moscow.
3. Monahov, V. M. (2001). *Pedagogicheskoe proektirovanie — sovremennyiy instrumentariy didakticheskikh issledovaniy* [Pedagogical design—modern instruments of didactic research]. Moscow.
4. Morozov, K. E. (1969). *Matematicheskoe modelirovanie v nauchnom poznanii*. [Mathematical modeling in scientific knowledge]. Moscow.
5. Ostapenko, A. A. (2007). *Modelirovanie mnogomernoy pedagogicheskoy realnosti: teoriya i*

tehnologii [Modeling of multidimensional pedagogical reality]. Moscow.

6. Semenihina, O. V. (2016). *Profesiyna gotovnist maybutnogo vchitelya matematiki do vikoristannya program dinamichnoyi matematiki: teoretiko-metodichni aspekti*. [Professional readiness of future teachers of mathematics to use dynamic mathematics software: theoretical and methodological aspects]. Sumi,

7. Semenihina, O. V. (2015). *Model formuvannya profesiynoi gotovnosti vchitelya matematiki do vikoristannya zasobiv komp'yuternoyi vizualizatsiyi matematichnih znan*. [The model of formation of professional readiness of teachers of mathematics to the use of computer visualization of mathematical knowledge]. Sumi.

8. Semenihina, O. V., Drushlyak, M. G. (2012). *Tipovi pomilki, yaki vinikayut pri vikoristanni paketiv GRAN u navchanni matematiki* [Typical errors that occur when using packages GRAN in teaching mathematics]. Cherkasi.

9. Semenihina, E. V., Drushlyak, M. G. (2012). *Opyit i perspektivyi ispolzovaniya programm dinamicheskoy geometrii* [Experience and Prospects of Using geometric interactive software]. Mozyir.

10. Semenihina, E. V., Shamonya, V. G. (2011). *K voprosu ob ispolzovanii virtualnykh laboratoriy v uchebnom protsesse i nauchnoy rabote* [On the use of virtual laboratories in the teaching process and scientific work]. Bryansk.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СЕМЕНІХІНА Олена Володимирівна

– доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: використання ІТ в навчанні математики, програми динамічної математики, засоби комп'ютерної візуалізації.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SEMENIKHINA Olena Volodymyrivna

– Doctor of Pedagogical Science, associate Professor, Professor of the Department of Computer Science, Sumy State Pedagogical University.

Circle of scientific interest: use of IT in teaching mathematics, computer dynamic applications of mathematics, and tools of computer visualization.

УДК 675.87

ГРОМКО Тетяна Василівна –

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

e-mail: gromkotv@gmail.com

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНЬСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна концепція мовної освіти ставить перед вітчизняною лінгводидактикою нові завдання, важливим складником яких є професійна компетенція педагога: досконале володіння українською літературною мовою як засобом спілкування та знаряддям мисленнєвої й мовної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам викладання української мови (за професійним спрямуванням) присвячені роботи Т. Грибніченко, Л. Голіченко, Н. Кавера Л. Погиби, С. Шевчук та ін.

Мета статті – розглянути специфіку викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійними

спрямуванням)».

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка курсу української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі полягає не лише у засвоєнні сукупності правил, а й у забезпеченні комунікативно-практичного вивчення мови як системи світобачення, засобу культурного співжиття у суспільстві, самоформування і самовираження особистості.

Зміст навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» визначається як система узагальнення і систематизації знань з української мови, набутих у школі, та як формування мовної особистості, обізнаної з культурою усного і писемного мовлення, яка вміє в повному обсязі використовувати

отримані знання, вміння і навички для оптимальної мовної поведінки у професійній сфері.

Метою курсу є формування у майбутніх педагогів умінь і навичок досконалого володіння українською літературною мовою у професійній сфері.

Навчальною програмою дисципліни орієнтовно може бути передбачено розв'язання таких завдань: розширити і систематизувати теоретичні знання з української мови; сформувати чітке і правильне розуміння ролі державної мови у професійній діяльності; забезпечити культуру мовлення в навчально-педагогічному аспекті, що визначається як комплекс певних знань, умінь і навичок: ґрунтовне засвоєння норм сучасної української літературної мови, які сприймаються мовцями як зразок; на основі знань про нормативність практичних навичок виробити вміння формулювати думку, використувувати найточніші (семантично), доцільні (стилістично, ситуативно) вербальні одиниці; сформувати вміння оперувати фаховою термінологією; виховувати повагу до української мови, мовних традицій.

Рівень сформованості компетенцій студентів як результат вивчення курсу передбачає засвоєння норм сучасної української літературної мови й практичне оволодіння ними; правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативних намірів у професійній діяльності; вміння послуговуватися лексикографічними джерелами та іншою довідковою літературою для самостійного вдосконалення мовленнєвої культури.

Програма охоплює спільні для всіх сфер професійного спілкування рекомендації, визначає загальну спрямованість навчальної дисципліни та обов'язковий обсяг знань і умінь, якими мають оволодіти студенти.

Контроль успішності студентів з урахуванням **стартового** контролю (виявлення знань – диктант) на *діагностичному* етапі навчання; **поточного** (модульного) контролю – систематизація здобутих раніше мовних знань, умінь та навичок; початок реалізації формування професійного мовлення з засвоєнням основ культури професійного мовлення та основних елементів курсу риторики – на *пропедевтичному* етапі навчання; **підсумкового** (екзамен) контролю – на *завершальному* етапі вивчення дисципліни – проводиться відповідно до вимог, зазначених у робочій програмі.

Підсумковою формою контролю є екзамен. Допуск до підсумкового контролю (екзамену) – рівень виконання робочого

плану: а) результат залишкових знань на *діагностичному* етапі навчання (стартовий контроль – диктант); б) відвідування практичних занять; в) позитивна поточна успішність: оформлення словника ключових слів і понять та словника фахової лексики; змістовність і якість опорних матеріалів та їхній захист; знання теоретичних питань мовного блоку; виконання самостійних завдань щодо опрацювання основних вимог при оформленні найпоширеніших у конкретній професійній діяльності документів (за професійним спрямуванням); виконання вправ та письмовий аналіз контрольних орфограм за усталеним зразком; дотримання орфографічних та пунктуаційних норм у текстах документів; робота з самостійно дібраними текстами.

Система рейтингових балів для різних видів контролю та порядок їх переводу до національної чотирибальної та європейської (ECTS) шкали представлені в академічних журналах груп (на спеціально відведених сторінках) та у шкалі оцінювання академічних успіхів студента.

На основі програми викладач самостійно визначає теоретичний [1] та практичний матеріал, враховуючи майбутній фах студентів, наприклад для факультету історії та права ми залучаємо як базовий підручник С. В. Шевчук, І. В. Клименко «Українська мова за професійним спрямуванням» [4], а також колективні підручники Л. Г. Погиби, Т. О. Грибінченко та ін. [2, 3]. Опрацювання навчального матеріалу теоретичної, теоретично-практичної та практичної частин може здійснюватися за орієнтовною схемою підготовки до практичних занять, контрольних робіт та екзамену, що включає кілька компонентів сталої структури, якою передбачено певний спектр вимог та окреслено таке коло завдань і запитань:

перше – теоретичне: синтез та актуалізація знань з акцентом на особливості відображення основних відомостей про сучасну українську мову в усіх її стилях (науковому, художньому, публіцистичному, офіційно-діловому, розмовному) і формах вияву (писемній і усній, діалогічній і монологічній); про її фонетичну (звукову) систему, словниковий склад (лексику) і граматичну (морфемну, словотвірну, морфологічну і синтаксичну) будову й літературні норми; українську графіку, орфографію, пунктуацію; систематизація та вивчення теоретичних питань щодо фонетики, фонетичних одиниць, фонетичних процесів української мови і їхньої фіксації на письмі; лінгвістичних умов уживання/неживання орфограм;

особливостей правопису та відмінювання іменних частин мови; займенника, особливостей змінювання й правопису дієслівних форм; особливостей уживання та правопису службових частин мови у тісному зв'язку з графікою, фонетикою та орфоепією; пунктуацією, що базується на теоретичному осмисленні синтаксичної структури й особливостей семантики висловлювань;

друге – теоретично-практичне: осмислення специфіки офіційно-ділового стилю у контексті розгалуженої системи структурно-функціональних стилів української мови; опанування поняття про діловодство (справочинство) як діяльність, яка охоплює питання документування у галузях за професійним спрямуванням; засвоєння класифікації документів (за ступенем стандартизації, за походженням, за призначенням) та сформованість компетенції в оформленні реквізитів і розташуванні їх на бланку, компетентність щодо особливостей мови, структури й правил написання документів, що вимагають глибокого знання літературних норм усіх мовних рівнів, наприклад:

Офіційно-діловий стиль – мова ділових паперів. Система найважливіших ділових паперів. Документ та його визначення. Критерії класифікації документів. Реквізити та їхнє оформлення (в основу виконання завдань цього блоку покладено письмове складання чи усне коментування різного типу документів чи їхніх фрагментів; аналіз особливостей мови та структури тексту документів як мовного втілення інформації у професійному мовленні відповідно до кожної спеціальності);

третє – практичне:

- засвоєння та дотримання узвичаєних сучасною суспільно-мовленнєвою практикою мовних норм (орфографічних);
- засвоєння та дотримання узвичаєних сучасною суспільно-мовленнєвою практикою мовних норм (орфоепічних, орфографічних, лексичних, граматичних та пунктуаційних) як основи мови професійного спілкування;
- мовна компетентність майбутніх фахівців як самостійний і творчий склад мислення, орієнтування в ситуації, орієнтація на мову співрозмовника; мовна пам'ять; правильний і доречний добір мовних засобів; правильна побудова висловлювання (тексту); прогнозування реакції слухачів; відповідна дикція; вміння слухати, наприклад:

Оволодіння нормами української літературної мови та дотримання вимог

культури усного й писемного мовлення (блок присвячено ґрунтовному засвоєнню студентом мовних норм, які сприймаються іншими мовцями як зразок; виробленню на основі знань про нормативність практичних умінь і навичок формулювати думку, використовуючи найточніші (семантично), доцільні (стилістично, ситуативно) вербальні одиниці:

1. Орфографічні студії: Підвищення рівня орфографічної грамотності – самостійне виконання вправ та письмовий аналіз контрольних орфограм за усталеним зразком.

2. Вияв мовної правильності – (дотримання орфографічних та пунктуаційних норм) у текстах документів – (за зразком і довільно);

мовної майстерності (багатство у семантичному, стилістичному, експресивному відношенні, що відповідає комунікативним намірам мовця);

мовної свідомості (стійке прагнення мовця до вдосконалення власного мовлення); виконання комунікативних вправ та завдань щодо культури слововживання; вибору слова; а також редагування чи перекладу українською мовою текстів (або їхніх фрагментів) професійного спрямування, стандартизованих синтаксичних сполук (кліше) – термінологічних, професійної сфери, етикетних.

3. Робота із самостійно дібраними текстами за поданими рубриками:

– Українська мова: Стан. Розвиток. Перспективи.

– Українська мова професійного спілкування.

– Мовний етикет і мовна етикетна поведінка, або Етикетні правила спілкування ділової людини (виконання творчих самостійних та індивідуальних завдань).

Основними методами контролю знань студентів є **усні**: індивідуальне опитування, фронтальне опитування, співбесіда, екзамен; а також **письмові**: письмове тестування, ведення таблиці, модульна контрольна робота. Серед актуальних нині – **методи самоконтролю**: самооцінка, самоаналіз, а також **методи комп'ютерного контролю**: тестові програми тощо.

Для з'ясування розподілу балів, які отримують студенти, слід виокремити види роботи для розрахунку рейтингових балів за видами поточного і підсумкового контролю. До них належать:

- відвідування лекцій;
- відвідування практичних занять;
- виконання завдання для самостійної роботи (одна тема домашнього завдання);

– робота на практичному занятті (ПЗ) (виконання лінгвістичних вправ, тренувальних вправ тощо);

– виконання модульної контрольної роботи;

– підготовка зразків документів.

Розглянемо критерії оцінювання кожного виду контролю.

Критерії і норми оцінювання навчальної діяльності студентів на лекціях

Максимальна кількість балів 1	Критерії оцінювання
1	Студент присутній на занятті, конспектує навчальний матеріал, знає положення теорії, може навести приклади їхнього застосування в практичній діяльності.

Критерії і норми оцінювання навчальної діяльності студентів на практичних заняттях

Максимальна кількість балів - 10	Критерії оцінювання
9-10	Висока активність на ПЗ і достатньо високий рівень самостійної підготовки.
7-8	Достатня активність на ПЗ та достатній рівень самостійної підготовки, проте студент допускає неточності при формулюванні певних положень, негрубі помилки при виконанні лінгвістичних вправ.
5-6	Середня активність на ПЗ і середній рівень самостійної підготовки, студент допускає неточності при формулюванні певних положень, грубі помилки при виконанні лінгвістичних вправ.
3-4	Низька активність на ПЗ і низький рівень самостійної підготовки, студент допускає низку грубих помилок, низький рівень знань теоретичного матеріалу.
1-2	Пасивна поведінка студента на ПЗ і відсутність будь-якої самостійної підготовки, репродуктивне списування текстів навчального матеріалу або його запису після колективного опрацювання навчального матеріалу.

Критерії і норми оцінювання модульної (контрольної) роботи

Максимальна кількість балів - 25	Критерії оцінювання
25 - 20	Завдання виконані якісно (90%-100% виконання усіх розділів модульної (контрольної) роботи).
19 - 15	Завдання виконані якісно з достатньо високим рівнем правильних відповідей (89%-75% виконання усіх розділів модульної (контрольної) роботи).
14 - 10	Завдання виконані якісно з середнім показником правильних відповідей (74%-50%) виконання всіх розділів модульної (контрольної) роботи).
0	Завдання не виконано (виконання 49% усіх розділів модульної (контрольної) роботи).

Рейтингова оцінка	Оцінка за 100-бальною шкалою	Значення оцінки
A	90-100 балів	Відмінно – відмінний рівень знань (умінь) в межах обов'язкового матеріалу з можливими незначними недоліками.
B	82-89 балів	Дуже добре - достатньо високий рівень знань (умінь) в межах обов'язкового матеріалу без суттєвих (грубих) помилок.
C	75-81 балів	Добре – в цілому добрий рівень знань (умінь) з незначною кількістю помилок.
D	69-74 балів	Задовільно – посередній рівень знань (умінь) із значною кількістю недоліків, достатній для подальшого навчання або професійної діяльності.
E	60-68 балів	Достатньо – мінімально можливий допустимий рівень знань (умінь).
FX	35-59 балів	Незадовільно з можливістю повторного складання – незадовільний рівень знань з можливістю повторного перекладання за умови належного самостійного доопрацювання.
F	1-34 балів	Незадовільно з повторним вивченням курсу - досить низький рівень знань (умінь), що вимагає повторного вивчення курсу.

Кожний модуль включає бали за поточну роботу студента на практичних заняттях, виконання самостійної роботи, індивідуальну роботу, контрольну роботу.

Виконання модульних контрольних робіт може здійснюватися в режимі комп'ютерної діагностики або з використанням роздрукованих завдань.

Мовно-професійні повідомлення та дослідження, які виконує студент за визначеною тематикою, обговорюються та захищаються на практичних заняттях.

Модульний контроль знань студентів здійснюється після завершення вивчення навчального матеріалу модуля.

Кількість балів за роботу з теоретичним матеріалом під час виконання самостійної та індивідуальної навчально-дослідної роботи залежить від дотримання таких вимог як своєчасність виконання навчальних завдань; повний обсяг їхнього виконання; якість виконання навчальних завдань; самостійність виконання; творчий підхід у виконанні завдань; ініціативність у навчальній діяльності.

Критерії оцінювання розробки зразків документів

Максимальна кількість балів -15	Характеристика змісту виконаної роботи	Грамотність	
		Орфографія, пунктуація	Лексична, граматична, стилістична
1	Студент буде лише окремі речення, лексика висловлювання дуже бідна. Реквізити документу не витримані.		
2	Студент буде окремі фрагменти висловлювання; лексика і граматична будова мовлення бідна й одноманітна. Реквізити документу не витримані.	13-14	
3	За обсягом робота складає менше половини від норми; висловлювання не є завершеним текстом, хіба на несподіваність викладу, пропуск фрагментів, важливих для розуміння думки; лексика і граматична будова збіднені. Реквізити документу не витримані.	11-12	
4-5	Усне чи письмове висловлювання за обсягом складає дещо більше половини від норми і характеризується уже певною завершенистю, зв'язністю, проте є недоліки за рядом показників (до семи), наприклад, характеризується неповною оформлення документу, порушенням послідовності викладу; не розрізняється основа та вторгнута інформація; добір слів не завжди вдалий. Реквізити документу витримані, проте допущено упущення чи грубі порушення.	9-10	6-8
6-7	За обсягом робота наближається до норми, у цілому є завершеною, але трапляються недоліки за низкою показників (до шести): роботи властива нечіткість в оформленні реквізитів документу; бракує єдності стилю, добір слів не завжди вдалий та ін.	7-8	
8-9	За обсягом висловлювання виклад тексту документу загалом зв'язний, дотримано його реквізити, але робота характеризується недоліками за кількома показниками (до п'яти): помилки нормативні порушення при оформленні документа, добір слів не завжди вдалий, використано граматично невірні форми слова чи речення тощо.	5-6	
10-11	Студент самостійно створює достатньо повний зв'язний текст документа, вдало добираються лексичні засоби, але в роботі є недоліки (до чотирьох), наприклад, неточності у дотриманні реквізитів, порушення послідовності викладу основного змісту документу; допущено орфографічні та синтаксичні помилки.	4-3	4-5
12	Студент самостійно буде послідовний, повний, логічно викладений текст; вдало добирає лексичні засоби, однак припускається окремих недоліків.	1 - 1 (негруба)	3
13	Студент самостійно буде послідовний, повний текст, уявляє всі вимоги до виконання завдання, витримано всі реквізити; робота відзначається багатством словника, граматичною правильністю, додержанням стильової єдності і виразності тексту; але з обох критеріїв допущено недоліки.	1	2
14	Студент самостійно створює відповідний тип документу (з урахуванням його виду), уявляє всі вимоги до виконання завдання, витримано всі реквізити; робота в цілому відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною різноманітністю та відповідністю стилістичним нормам, але за одним з критеріїв допущено недолік.	1 (негруба)	1
15	Студент самостійно створює відповідний тип документу (з урахуванням його виду), уявляє всі вимоги до виконання завдання, витримано всі реквізити; робота відзначається багатством слововживання, граматичною та стилістичною правильністю. Відсутні порушення будь-яких мовних норм.		

Методичне забезпечення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» становлять опорні конспекти лекцій, навчальні посібники, робоча і навчальна програми, збірка тестових і контрольних завдань для тематичного (модульного) оцінювання навчальних досягнень студентів, роздавальний матеріал до тем, схеми, таблиці, тестові завдання, а також різного типу словники, перелік основних термінів та понять з дисципліни, питання для самоконтролю за темами. Засоби підсумкового контролю – комп'ютерна програма тестування, комплект друкованих завдань для підсумкового контролю.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти зможуть **володіти знаннями** орфоепічних, орфографічних, лексичних, граматичних, стилістичних норм сучасної української мови; етикету ділового спілкування; особливостей професійного спілкування; основ культури усного та писемного мовлення; термінів, професіоналізмів та фразеології майбутнього фаху; стилів і типів професійного мовлення; класифікації документів; вимог до складання текстів документів; фахової термінології та застосовування її у різноманітних комунікативних процесах; особливостей і структури документів щодо особового складу, довідково-інформаційних, обліково-фінансових, господарсько-договірних відповідно до чинних державних стандартів та інших нормативних документів, а також досягати **вмінь** редагувати словосполучення, речення в різних за призначенням документах згідно до чинних державних стандартів та спираючись на норми мови; проводити публічні виступи, дотримуючись етикету спілкування, використовуючи прийоми новизни та проблемні ситуації; добирати літературу і додаткову інформацію відповідно до теми; добирати стилістично вмотивовані мовні засоби для створення професійних документів; урізноманітнювати професійне мовлення доборою синонімів, паронімів, омонімів, антонімів; добирати стилістично правильні висловлювання для дотримання культури спілкування; визначати мовних одиниць при написанні професійних текстів відповідно до правил правопису; з'ясувати пунктограми при написанні професійних текстів згідно з пунктуаційними нормами української мови; аналізувати мовні засоби для розширення сфери функціонування української мови як державної.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Запропонований увазі читача матеріал подано відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу, де враховано систему академічних кредитів, що є аналогічною ECTS, визначено змістові модулі курсу, сформульовано особливості самостійної роботи студентів, представлено критерії оцінювання завдань для формування знань і комунікативних навичок студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Громко Т. В. Конспект лекцій з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (для студентів денної форми навчання факультету історії та права) / Т. В. Громко. – Кропивницький, 2016. – 104 с.
2. Погиба Л. Г. Практикум з української

мови за професійним спрямуванням / Л. Г. Погиба, Т. О. Грибіниченко, Л. М. Голіченко, Н. В. Кавера. – К.: Кондор, 2014. – 296 с.

3. Погиба Л. Г. Українська мова фахового спрямування / Л. Г. Погиба, Т. О. Грибіниченко, Л. М. Голіченко. – К.: Кондор, 2011. – 352 с.

4. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К.: Алерта, 2011. – 694 с.

REFERENCES

1. Hromko, T.V. (2016). *Konspekt leksiy z dystsypliny «Ukrayins'ka mova (za profesiynym spryamuvannyam)» (dlya studentiv dennoyi formy navchannya fakul'tetu istoriyi ta prava)* [Abstract of lectures on discipline «Ukrainian language (for professional direction)» (for students of day form of education of the faculty of history and law)]. Кривушнітський.

2. Pohyba, L. H. (2014). *Praktykum z ukrayins'koyi movy za profesiynym spryamuvannyam*. [Workshop with the Ukrainian language for professional purposes]. Kyiv.

3. Pohyba, L. H. (2011). *Ukrayins'ka mova fakhovoho spryamuvannya*. [Ukrainian language for

professional direction]. Kyiv.

4. Shevchuk, S. V. (2011). *Ukrayins'ka mova za profesiynym spryamuvannyam*. [Ukrainian language for professional direction]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРОМКО Тетяна Василівна –

кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми викладання української мови (за професійним спрямуванням).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HROMKO Tatiana Vasylivna – candidate

of philological Sciences, docent of Department of Ukrainian language of Kirovograd volodymyr vynychehko state university.

Circle of research interests: problems of teaching Ukrainian language (for professional direction).

УДК 378,147:001.895]:811.161.2

ДЕМЕШКО Інна Миколаївна –

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української мови

Центральноукраїнського державного

педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

e-mail:demeshkoim@gmail.com

**ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КУРСІ
«ТЕОРЕТИЧНА ГРАМАТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інноваційні процеси, які охопили сучасне суспільство, поступово впроваджуються й у вищих навчальних закладах. Систематично здійснюється перехід освіти до якісно нового стану, оскільки інновації в освіті вважаються процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів процесу технологізації навчання. Беззаперечним є той факт, що динамізм глобальних змін у світі, перетворення в суспільстві потребують певних змін у системі освіти, принципах і методах її організації, розробки інноваційних процесів, технологій

навчання, зокрема у викладанні теоретичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ. Інноваційне навчання пов'язане з переглядом процесу набуття знань, розробкою нового стилю навчання.

Динамічний розвиток суспільства, прискорення технологічних, інформаційних, соціальних та інших відтворювальних процесів стають причиною того, що сучасні тенденції навчання вимагають ґрунтовного перегляду навчального процесу у вищих навчальних закладах України. На нашу думку, під освітніми технологіями у вищій школі слід розуміти систему наукових і філологічних знань, а також методів і засобів, що використовуються для створення, збору, передачі, збереження й обробки інформації в предметній галузі вищої школи. Формується

пряма залежність між ефективністю виконання навчальних програм і ступенем інтеграції в них відповідних інформаційно-комунікаційних технологій. Безумовно, розуміння і реалізації проблеми інформатизації вищої освіти полягає в тому, що в результаті повинна бути досягнута глобальна раціоналізація інтелектуальної діяльності в суспільстві за рахунок використання нових інформаційних технологій з метою підвищення ефективності і якості підготовки фахівців до рівня інформаційної культури, досягнутого в розвинених країнах [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом досить активно впроваджуються науково-методичні основи дистанційного навчання. Проблеми дистанційного навчання, основні напрями підвищення ефективності навчання з використанням інформаційних технологій присвячені праці В. Бикова, Н. Тверезовської, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука та ін.; концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання викладені в працях О. Андрєєва, Л. Гузь, Л. Кечієва, Г. Козлакової, І. Козубовської, С. Мигович, В. Олійника, Є. Полат, П. Стефаненка, С. Тумковського, Є. Федорової, О. Фінагіної, У. Хассона, А. Хуторського та ін.

Мета статті – висвітлити досвід використання дистанційного навчання у викладанні курсу «Теоретична граматики української мови» для студентів філологічних факультетів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні потребує від вчителя-філолога систематизованих наукових знань теоретичних питань сучасної української літературної мови, тому даний курс передбачає ознайомити студентів із теоретичними питаннями сучасної української літературної мови, актуальними проблемами сучасної лінгвістики, сприяє розширенню знань та формуванню вмінь і навичок аналізу проблематики головних галузей сучасного мовознавства, поглиблює знання основних теоретичних положень, актуальних питань мовознавства, морфології та синтаксису, сприяє виробленню навичок сучасних підходів до аналізу мовних явищ, вчить студентів розв'язувати проблемні ситуації, давати відповіді на евристичні питання, виконувати творчі завдання. Мета курсу «Теоретична граматики української мови» – ознайомити студентів із теоретичними питаннями сучасної української літературної мови, останніми досягненнями вітчизняного та зарубіжного мовознавства, здійснити аналіз ключових

проблем, спірних питань, сприяти формуванню в майбутніх філологів науково-лінгвістичного мислення.

Завдання курсу «Теоретична граматики української мови»: 1. Сформувати системне уявлення про сучасну українську літературну мову. 2. Сприяти засвоєнню теоретичних положень, актуальних питань мовознавства, морфології, синтаксису сучасної української літературної мови, історії мови. 3. Ознайомити з головною термінологією і актуальними проблемами сучасної лінгвістики. 4. Сприяти розширенню знань та формуванню вмінь і навичок аналізу проблематики головних галузей мовознавства з огляду на сучасний парадигмальний простір гуманітарного знання. 5. Поглибити і закріпити знання основних теоретичних положень, актуальних питань мовознавства, морфології та синтаксису. Навчити студентів правильно розуміти й аналізувати мовні явища. 6. Виробити навички сучасних підходів до аналізу мовних явищ. 7. Навчити студентів виконувати різного роду лінгвістичні задачі та розв'язувати проблемні ситуації, давати відповіді на евристичні питання, виконувати творчі завдання.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен *знати*: основні терміни та поняття курсу; етапи формування, становлення та розвитку граматики; основні теоретичні положення, актуальні питання мовознавства, морфології та синтаксису сучасної української літературної мови; сучасних підходів до аналізу мовних явищ; принципи класифікації частин мови, категорії іменних частин мови; динамічні процеси в іменниковому відмінюванні; основні підходи до визначення статусу прийменника; роль головних членів у синтаксичній та семантичній структурі речення; роль другорядних поширювачів у семантичній, формальній та комунікативній організації речення; проблеми гіпотаксису та паратаксису сучасної української літературної мови; *уміти*: визначати спільні та відмінні риси граматичних категорій іменних частин мови; характеризувати норми української літературної мови; аналізувати проблеми головних галузей мовознавства з огляду на сучасний парадигмальний простір гуманітарного знання; виконувати різного роду лінгвістичні задачі та розв'язувати проблемні ситуації, давати відповіді на евристичні питання, виконувати творчі завдання; добирати приклади слів, демонструючи теоретичні положення.

Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які

забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі. Дистанційній освіті притаманна гнучкість, модульність, паралельність (навчання поєднується з основною професійною діяльністю), віддаленість, масовість (охоплення), економічна ефективність дистанційного навчання (рентабельність), використання всіх видів інформаційних технологій, знімає соціальну напругу (отримання освіти, завдань незалежно від соціального статусу, місця проживання), забезпечує зручну можливість освітніх послуг. Застосування нових технологій, використання оновлених навчальних матеріалів, нових методів навчання робить дистанційну освіту загальнодоступною. Завдяки дистанційному навчанню надається навчальний матеріал студенту, контролюється успішність студента; забезпечується інтерактивна співпраця викладача і студента; доповнюється курс новою інформацією.

Переваги дистанційного навчання у викладанні теоретичного курсу для магістрантів: 1) можливість навчання в зручний час, у певному місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу; 2) модульність – розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми (або змістові модулі), які вивчаються в міру засвоєння і відповідають здібностям окремого студента або групи загалом; 3) можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів; 4) інтерактивність – активне спілкування між студентами групи і викладачем, що значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу; 5) більші можливості контролю якості навчання, які передбачають проведення дискусій, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів [3]. При дистанційному навчанні суб'єктами в інтерактивній взаємодії виступають викладачі і студенти, а засобами здійснення подібної взаємодії є електронна пошта, телеконференції, діалоги в соцмережі, а потім як результат роботи – презентації, захист проєктів.

Серед недоліків дистанційного навчання у викладанні теоретичного курсу для магістрантів варто виділити відсутність безпосереднього контакту викладача і студента, високий рівень свідомості студента, необхідність постійного доступу до джерел інформації, відчувається брак практичної роботи і навичок мовних розборів, відсутній

постійний контроль над студентом. Успішним буде дистанційне навчання, коли розроблені навчальні робочі програми курсів, наявні навчальні посібники, можливість використовувати різні види технологій: кейс-технології, мережеві технології тощо.

Дистанційна освіта розширює та оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій. Дистанційне навчання має позитивний вплив на студента за рахунок підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, уміння самостійно приймати відповідальні рішення, враховуючи обмеження часу і завантаженість студента іншими видами діяльності. Необхідно зазначити, що якість дистанційної освіти не поступається якості очної форми навчання, оскільки для підготовки дидактичних засобів використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали, передбачається введення спеціалізованого контролю якості дистанційної освіти на відповідність її освітнім стандартам. Нові електронні технології дозволяють забезпечити активне залучення студентів у навчальний процес, скерувати, спрогнозувати, актуалізувати навчальні питання, теоретичні проблеми.

Дистанційне навчання орієнтується на такі групи студентів: 1) особи, які не мають можливості одержати високоякісні освітні послуги в традиційній системі освіти із-за професійної зайнятості; 2) особи, які не мають можливості навчатися в традиційній системі освіти із-за географічної віддаленості від навчального закладу; 3) особи, які за сімейними обставинами (соціальна (декретна) відпустка, додаткова робота (постійне або тимчасове працевлаштування) тощо) не можуть навчатися в традиційній системі освіти (на денній формі навчання); 4) особи, які бажають одержати післядипломну освіту.

Важливою та ефективною умовою прогресу будь-якого суспільства було і є створення і розширення єдиного інтерактивного інформаційного простору. Саме єдині інформаційні простори історично в значній мірі сприяли прискоренню розвитку всього людства в цілому, були вирішальним чинником удосконалювання цивілізації у всіх сферах (духовної, професійної, тілесної, культурної і інших) [1]. Виділяють такі основні напрямки і проблеми створення і

розвитку єдиного інформаційного освітнього простору:

1. Технічне оснащення навчальних закладів. Усе більш актуальною стає проблема реалізації освітніх інформаційних технологій в інваріантних середовищах і стандартах. 2. Організація підготовки фахівців. 3. Створення єдиної системи інформаційних ресурсів. Координація і контроль з боку наукового і навчального відділів, вираженого в тій чи тій формі. 4. Переклад інформаційних ресурсів на електронні носії. Інформація про це повинна бути достовірною, своєчасною, повною, оперативно обробленою і централізованою. Це припускає вдосконалення управління, широке використання планування, діагностика та інші планово-аналітичні розробки.

Магістранти працюють за електронним навчальним посібником викладача [2]. У викладанні даного курсу необхідним є поєднання новітніх підходів до науково-методичного забезпечення навчальних фахових дисциплін, зокрема курсу «Теоретична граматики української мови» з традиційною методикою, використання мультимедійних засобів, індивідуальних навчальних проектів, удосконалення системи контролю знань, умінь і навичок студентів. У кінці курсу студенти захищають індивідуальні навчально-дослідницькі завдання (ІНДЗ), проекти, готують презентації. ІНДЗ включають такі елементи наукового дослідження: практична значущість, комплексний і системний підходи до розв'язання поставленого завдання, використання сучасних теоретичних методологій і наукових розробок та досліджень за даною темою, а також застосування творчого підходу й відбиття власного бачення розв'язання поставленого завдання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Дистанційна робота підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, знаходження і закріплення професійних навичок, викладач має змогу застосовувати і реалізовувати нові форми і методи навчання, застосовуючи свою концепцію і моделювання мовних явищ і процесів. Тому необхідно вдосконалювати і розвивати нові форми і методи дистанційного навчання і контролю за виконаними видами роботи. До найважливіших напрямків переходу до дистанційної освіти відносять фундаменталізацію освіти, реалізацію концепції випереджальної освіти, використання методів інноваційної і

розвивальної освіти на основі застосування перспективних інформаційних технологій, підвищення доступності якісної освіти шляхом розвитку системи дистанційного навчання і засобів інформаційної підтримки навчального процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями.

На сучасному етапі суспільством висуваються нові вимоги до системи освіти, форм, методів, принципів навчання, що сприятиме на якісно новому рівні підготувати студентів до майбутньої трудової діяльності, а досягти високих результатів у навчальному процесі можна шляхом взаємодії традиційних та інноваційних процесів у викладанні теоретичних курсів на філологічних факультетах ВНЗ. Тому застосування інноваційних педагогічних процесів і технологій є однією з умов якісної підготовки майбутнього фахівця.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в застосуванні інноваційних процесів і технологій, використанні проектного методу, кейс-методу у взаємодії з традиційними методами навчання під час викладання курсу «Теоретична граматики української мови» для студентів філологічних факультетів ВНЗ.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гузь Л. А. Проблеми та переваги розвитку наукових засад дистанційної освіти [Електронний ресурс] / Л. А. Гузь. – Режим доступу: http://www.mnau.edu.ua/files/02_02_01_10/mygovich/2012-mygovich-ossdnu.pdf
2. Демешко І. М. Теоретична граматики української мови: навч. посіб. (Електронний варіант). / І. М. Демешко. – 2017. – 120 с.
3. Мигович С. М. Огляд сучасного дистанційного навчання в Україні [Електронний ресурс] / С. М. Мигович. – Режим доступу: www.setlab.net/?view=article-guz

REFERENCES

1. Guz, L. A. (2010). *Problemi ta perevagi rozvritku rozvritku naukovih zasad distantsynoyi osviti [Elektronniy resurs]*. [Problems and benefits of the development of scientific foundations of distance education]. Rezhim dostupu : http://www.mnau.edu.ua/files/02_02_01_10/mygovich/2012-mygovich-ossdnu.pdf
2. Demeshko, I. M. (2017). *Teoretichna gramatika ukrayinskoyi movi: navch. posib. (Elektronniy variant)*. [Theoretical grammar of the Ukrainian language: textbook. manual]. Kropyvnytskyi.
3. Migovich, S. M. (2010). *Oglyad suchasnogo distantsynogo navchannya v Ukraini [Elektronniy resurs]*. [Review of modern remote education in Ukraine]. Rezhim dostupu:

http://www.mnau.edu.ua/files/02_02_01_10/mygovich/2012-mygovich-ossdnu.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДЕМЕШКО Інна Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика навчання української мови у вищій школі, удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DEMESHKO Inna Mykolaivna – candidate of philological Sciences, associate Professor of the Department of Ukrainian language of the Central Ukrainian Volodymyr Vynnychenko state pedagogical university.

Circle of research interests: methodology of teaching the Ukrainian language in higher education, improvement of professional training of future teachers-philologists.

УДК:378.6.147

ЗАХАРОВА Оксана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету
e-mail: sanusia72@mail.ru

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ БЕЗПЕЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні зміни в соціальній, економічній, культурній сферах, процеси інтеграції України в освітній європейський простір зумовлюють нові вимоги до особи фахівця з вищою освітою, зокрема до його професійної підготовки. Система освіти як соціокультурний інститут, що динамічно реагує на запити суспільства, повинна забезпечувати підготовку такого фахівця, який володіє навичками взаємодії з професійним та соціальним середовищем, що відповідають сучасним міжкультурним, економічним і технологічним умовам. Важливим чинником, що визначає вимоги до професійної діяльності спеціаліста, є зміни, які відбуваються у сучасному житті під впливом науково-технічного прогресу, підвищення інтенсивності професійної діяльності. Різне зростання технічної оснащеності та інформаційної насиченості праці, збільшення швидкості обробки інформації, прийняття рішень та виконання дій, необхідність тривалий час підтримувати високий ступінь готовності, що призводить до ряду психологічно значущих змін у змісті професійної підготовки майбутніх авіаційних спеціалістів.

Усе різноманіття психіки так чи інакше виявляється в професійній діяльності

людини, але разом з тим ці прояви мають різний характер, що зумовлено специфічними для кожної професії предметами і знаряддями праці, а також професійними задачами спеціальності та спеціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософсько-психологічне осмислення і виділення категорії діяльності відбувається через її розгляд з позицій людської праці як прототипу будь-якої форми взаємовідносин людини із середовищем та предметним світом. Такий підхід, що відмежовувався від інших, у яких протиставлялися свідомість і діяльність людини, закладав основи принципово нової фундаментальної діяльнісної теорії, яка досягла певного ступеня завершеності в концепціях С. Рубінштейна та О. Леонтьєва і була в подальшому, розвинута їхніми послідовниками: у філософії М. Каганом, у психології – Е. Ільїним, Б. Ломовим та П. Флоренським.

Мета статті полягає в дослідженні психофізіологічних основ безпечної професійної діяльності авіаційних спеціалістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У вітчизняній науковій традиції категорія діяльності в цілому розглядалася як онтологічна основа концепції

людини, сутність якої пов'язувалася зі здатністю майбутніх фахівців до створення принципово нових можливостей для власного розвитку.

Діяльнісний підхід виступає фундаментальним пояснювальним принципом, предметом вивчення та оцінювання сучасної педагогіки і психології, оскільки розглядає провідні механізми формування та розвитку особистості шляхом проектування, конструювання, організації й управління процесом людської діяльності.

Якщо технологічний аналіз діяльності, відображаючи вимоги практики, стосується пізнавальної сфери психіки людини, його уміння, навички і є необхідним при дослідженні трудової, професійної, навчальної діяльності, то смисловий аналіз стосується особистісної сфери людини, її ціннісного ставлення до світу й інших мотиваційно-смислових утворень, реалізованих через діяльність та ін.

Треба зазначити, що психофізіологія праці є спеціальним розділом фізіології людини, що вивчає закономірності регуляції функцій в умовах професійної, навчальної діяльності та екстремальних обставин, розробляє заходи, які спрямовані на підвищення працездатності й ефективності діяльності спеціалістів [1].

На думку М. Корольчука, «психофізіологія професійної діяльності – це напрям психофізіології, який вивчає динаміку психічних пізнавальних процесів, станів, утворень, якостей і функцій, їхній вплив на працездатність людини під час взаємодії умов і чинників у системі «техніка-людина-середовище» та визначає шляхи і засоби підтримки, збереження, відновлення ефективності та безпечної професійної діяльності» [1, с. 13].

Серед різноманітних форм взаємодії людини з навколишньою дійсністю особливою її формою є професійна діяльність, на основі якої виникло ряд інших напрямів діяльності, у результаті чого з'явилося більш загальне поняття – людська діяльність, що може бути визначена як взаємодія людини із середовищем, у якому людина здійснює свідомо поставлену мету.

Як стверджував К. Платонов [6], усі види людської діяльності (навчання, праця, гра, спорт) історично розвивалися на основі трудової діяльності і містять у собі її елементи, а саме: активність, цілеспрямованість, наявність більш-менш виразного ідеального образу, що визначає результат цієї діяльності.

Найбільш істотною особливістю професійної діяльності людини є те, що вона

завжди цілеспрямована, свідомо, активна, соціально сформована. У той же час трудова діяльність людини являє собою єдність психічного і фізичного, або фізичних і духовних здібностей людини. Виходячи з того, що в поняття «діяльність» нерозривно включаються як ідеальні явища (мета, план, інтерес і т. ін.), так і зовнішнє її вираження – трудові рухи, в основі діяльності людини повинні бути фізіологічні та біохімічні процеси, що протікають у її організмі і, насамперед, у корі головного мозку [6].

У результаті складної взаємодії організму людини із зовнішнім середовищем у процесі життєдіяльності формується цільова і динамічна соціально-біологічна якість особистості – її працездатність.

Таким чином, зв'язок психофізіології працездатності і безпечної діяльності можна розглядати як галузь науки, що вивчає проблеми працездатності, психофізіологічні аспекти ефективної, надійної та безпечної діяльності спеціалістів і має зв'язок з надзвичайно широким спектром наукових галузей.

Психофізіологія працездатності і безпечної діяльності спеціалістів містить дві самостійні і разом з тим пов'язані частини. Перша з них – психофізіологія праці, у яку входять психофізіологічні особливості діяльності спеціалістів, умови праці в системі управління технікою, дослідження професійної діяльності, психофізіологічна класифікація діяльності спеціалістів, основи профвідбору спеціалістів, контроль і прогноз працездатності та безпечної діяльності, засоби і методи збереження, підвищення працездатності та надійності діяльності спеціалістів у звичайних та екстремальних умовах.

У другій частині – психофізіологічні основи безпечної діяльності спеціалістів розглядаються основні положення безпеки праці, чинники безпечної праці та їхнє співвідношення, особистість і використання психофізіологічних чинників з метою підвищення безпеки, методики вивчення якостей особистості, які впливають на працездатність і безпечну діяльність спеціалістів.

У залежності від участі м'язової та інтелектуальної сфер у професійній діяльності спеціаліста розрізняють розумову та фізичну працездатність, причому в багатьох видах діяльності важко відокремити фізичну і розумову працю. Є цілий ряд видів професійної діяльності, де найчастіше переважає наочно-діюче мислення. Але є види праці, особливо в автоматизованих системах, де роль інтелектуального

компонента значно підвищується. Це пов'язано, насамперед, з оцінюванням ситуації за цілим рядом параметрів, знаходженням рішення з урахуванням імовірності якоїсь події, вибором різних дій залежно від мінливих ситуацій.

Відомо, що навчання у ВНЗ тісно пов'язане з розумовою та фізичною працездатністю студентів, яка залежить від адаптаційних можливостей організму студента та його індивідуальних функціональних резервів. Процес навчання у ВНЗ супроводжується значним навантаженням на інформаційно-енергетичні та метаболічні ресурси організму, причому, явища перенапруги і виснаження регуляторних систем, які часто виникають ведуть до зниження адаптаційних можливостей організму, зниження розумової працездатності та погіршують фізичний стан.

Проблема оцінки професійної підготовки та психологічної готовності сучасного фахівця до дій у критичних ситуаціях, на думку Р. Макарова [2], вимагає дослідження індикаторних ознак, критеріїв і методів кількісної оцінки особистості: соціальних якостей і спеціальних морально-вольових, лідерських, командирських і комунікативних якостей фахівця, що визначає професійну придатність фахівця.

Згідно з думкою Р. Макарова [3], при формуванні творчої особистості майбутнього пілота, його здатності приймати правильне рішення в екстремальних умовах діяльності робиться акцент на подальше удосконалення підготовки льотного складу у системі вищої технічної освіти. Крім того, льотна діяльність пов'язана з необхідністю тривалий час підтримувати вимушену сидячу позу, що припускає наявність стійкості до гіподинамічного режиму діяльності.

Однією з основних предметних галузей, що здатна забезпечувати формування професійної готовності курсантів-авіафахівців, є фізична підготовка. Специфіка її спрямована не тільки на поліпшення духовного і фізичного здоров'я молоді, а й на можливість максимально повного впровадження в навчально-виховний процес таких концептуальних підходів, що забезпечують розкриття сутнісних сил особистості, її інтелектуального та морального потенціалу, здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних обставинах, не тільки обслуговувати існуючі технології, але й здійснювати інноваційні, творчі процеси. Саме в таких умовах навчання можливе максимально виважене та цілеспрямоване формування професійно значущих

особистісних якостей, а також готовності майбутніх авіаційних фахівців до здійснення успішної професійної діяльності.

Слід акцентувати, що зміна умов праці авіаційних фахівців безпосередньо віддзеркалюється на змісті їхньої професійної діяльності, яка має відповідати вимогам науково-технічного прогресу в авіації. А це, у свою чергу, вимагає розв'язування проблеми професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців, а також збереження їхнього професійного довголіття шляхом комплексного використання всіх засобів професійної підготовки, зокрема й фізичної.

Науковому дослідженню питання щодо фізичної підготовки в структурі професійної підготовки присвятили свої праці такі зарубіжні та вітчизняні науковці, як Б. Ашмарін, Д. Бойко, М. Віленський, Б. Ведмеденко, А. Домашенко, А. Дяченко, С. Канішевський, В. Мудрик, Г. Матукова та інші.

Для визначення змісту фізичної підготовки майбутніх фахівців слід з'ясувати, удосконалення яких фізичних якостей (сили, швидкості, гнучкості, спритності чи витривалості) вимагає робота за даною професією; уточнити умови виконання роботи з обраного фаху (температура, рівень шуму, вібраційні впливи, загазованість, нервово та психоемоційне напруження тощо); визначити характер обраної професійної діяльності та її особливості.

Характеризуючи працю авіаційних фахівців, слід акцентувати, що за фізичною важкістю та нервово-психічною напруженістю вона належить до змішаних видів праці, що поєднують фізичну і розумову працю. Відповідно до Повітряного кодексу України [7], авіаційний персонал – особи, які пройшли спеціальну фахову підготовку, мають відповідне свідоцтво і здійснюють льотну експлуатацію, технічне обслуговування повітряних суден, організацію повітряного руху, технічну експлуатацію наземних засобів зв'язку, навігації, спостереження. До авіаційних фахівців належать: пілот повітряного судна; диспетчер управління повітряним рухом (диспетчер служби руху); персонал з технічного обслуговування повітряних суден; члени випробувального екіпажу; член екіпажу пасажирського салону (бортпровідник); диспетчер із забезпечення польотів. Залежно від спеціальності, слід говорити про співвідношення фізичної та розумової праці. При цьому, на сьогодні в усіх професіях цивільної авіації, завдяки розвиткові науково-технічного прогресу, збільшується питома вага останньої.

Зауважимо також, що кожна спеціальність вимагає виховання професійно значущих якостей, зумовлених умовами праці, її характером та специфікою, розвиток яких здійснюється засобами ППФП.

Так, специфічними особливостями льотної діяльності є постійний зв'язок з динамікою польоту, велика нервово-психічна напруженість, обробка значного обсягу інформації, необхідність прийняття рішення в умовах жорсткого ліміту часу, високий ступінь відповідальності за результат польоту, вимушений високий темп роботи в умовах жорсткого дефіциту часу з виконанням багаторазових, різноманітних дій послідовності, підвищеної точності [5]. Льотна праця здійснюється в умовах, за яких на організм впливають шум, вібрація, перевантаження, значні перепади атмосферного тиску та інші чинники.

Праця диспетчера управління повітряним рухом (УПР) також характеризується значним напруженням, він повинен проаналізувати велику кількість сигналів та прийняти відповідні рішення. Це передбачає вміння оперативно мислити, розмежовувати великий обсяг сенсорної інформації, точно і швидко реагувати на нову. Окрім того, диспетчер весь робочий час проводить сидячи в умовах обмеженої рухливості, що вимагає певної статичної витривалості, емоційної стійкості, загальної фізичної працездатності.

Професійна діяльність рятувальників передбачає здатність прогнозувати розвиток ситуації, переключатися з вирішення одного завдання на інше, приймати на себе відповідальність у складних ситуаціях, обґрунтовано йти на ризик, працюючи в небезпечних умовах, довго утримувати в пам'яті великий обсяг інформації, здатність до тривалої роботи в несприятливих метеорологічних умовах, витривалість, упевненість у власних можливостях, низьку тривожність, врівноваженість, самовладання в умовах загрози особистій безпеці [4].

Отже, зміст професійно-прикладної фізичної підготовки студентів технічних ВНЗ авіаційного профілю визначається низкою чинників, зумовлених структурою і розвитком сучасного виробництва. Окрім того, зміст ППФП визначає вимоги до особистості фахівця, і, насамперед, вимоги до його фізичної та психічної підготовленості, які, у свою чергу, зумовлюються чинниками, тісно пов'язаними зі специфікою професійної діяльності.

Зміст ППФП майбутнього авіаційного фахівця зумовлюється також завданнями фізичної підготовки, які вирішуються в

межах цілісної системи їхньої професійної підготовки. За Р. М. Макаровим [2], до спеціальних завдань ППФП належить формування і вдосконалення: емоційної стійкості, здатності зберігати продуктивність розумової діяльності та сенсомоторної координації в умовах впливу жорстких стрес-чинників; стійкості організму до вестибулярних подразнень в різних просторових площинах і здатності до просторового орієнтування в складних, незвичайних умовах польоту; обсягу, стійкості, розподілу і переключення уваги; стійкості оперативної пам'яті і мислення; уміння передбачати розвиток ситуацій; здатності працювати у високому вимушеному темпі в умовах ліміту і дефіциту часу; здатності створювати і реалізовувати образ діяльності у складних просторово-часових і кінетичних умовах; здатності приймати рішення в умовах впливу комплексу екстремальних чинників і жорстких часових інтервалів.

Незалежно від виду діяльності, велике значення має пам'ять. При цьому особливість полягає в тому, що вона необхідна, коли ще не сформувалися певні навички. Після формування основних навичок навантаження на пам'ять знижується. Так, люди, які добре засвоїли один тип літака, не повинні щоразу спеціально згадувати, де, які прибори знаходяться, на що потрібно дивитися. Але є професії, для яких пам'ять є одним із найбільш важливих ознак (наприклад, при роботі оператора, де потрібно на якийсь короткий термін утримувати в пам'яті положення, ситуації). У даному випадку мова йде про короткочасну, або оперативну пам'ять як найбільш важливу професійну ознаку.

Психічні стани, що виникають при високій нервово-психічній нарузі, являють собою різні прояви емоційного стресу. Як правило, вони сприяють робочій активізації, однак, можуть стати причиною дезорганізації діяльності. У цьому випадку відбувається гальмування раніше вироблених навичок, виникають неадекватні реакції на несподівані подразники, зниження працездатності, ускладнення в розподілі уваги, помилки сприйняття і т. ін.

При розгляді проблем, які відносяться до сфери психофізіології праці, вивчення емоційних процесів займає важливе місце. Це пов'язане з тим, що емоції як за своїм походженням у процесі еволюції, так і за своєю функціональною роллю в житті людини є ключовою з'єднувальною ланкою, у якій знаходить вираження єдність біологічних і психологічних процесів

і закономірностей.

Крім того, враховують і специфічні професійно-важливі емоції, що викликаються безпосередньо, конкретною трудовою діяльністю і поділяються на дві підгрупи. Перша підгрупа – це емоції, що пов’язують людину з колективом у процесі колективної праці. Другий підвид професійних емоцій – це емоції, які виникають у процесі самої роботи. Цей підвид особливо важливий для тих професій, у яких можуть виникнути аварійні ситуації і де неправильне, уповільнене ухвалення рішення може призвести, в умовах високої емоційної напруженості, до аварії (пілоти, оператори, рятувальники).

Ступінь нервово-психічної напруги і форма прояву емоційного стресу визначається, головним чином, підготовленістю до виниклої ситуації, характером виконуваного завдання, професійним досвідом та індивідуальними особливостями авіаційного фахівця [8]. Крім того, істотною причиною зниження функціональної надійності авіаційного фахівця є звичайна утом, особливо при тривалості польотів більш ніж вісім льотних годин.

Тому, поряд з професійно важливими ознаками, у льотній професії звертається увага на індивідуальні особливості людини, індивідуальний стиль її роботи як один із засобів адаптації людини до професії, що формуються ще в процесі професійної підготовки у ВНЗ. При цьому, як уже зазначалося, системоутворюючим чинником для фізичної підготовки є єдиний для всієї системи кінцевий корисний результат – професійна надійність майбутніх авіаційних фахівців [2, с. 224].

Використовуючи накопичений досвід розслідування і профілактики авіаподій, міжнародна організація цивільної авіації висуває положення, згідно з яким людський чинник, як більшість складних видів діяльності, є міждисциплінарним, має прикладний характер і має скоріше проблемну, ніж дисциплінарну спрямованість. Подібно тому, як технічні прикладні науки зв’язують природничі науки з практичними галузями їхнього застосування, росте кількість комплексних методик і методів у галузі впливу людини на оптимальність ергатичної системи «екіпаж – повітряне судно – середовище».

Саме багатовекторний характер людського фактора з взаємозумовленістю та взаємодією складових, та її взаємодію з механізмами, нормативами, правилами, навколишнім середовищем, а також людей

між собою в сукупній діяльності.

Дуже часто вивчення впливу людського чинника у зв’язку з аваріями обмежується рамками професійної підготовки і порушеннями режиму польоту [9], тим самим не розкривається глибинна залежність авіаційних подій від фізіологічного і психофізичного факторів, вплив яких значно складніший.

Аналіз аварійності і передумов авіаційних подій показує, що до 80% випадків пов’язано з психофізіологічними причинами льотного складу. Серед них: знижена працездатність; недостатня стійкість організму до негативних чинників польоту (гіпоксії, перевантаження, гіподинамії та ін.); сприйнятливості до простудних захворювань (до 50% випадків відсторонення від польотів через зниження працездатності пов’язане з низькою опірністю організму до простудних захворювань); підвищена чутливість вестибулярного аналізатора; вегетативно-судинна нестійкість.

За останні тридцять років спостерігається закономірна тенденція до різкого зниження працездатності пілотів, погіршення стану їхнього здоров’я і, як результат, рання професійна дискваліфікація. Численними дослідженнями доведено, що висока нервово-емоційна напруга є чинником ризику, що викликає, насамперед, ураження серцево-судинної системи і нервово-психічні захворювання, що виводить з ладу операторів складних систем керування до 32–34 років та ін.

Відсутність достатньої м’язової активності є головною причиною захворювань нервової системи і серця. Особливої уваги заслуговує тенденція до різкого збільшення показника захворюваності подібного типу з віком. Так, наприклад, у віці 40–49 років такі захворювання трапляються в 11 разів частіше, ніж у віці 30–39 років.

М’язова атрофія, викликана гіподинамією, що негативно впливає на пристосувальні механізми кровообігу до фізичного навантаження, також позначається на стані здоров’я професіонала [9].

Виходячи з того, що психофізіологічна підготовка льотного складу є комплексним процесом формування високої надійності організму, навичок і вмінь, особливо важливих у складних, екстремальних умовах діяльності, метою психофізіологічної підготовки майбутніх авіаційних фахівців стає формування психофізіологічних якостей, що визначають успіх льотного навчання, стійкість організму до екстремальних чинників професійної діяльності, високий

рівень працездатності і динамічного здоров'я, яке означає професійне довголіття. Тобто, основними завданнями психофізіологічної підготовки авіаційних фахівців є формування: емоційної стійкості; обсягу, а також розподілу, переключення і стійкості уваги; оперативної пам'яті і мислення; координації рухів; тонкого м'язового відчуття; здатності здійснювати складні рухові дії в умовах ліміту й дефіциту часу; здатності перебудовувати структуру діяльності відповідно до ситуації, яка склалася; здатності оцінювати відстань і швидкість; просторового орієнтування; здатності екстраполювати розвиток ситуації; стійкості до гіподинамічного режиму діяльності; стійкості до заколисування та перевантажень; стійкості до гіпоксії і дихання в умовах надлишкового тиску; здатності переробляти додаткову інформацію на тлі основної діяльності; стійкості розумової діяльності в екстремальних умовах; стійкості вольових компонентів в екстремальних ситуаціях; стійкості психомоторних і сенсомоторних компонентів діяльності в екстремальних умовах; активності пізнання причин позаштатної ситуації; уміння працювати з «перевантаженим» інформаційним полем і при дефіциті інформації; уміння побудувати на основі розрізної і різнохарактерної інформації концептуальну модель образу польоту; уміння приймати і реалізовувати рішення з передачею його на борт повітряного судна [9].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, науково-технічна революція в цивільній авіації особливою визначила питання взаємодії людини і техніки, а саме, незважаючи на створення автоматизованих систем керування і зміни ролі людського чинника, головні функції все-таки залишаються за людиною: вона програмує, керує і контролює, а отже, психофізіологічна та фізична підготовка набула статусу невід'ємного компонента професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Застосування принципів системної організації професійної підготовки авіаційних фахівців дозволило органічно вписати фізичну підготовку в структуру цілісної системи професійної підготовки з формування їхньої професійної надійності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності: підручник / М. С. Корольчук. – К.: Ельга, 2004. – 397 с.
2. Макаров Р. Н. Авиационная педагогика: [учебник] / [Р. Н. Макаров, С. Н. Неделько, А. П.

Бамбуркин и др.]. – Москва-Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.

3. Макаров Р. Н. Морально-психологическая готовность летного состава / Р. Н. Макаров // Активный отдых и специальная направленность занятий физической подготовкой – основное условие укрепления здоровья и совершенствования специальных навыков летного состава. – М., 1977. – С. 168–169.

4. Орленко Н. А. Психолого-педагогичні чинники впливу фізичної підготовки на професійну діяльність майбутніх авіаційних фахівців / Н. Орленко, С. Кумскова // Наука і сучасність: зб. наук. пр. – 2006. – Т. 54. – С. 104–109.

5. Основи фізичної та психофізіологічної підготовки майбутніх пілотів: навч-метод посібник. – Кировоград: Вид-во КЛА НАУ, 2013. – 188 с.

6. Платонов К. К. Вопросы психологии труда / К. К. Платонов.– М.: МЕДГИЗ, 1962. – 219 с.

7. Повітряний кодекс України // Відомості Верховної Ради. – 1993. – № 25. – ст. 274.

8. Селезнев А. В. Методика профессиональной подготовки курсантов-штурманов к деятельности в экстремальных условиях: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Селезнев Александр Владимирович. – Кировоград, 2004. – 176 с.

9. Справочник специалиста; [под ред. Н. И. Костенко]. Методические рекомендации по физической и психофизической подготовке летного и курсантского состава гражданской авиации. – М.: Воздушный транспорт, 1988. – 342 с.

REFERENCES

1. Korolchuk, M. S. (2004). *Psykhofiziologiya diyalnosti: pidruchnyk* [Psychophysiology activities: textbook]. Kyiv.

2. Makarov, R. N. (2005). *Aviatsionnaya pedagogika: [uchebnik]*. [Aviation education: [tutorial]]. Moskva-Kirovograd.

3. Makarov, R. N. (1977). *Moralno-psihologicheskaya gotovnost letnogo sostava*. [Moral-psychological readiness of flight personnel]. Moscow.

4. Orlenko, N. A. (2006). *Psykhologo-pedagogichni chynnyky vplyvu fizychnoyi pidgotovky na profesijnu diyalnist majbutnikh aviacijnykh fakhivciv*. [Psychological-pedagogical factors of physical preparation for professional activity of future aviation professionals]. Kyiv.

5. *Osnovy fizychnoyi ta psykhofiziolohichnoyi pidhotovky majbutnikh pilotiv: navch-metod posibnyk*. (2013). [Fundamentals of physical and physiological training of future pilots: scientific-method benefit]. Kirovograd.

6. Platonov, K. K. (1962). *Voprosy psihologii truda*. [Problems of psychology of labor]. Moscow.

7. *Povitryanyj kodeks Ukrainy* (1993). [The air code of Ukraine]. Kyiv.

8. Seleznev, A. V. (2004). *Metodika professionalnoy podgotovki kursantov-shturmanov k deyatelnosti v ekstremalnyih usloviyah*. [Methods of professional training of cadets-navigators to work in extreme conditions]. Kirovograd.

9. *Spravochnik spetsialista; [pod red. N. I. Kostenko] (1988). Metodicheskie rekomendatsii po fizicheskoy i psihofizicheskoy podgotovke letnogo i kursantskogo sostava grazhdanskoj aviatsii*. [Reference specialist; [ed. Kostenko]. Guidelines for physical and psycho-physical training of flight and cadet of civil aviation]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАХАРОВА Оксана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

фізичної та психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка авіаційних фахівців засобами фізичного виховання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZAKHAROVA Oksana Vitaliivna – Ph.D., associate professor of the Department of Physical and Psychophysiological Education Kirovograd Flight Academy of National Aviation University.

Circle of scientific interests: professional training of the aviation specialists by means of physical education.

УДК 378:811.111

КАЛІНІН Вадим Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації
e-mail: vadminkalinin76@gmail.com

КАЛІНІНА Лариса Вадимівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка
e-mail: prof.kalinina@gmail.com

**ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ШКІЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ
НОВОГО ПОКОЛІННЯ В МОВНОМУ
ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Викладання іноземних мов у сучасних міжкультурних умовах, в умовах комп'ютеризації та інформатизації усіх аспектів життя набуває стратегічно важливого рішення. Підписавши Угоду про асоціацію з ЄС у 2014 році, Україна визнала, що знання мов стає одним з основних інструментів невідворотності приєднання до ділового, освітнього, наукового та культурного простору країн європейської спільноти. З огляду на це, Україна будує свою мовну політику згідно з вимогами та принципами Європейського союзу, які представлені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти. У даному документі основними цілями діяльності в галузі іноземних мов визначаються: «підготовка

усіх європейців до потреб міжнародної мобільності, що постійно зростають, тісної співпраці не лише в галузі освіти, культури та науки, але також у галузі торгівлі та промисловості; сприяння взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці; підтримка і розвиток багатства і різноманітності європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються, включаючи ті, вивчення яких є менш поширеним; врахування потреби мультилінгвальної і мультикультурної Європи, наполегливо розвиваючи здатність європейців спілкуватися один з одним понад мовні та культурні кордони, що цілком можливо, докладаючи постійних,

довготривалих зусиль та стимулюючи ці зусилля шляхом підтримки і фінансування на всіх освітніх рівнях з боку компетентних органів; попередження небезпеки, що може бути результатом маргіналізації (верстви населення, які залишаються поза межами активного життя спільноти) тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для спілкування в інтерактивній Європі» [4, с. 3].

З огляду на зазначене, майбутній вчитель іноземної мови (ІМ) повинен не лише розуміти сутність нових підходів до вивчення ІМ, закономірностей і умов навчання ІМ, покладених в їх основу, але сам й відповідати новим стандартам володіння ІМ, бути готовим до вдосконалення набутих навичок та вмінь упродовж життя.

Це вимагає запровадження нового підходу до професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ в межах ВНЗ.

Робоча група проекту МОН України та Британської Ради «Шкільний вчитель нового покоління» провела допроектне дослідження стану професійно-методичної підготовки вчителя у ВНЗ і довела, що «незважаючи на те, що в усіх навчальних планах наявні мовна, лінгвістична, психолого-педагогічна та методична складові, методична складова має найменшу частку – у середньому 3% (ОКР «бакалавр») – від загального обсягу навчальних годин, що не є достатнім для формування методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови» [9, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча з проблеми професійної підготовки існує низка робіт вітчизняних та зарубіжних методистів, зокрема О. Є. Антонової, О. Б. Бігич, О. А. Дубасенюк, І. І. Зимньої, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пасова, J. Harmer, M. Wallace та ін., питання оновлення та вдосконалення професійно-методичної підготовки вчителя ІМ вимагають детального розгляду.

Метою статті є розгляд ефективних методів теоретичної професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ у мовному педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових праць, присвячених професійно-методичній підготовці майбутнього вчителя ІМ О. Б. Бігич, О. В. Бондарчук, Н. В. Бориско, А. М. Волощук, Н. В. Майер, О. Б. Гарнопольського та ін. засвідчив, що в основі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя полягає формування його методичної компетентності, яку, послуговуючись міркуваннями Н. В. Майер,

ми трактуємо як «результат методичної підготовки, що проявляється у здатності ефективно виконувати всі види професійно-методичної діяльності зі свідомими самостійними детермінаціями соціальних ролей і трансформацією ролевих позицій, а також у довготривалій готовності до професійно-методичного й особистісного саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя» [5, с. 51].

Вчені-методисти поділяють думку про те, що методична компетентність учителя ІМ формується, передусім, на практичних заняттях з методики викладання ІМ у ЗНЗ, після їхнього оволодіння теоретичними знаннями під час лекційних занять. Однак наш значний досвід роботи у ВНЗ даного профілю показав, що отримання готових теоретичних знань під час лекційних занять як традиційної форми передачі педагогічних знань, не стає частиною особистісного досвіду студентів, а, навпаки, призводить до мимовільного їхнього відтворення та шаблонного репродукування. Крім того, значна кількість студентів копіює не завжди ефективні методи в той час, коли вчителю сьогодні необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя, які висувають нові вимоги до професійно-методичної компетентності вчителя. Сучасним студентам, представникам нової генерації вчителів, доведеться на практиці розв'язувати більш складні завдання, ніж їхнім попередникам. Вони мають бути готовими зіткнутися з проблемами постійного ускладнення змісту освіти, самостійної постановки та розв'язання творчих і дослідницьких завдань, безпосереднього оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду.

На наш погляд, посилення ступеня автономності у професійно-методичній підготовці студентів ВНЗ є тим засобом, який сприятиме не лише професійній оцінці власного досвіду вивчення різних дисциплін мовного циклу, але й самовдосконаленню, поповненню недостатніх знань, навичок і вмінь. Слідом за О. Н. Солововой ми вважаємо, що саме рефлексивні знання здатні заповнити прогалину між знаннями як такими та їх застосуванням, оскільки це відбувається на основі аналізу досвіду як практичних, так і розумових дій, і містить площину бачення, розуміння, комплексного осмислення методичної проблеми (ситуації) та площину організації індивідуальної дії в її межах. Зважаючи на це, стає очевидним, що

розвиток методичного мислення на основі моделі рефлексії є основним завданням методичної підготовки майбутнього вчителя ІМ.

Правильно організована самостійна робота з методики викладання ІМ створюватиме умови для пізнавальної діяльності студентів, розвитку вмінь працювати з інформацією, робити самостійні ґрунтовні умовиводи та приймати аргументовані рішення, що, у свою чергу, сприятиме розвитку методичного мислення. Крім того, майбутній вчитель повинен пам'ятати, що досягнути певних результатів у формуванні власної професійної компетентності можна лише тоді, коли основним принципом навчання є особиста відповідальність і можливість успішного поєднання нових знань з уже засвоєними.

Наші дослідження показали, що однією з ефективних форм самостійного поповнення професійно значущих методичних знань стало виконання студентами спеціально організованих завдань, метою яких було «занурення» майбутніх учителів до теми базової лекції, яку їм належить прослухати, знайомство з її термінологією та проблематикою. Прикладами таких завдань можуть бути *технології паралельного читання та центрованого навчання*, які дають майбутнім учителям можливість висловити свою точку зору з проблеми, спробу дати визначення тій чи іншій методичній категорії, сформулювати власні висновки до запропонованої ситуації, дати відповіді на запитання.

Виконання таких завдань забезпечує розвиток пізнавальних і творчих здібностей майбутнього вчителя, сприяє реалізації його творчого потенціалу, створенню творчої особистості. Знаходження спільного та відмінного у визначеннях і висловлюваннях зарубіжних та вітчизняних учених, передбачення можливих складових різних навчальних компетенцій спрямовані як на розуміння, осмислення, так і на запам'ятовування та структурування в пам'яті студента матеріалу, що засвоюється, його зберігання й цілеспрямовану активізацію. У даному випадку автономність студентів при засвоєнні знань буде ключовою та реалізовуватиметься як постійний поступовий процес самовідкриття власного «Я» у процесі оволодіння професійно значущими знаннями.

За таких умов діяльність студента визначається двома мотивами – мотивом досягнення й мотивом пізнання. Причому пізнавальний мотив являє собою основу його навчально-пізнавальної діяльності, коли у

майбутнього вчителя виникає необхідність пізнання нового, поповнення знань, яких бракує, за рахунок їхнього розширення та поглиблення. Його навчально-пізнавальна діяльність отримуватиме подальший розвиток, що керується ним самим. У такому випадку, мотивація досягнення підпорядковується пізнавальній діяльності, що є характерною рисою даної технології та сприяє створенню міцної основи майбутньої професійної діяльності. «Засвоєні під час навчання знання виступають уже не в якості предмета, а в якості засобу професійної діяльності» [1, с. 14].

Таким чином, знання, отримані студентами самостійно, до прослуховування лекції дозволять лектору спиратися на них у процесі викладу власної точки зору, а також використовувати інтерактивні методи під час проведення лекції. Наведемо приклади таких завдань з теми «Формування лексичної компетенції учнів ЗНЗ»:

1. Read the definitions of lexical competence and say what they have in common.

Lexical competence is the ability to use the vocabulary of a language. Lexical competence can be described in four different ways: with respect to what is known about words, how well words are known, how many words are known, and which words are known. [Council for Cultural Cooperation, 2001, p.110].	Лексична компетенція - наявність певного запасу слів у межах професійного розвитку, здатність до адекватного використання лексем, доречне еквівалентне образних виразів, привабок, прислів'їв, фразеологічних зворотів [Артешина Л.М., Рудь О.М. електр. ресурс sopro.pnord.ru/documents/kouf/artushkina.pdf].	Формування іншомовної лексичної компетенції виходить в себе ознайомлення з функцією слова, його значенням, формальними ознаками, тренування у засвоєнні слів та застосування нових лексичних одиниць в усному і письмовому мовленні [Методика формування міжкультурної іншомовної компетенції: курс лекцій: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів - К.: Ленвіт. - 2011. - С. 168].
---	---	--

2. Look at the word-roses and decide what vocabulary is suitable for the following content areas.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Наше експериментальне дослідження також показало, що більша частина теоретичного курсу «Методика викладання іноземних мов у ЗНЗ», яка стосується питань методики викладання певної ІМ (формування навичок та вмінь оволодіння ІМ, планування, специфіка навчання учнів різних ступенів навчання тощо) може бути засвоєна студентами самостійно, під час керованих інтерактивних методичних майстерень, у яких майбутні вчителі працюють в різних режимах роботи – малогруповому, макрогруповому, командному, з постійною зміною партнерів з навчання. Здійснюючи роботу в запропонованому інтерактивному режимі і виконуючи спеціально-організовані завдання, майбутні вчителі оволодівають різними аспектами методичної теми, що вивчається,

коментуючи їх у процесі спільної роботи. Матеріалом для обговорення є відео фрагменти уроків ІМ у ЗНЗ, відео-презентації вчених з різних країн з актуальних методичних проблем, висловлювання та цитати відомих методистів, уривки методичних статей, наукових праць учених тощо. Невеликі за об'ємом матеріали, виконують роль теоретичного вкладу («input»), в яких студенти самостійно виділяють ключові положення, трактують їхнє значення й пропонують можливі варіанти їхнього практичного застосування в школі. Викладач на таких заняттях виконує роль фасилітатора і активного учасника обговорень. Цінність таких інтерактивних майстерень безперечна, оскільки вони забезпечують досягнення низки важливих освітніх цілей:

- стимулювання мотивації та інтересу у сфері методики викладання іноземних мов;
- підвищення рівня активності та самостійності майбутнього вчителя іноземної мови;
- розвиток навичок аналізу та синтезу, критичного та методичного мислення;
- саморозвиток завдяки активізації розумової діяльності.

Крім того, самостійний пошук та засвоєння методичних знань дає майбутньому вчителю можливість:

- самоконтролю рівня засвоєння теоретичних професійно-методичних знань;
- самостійного визначення окремих методичних категорій;
- засвоєння методичних знань шляхом групового пошуку вирішення запропонованих педагогічних задач;
- набуття практичних навичок використання вивченого теоретичного матеріалу в умовах інтерактивних майстерень;
- формування власного бачення педагогічної проблеми.

Наведемо приклади завдань інтерактивних майстерень з теми «Нова роль учителя іноземної мови»:

– **group up** with your friend, read the quote of Janelle Cox about a teacher and comment on the teacher's role suggested by the author: «Being a teacher is much more than executing lesson plans, they also carry the role of a surrogate parent, disciplinarian, mentor, counsellor, book-keeper, role model, planner and many more»;

– nowadays you can hear teachers say: «A learner is not a vessel to be filled, but a fire to be lit». **In your groups** think and decide what other roles should a contemporary English teacher perform «to lit a learner's fire2»;

– **in the whole class** exchange your opinions.

Запропоновані в статті форми і методи професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя широко використовуються в ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка й засвідчили високу ефективність, яка відобразилася в умінні студентів самостійно оволодівати методичними знаннями, готовності та здатності застосовувати їх на практиці, бажанні глибшого пізнання своєї професії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О. Б. Бігич // [навчальний посібник]. – К.: Ленвіт, 2006. – 200 с.
2. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий. – М.: 1986. – 82 с.
3. Волощук А. М. Розвиток методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю: професійно-методичні кейси / А. М. Волощук // [навчально-методичний посібник]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франко, 2011 – 94 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Київ: Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Майер Н. В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика: [моногр.] / Н. В. Майер. – К.: Вид. центр КНДУ, 2015. – 427 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея / Е. И. Пассов. – М.: Глосса-Пресс. – 2006. – 240 с.
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Астрель, 2008. – 272 с.
9. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). – К.: Ленвіт, 2014. – 60 с.

REFERENCES

1. Bigych, O. B. (2006). *Teoriya i praktyka formuvannya metodichnoyi kompetencyi vchytelya inozemnoyi movy pochatkovoyi shkoly: navchalnyi posibnyk* [Theory and Practice of formation of a Future Foreign Language Elementary School Teacher's Methodological Competence: textbook]. Kyiv.
2. Verbickiy, A. A. (1986). *Formirovanie poznavatelnoy i professionalnoy motivacii studentov*.

[The Formation of Students' Cognitive and Professional Motivation]. Moscow.

3. Voloshchuk, A. M. (2011). *Rozvytok metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profilu: profesiino-metodycjni keisy: navchalno-metodychnyi posibnyk*. [The Development of the Future Humanitarian Teachers' Methodological Competence: Professional-Methodological Cases: methods handbook]. Zhytomyr.

4. *Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (2003)*. [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv.

5. Maier, N. V. (2015). *Formuvannia metodychnoi kompetentnosti u maibutnikh vykladachiv frantsuzskoi movy: teoriia i praktyka: monohrafiia*. [The Formation of the Future French Language Teachers' Methodological Competence: Theory and Practice: monograph]. Kyiv.

6. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv (2013)*. [Methods of Teaching of Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice]. Kyiv.

7. Passov, E. I. (2006). *Sorok let spustya ili sto odna metodicheskaya ideya*. [Fourty Years Later or one hundred and one Methodological Idea]. Moscow.

8. Solovova, E. N. (2008), *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodivnutyj kurs: posobie dlia studentov ped. vuzov i uchitelej* [Methods of Foreign Language Teaching: Advanced Course: teaching aid for pedagogical university students and teachers]. Moscow.

9. *Shkilnyi uchitel novoho pokolinnia. Doproektna bazove doslidzhennia (2014)*. [New Generation School Teacher. Pre-Project Base Research]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КАЛІНІНА Лариса Вадимівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: інноваційні технології викладання іноземних мов. Професійна підготовка майбутнього вчителя.

КАЛІНІН Вадим Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, начальник управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації.

Наукові інтереси: новітні підходи до вивчення іноземних мов у ЗНЗ. Форми та методи професійної підготовки шкільного вчителя ІМ.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KALININA Larysa Vadymivna – Candidate of Science, Professor of the Department of Intercultural Communication and Applied Linguistics of Zhytomyr Ivan Franko State University.

Circle of scientific interests: Innovative techniques of teaching foreign languages. Professional development of future foreign language teacher.

KALININ Vadym Oleksandrovych – Candidate of Science, Associated professor, Head of Education and Science Department of regional state administration.

Circle of scientific interests: new approaches to teaching foreign languages. Forms and methods of professional development of school teachers.

УДК: 378.14:001.11(477)

КОРЖ-УСЕНКО Лариса Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка e-mail: korzhusenko.lv.73@gmail.com

ГЕНЕЗА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна реформа вищої школи в Україні має глибокі історичні корені та аналогії. Адже кожна із попередніх реформацій містить у собі певний

інноваційний потенціал, дозволяючи узагальнити уроки реалізації певної концепції освіти, що є цінним для розроблення нової моделі вищої школи, адекватної актуальним викликам суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремим аспектам проблеми трансформації місії університету, висвітленню поглядів знаних репрезентантів філософської та педагогічної думки на стан і перспективи розвитку університетської освіти присвячено студії В. Андрущенка, В. Андреева, В. Горського, В. Завальнюка, Л. Зеленської, М. Зубрицької, Н. Дем'яненко, В. Кременя, Н. Кузьміної, С. Курбатова, С. Посохова, А. Сбруєвої. Однак у сучасній науковій літературі бракує розвідок, присвячених узагальненню і класифікації широкого спектру ініціатив і пропозицій щодо вдосконалення вищої освіти з точки зору історичної ретроспективи, вивченню внеску педагогів, науковців і освітніх діячів у розроблення ідеї національного університету.

Мета статті – визначити основні концептуальні підходи щодо організації навчального процесу у вищій школі України, окреслити особливості різних моделей вищих навчальних закладів та розкрити розвиток ідеї вільної української вищої школи в дорядянський період.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом багатьох століть академічна філософська та педагогічна думка в Україні жилися головним чином європейськими першоджерелами. У середовищі вітчизняних інтелектуалів великою увагою й повагою користувалася спадщина Я. Коменського, Дж. Локка, Е. Канта, В. Гумбольдта, Е. Фіхте, Ф. Шеллінга, насичена оригінальними ідеями щодо вдосконалення вищої школи. Вивчення сучасної наукової літератури дозволяє констатувати, що багато дослідників не враховують вікові традиції академічної автономії, «права і привілеї», характерні для європейських та вищих навчальних закладів України докласичного типу (Острозької та Києво-Могилянської академії), почасти успадкованих класичними університетами в наступну епоху. Символом вдалого сполучення традицій і новацій була ідея «тримовної» вищої школи.

Так, в основу моделі Київської академії було покладено взірць французької Сорбони, вихованцем якої вважається митрополит Петро Могила. Саме йому вдалося адаптувати католицький зразок до традиційних цінностей та актуальних потреб українського суспільства. Тому для іноземних дипломатів і мандрівників XVII–XVIII ст. Київська академія була «справжнім православним університетом з гарною репутацією» – джерелом високоосвічених інтелектуалів для всієї Російської імперії. Цю інноваційну могилянську модель

православного університету було реалізовано у низці філіалів і колоній київської метрополії: Вінниці, Гощі, Яссах, Москві, Валахії, Сербії, православних колегіумах України [8].

Синхронний аналіз показує, що в епоху бароко у киево-могилянців склалися щільні зв'язки з університетськими осередками Константинополя, Кракова, Магдебурга, а Львівський університет підтримував активну комунікацію з вищими школами Риму, Праги, Парижа [9]. Якщо в епоху Середньовіччя єдиним джерелом знань був Бог, а людина позиціонувалась як об'єкт Божественного одкровення, то в Новий час особистість почала сприйматися як суб'єкт наукового пізнання. Тому схоластичну систему навчання у вищих школах, зорієнтовану на античну спадщину і середньовічне богослов'я, поступово було витіснено лейбніце-вольфганською, що відкривала можливості для раціонального пізнання навколишньої дійсності.

Оскільки з початку XX ст. зразковою вважалася французька (наполеонівська) модель вищої освіти, пріоритет надавався лицям (Кременецький, Ніжинський, Рішельєвський), що урівнювалися у правах з університетами і мали низку привілеїв. Лицеї, за влучним висловом Д. Бовуа, «були своєрідними «вежами із слонової кістки», що забезпечували елітну освіту вихідцям з аристократичних родин» [3, с. 246]. Юного шляхтича вчили бути справжнім європейцем, тому в десятирічному курсі навчання перші чотири роки присвячувалися опануванню іноземних мов та світських манер, а останні – засвоєнню юридичних наук. На думку Д. Бовуа, впливові польські та російські кола прагнули монополізувати «інтелектуальний Олімп» для подальшого «панування над душами українців», протидіючи перетворенню Києво-Могилянської академії на модерний університет.

З часом увиразнилася тенденція до орієнтації вітчизняної вищої освіти на німецьку модель, передусім, на класичні університети Берліна, Галле, Кенігсберга. Серед запрошених, за сприяння Й. Гете, до щойно створеного Харківського університету німецьких викладачів була ціла плеяда талановитих учених: філософи, представники романтичної та соціологічної шкіл І. Шад (улюблений учень, послідовник І. Фіхте) і Л. Якоб (вихованець Е. Канта, ректор та окраса університету в Галле), філолог К. Роммель, рекомендований Х. Г. Гейне та ін. [1]. Молоді перспективні науковці розглядали «слобожанські Афіни» як експериментальний майданчик для реалізації творчих задумів, тому, керуючись ідеями

неогуманізму, порушували актуальні проблеми суспільства, підносили значення освіти, привертати увагу до національної самобутності кожного народу. Однак у 20-ті роки XIX ст. більшість іноземних професорів, звинувачених у «неблагонадійності», захопленні «чистою наукою» і «кантіанською філософією», замість підготовки студентів до державної служби, змушені залишити Харків. Водночас слід зауважити, що саме класична філософія слугувала концептуальним підґрунтям класичного німецького університету.

Опрацювання джерел свідчить, що модель університетів у межах Російської імперії була симбіозом німецької (декларування академічної свободи) і французької (централізоване управління) з домінуванням першої в її австрійському варіанті (імперський консерватизм). Пріоритет республіканських або монархічних засад в організації вищої школи змінювався залежно від геополітичної кон'юнктури, що зафіксовано в університетських статутах. Водночас філософія освіти в Австро-Угорщині ґрунтувалася на гербартіанських і постгербартіанських концепціях, викладених у працях В. Рейна, Ф. Ренегера, П. Рудольфа, О. Руле, Т. Ціллера, Ф. Шварца, В. Шиллінга, Е. Шмідта [6]. З часом провідною філософською концепцією в європейському інтелектуальному просторі став позитивізм, що визнав пріоритет наукового знання та посилив роль природничої освіти.

Порівняльний аналіз дозволяє виявити особливості бачення стратегічних шляхів розвитку вищої освіти класиками педагогічної думки – М. Пироговим і К. Ушинським. Якщо Микола Іванович робив акцент на необхідності активної інтеграції вітчизняної вищої освіти до світового науково-освітнього простору, здійсненні її диференціації на класичну (університетську) і реальну (профільну), то для Костянтина Дмитровича пріоритетним був пошук таких моделей вищих навчальних закладів, що б дозволяли гуманізувати мету освіти, враховуючи кращі традиції та актуальні потреби життя народу.

Слід зазначити, що ідейні пошуки векторів реформування вищої освіти характеризувалися суттєвими суперечностями. Якщо офіційними колами та консерваторами здійснювалися наполегливі спроби підпорядкувати науковий світогляд догматам православ'я, то з боку прогресивно налаштованої професури увиразнилося прагнення до секуляризації філософії освіти, поглиблення філософського спрямування і фундаменталізації навчального процесу, необхідних для розвитку критичного

мислення студентів. Так, репрезентанти Київської філософської школи П. Юркевич і М. Олесницький наголошували на тому, що «університетська молодь має не тільки здобувати ґрунтовні знання, але й розвиватися духовно, фізично й естетично, визначати власну громадянську позицію» [10, с. 31–32].

Вагомий вплив на формування концептуальних засад розвитку вищої школи мала дискусія прибічників теорії формальної і матеріальної освіти. Перші відкидали необхідність засвоєння великого обсягу знань, обстоюючи розвивальний характер навчання завдяки опануванню класичних мов і математики, що сприяють розвитку пам'яті, мислення, уяви, здібностей [11]. Натомість прихильники матеріальної освіти та утилітаризму, які посилили свої позиції з розвитком капіталізму, керувалися насамперед критерієм практичної доцільності знань, умінь і навичок, необхідністю засвоєння сучасних методів наукового пізнання.

Здійснений порівняльний аналіз показує: якщо у XIX ст. вища технічна й аграрна освіта в Україні орієнтувалася на «універсальну» університетську модель, розповсюджену в Німеччині й Бельгії, то на початку XX ст. пріоритет надавався «вузько спеціалізованим» австрійським і американським зразкам. Підготовка у ветеринарних вищих навчальних закладах була розрахована на німецькі й італійські стандарти [2]. Рільнича академія в Дублянах поблизу Львова і Львівська академія ветеринарної медицини орієнтувалися на навчальні плани і програми ВНЗ відповідного профілю Берліна й Відня [2], поступово узгоджуючи зміст освіти з особливостями й потребами свого краю.

Вивчення архівних матеріалів засвідчує, що часто оптимальні освітні моделі, запропоновані авторитетними фахівцями, піддавалися суттєвій корекції.

Так, на початку 70-х років XIX ст. Комітет із професорів Харківського університету розробив проект вищої технічної школи на зразок Цюрихської або Ризької політехнік, що склалися із 6 відділів (інженерного, архітектурного, механічно-технічного, хіміко-технологічного, сільськогосподарського, гірничого), додавши ще й сьомий – комерційний [7, арк. 29]. Попечитель відкинув проект, посилавшись на «безнадійну бідність», але громадські домоглися відкриття Харківського технологічного інституту, хоча й у складі тільки двох відділів.

Виявляючи особливості концептуальних

підходів до мети і цінностей, структури та змісту вищої освіти, зауважимо, що на відміну від університетів Європи, ідея академічної свободи та автономії в умовах Російської імперії не набула повномірної реалізації, попри використання її елементів. Адже якщо західноєвропейська цивілізація визнавала унікальність і самоцінність кожної особистості, то в імперському просторі особистісно орієнтовану парадигму було витіснено традиціями державного домінування, що пригнічували правосвідомість та свободу учасників навчального процесу. Вища школа знаходилася під пильним бюрократичним контролем, виконуючи державне замовлення – забезпечення освітою, необхідною для чиновницької кар'єри, обслуговування потреб держави та вихованням молоді для служіння «царю и отечеству». Державні ВНЗ за своїм юридичним статусом фактично були місцевими підрозділами центральних державних установ (міністерств та головних управлінь, Святого Синоду, установ імператриці Марії Федорівни), яким підпорядковувалися. На відміну від Західної Європи, де вища освіта була покликана слугувати індивідуальному розвитку особистості, а державні органи тільки законодавчо закріплювали процеси, ініційовані знизу, в умовах Російської імперії саме держава творила університет «зверху», за своїм «образом і подобою», прагнучи до монополії в цій галузі та збереження її соціально-ексклюзивного (елітарного) характеру.

Випускники вищих навчальних закладів здебільшого поповнювали офіцерський корпус російської армії, лави колоніальної адміністрації, віддаляючись від традицій та потреб рідного народу. На думку І. Нечуй-Левицького, «... з українських університетів і других шкіл повиходили халтурники, хабарники-урядники, несправедні судді, що правого робили винним, а винуватого правим, ті консерватори вчителі і професори, що вертіли історією по московському наказу, ті офіцери-москалі, що забивали свій же народ на екзекуціях» [13, с. 128].

Відповідно якщо бачення мети університету з боку офіційних кіл полягало у культивуванні проімперських настроїв шляхом увиразнення утилітарного бюрократичного призначення – орієнтації на підготовку відданих кваліфікованих державних службовців, то прогресивна інтелігенція вимагала активної участі репрезентантів вищої школи у вирішенні назрілих суспільних проблем і поліпшенні долі народу. Опрацювання джерел дозволяє

констатувати, що місія класичних університетів пов'язувалася насамперед із формуванням національної (точніше, імперської) еліти. Але якщо у вищих колах і вищих школах Австро-Угорщини допускалося «поміркване українофільство», спрямоване на духовне відродження і позбавлене антидержавного спрямування, то в умовах Російської імперії ігнорувалися культурно-освітні права багатьох народів, особливо українців і білорусів.

На початку ХХ ст. зміцніло усвідомлення необхідності нової парадигми вищої освіти. Конфлікт інтересів держави й суспільства полягав у тому, що царський уряд прагнув до реставрації порядку, втраченого під час буржуазно-демократичної революції 1905–1907 рр., а громадсько-педагогічний рух спрямовувався на конструктивне вирішення «університетської кризи» з урахуванням позиції прогресивно налаштованої професури, представників науки й освіти, громадських діячів, які обстоювали принципи всестановості, доступності, гуманізму і свободи. Нищівна критика «школярства» – практики вивчення у вищих навчальних закладах широкого кола шкільних предметів, консерватизму, архаїзму та обскурантизму в системі вищої освіти знайшли яскраве відображення на сторінках відомого ліберального журналу «Вехи».

Феномен вільної вищої школи, кредо якої було: «Університет для студентів, а не студенти для університету!», поклав край монополії держави у цій сфері, нездатної адекватно реагувати на виклики часу та суспільні потреби. Мета вільної вищої школи полягала у сприянні розвитку багатогранної особистості інтелігента, провідника суспільного прогресу. Поява нової недержавної моделі вищої освіти свідчила про перемогу тенденції до автономії над авторитарністю в еволюції вищої школи, спрямованої на саморозвиток і звільнення від державного тиску. Академічна еліта наполягала на необхідності переходу від відтворення «фіктивних знань» до генерування суспільно значущих ідей, від репродуктивних до продуктивних методів навчання.

Історико-логічний аналіз джерел дозволив виокремити основні табори, що позиціонували різні підходи до розвитку вищої школи. Праве крило представляли консерватори, прихильники «псевдоенциклопедизму», ревні захисники офіційного курсу російського уряду (В. Пуришкевич, К. Победоносцев), які застерігали від негативних «наслідків освітнього анархізму». Їхніми затятими

опонентами були апологети ідеї академічної свободи (В. Вернадський, М. Костомаров, П. Лесгафт, М. Ковалевський, Л. Петражицький, М. Чехов), які виступали за ліквідацію чинної системи університетської освіти, подолання «примусового характеру навчання» і переобтяження програм, деформалізацію педагогічного процесу, перехід до інституту вільнослухачів, розроблення аутодидактичної моделі вищої школи, втілення ідеї «післяуніверситетської освіти» [15, с. 219].

Більшою поміркованістю характеризувалися педагоги й освітні діячі ліберального спрямування (Д. Багалій, П. Капніст, Д. Каченовський, М. Каптерев, М. Пирогов, М. Сумцов, К. Ушинський), які обґрунтовували доцільність зміни знаннєвого підходу на особистісно орієнтований, зменшення важелів тиску держави, розширення вирішального впливу академічних громад на організацію навчального процесу, витіснення механічного «заучування» навчального матеріалу дослідженням актуальних наукових проблем, пов'язаних з інтересами та професійними потребами студентів. Зокрема, професор М. Сумцов наголошував на доцільності творчої, товариської взаємодії учасників навчального процесу, вбачаючи призначення викладача в розвитку вмінь та навичок інтелектуальної праці студентів, сприяння формуванню у молодого покоління цілісної «наукової картини світу». У його праці «Із університетського життя» розкрито високу місію університету, покликаною стати рушієм суспільного розвитку. Професор М. Сумцов стверджував: без власного «індивідуального образу» кожного університету, що спирається на глибокі культурно-історичні традиції розумової праці, наукової сумлінності, служіння рідному краю, ідеалам любові та свободи, культивованими і примноженими університетською спільнотою, навчальний заклад приречений бути пересічним «присутственным місцем» (тобто бюрократичною установою) [14, с. 2].

Зрештою, на межі XIX–XX століть виокремилася група національно-свідомої інтелігенції. Альтернативою казенним вищим школам бачився народний університет, угрунтований на принципах народності та культуровідповідності, узгодження освіти з реаліями й інтересами рідного народу, що розкрито у працях Т. Лубенця, Олени Пчілки (Косач), М. Руданського, С. Сірополка, Г. Хоткевича. Активну участь у розробленні та впровадженні ідеї народної вищої школи взяли репрезентанти західноукраїнської інтелігенції, викладачі Львівського й

Чернівецького університетів: брати Ф. і М. Колесси, М. Кордуба, І. Крип'якевич, А. Крушельницький, О. Маковей, С. Рудницький, С. Смаль-Стоцький.

Суттєвий внесок в опрацювання й популяризацію ідеї вільного українського університету здійснили педагоги, викладачі і громадські діячі: Х. Алчевська, В. Барвінський, С. Веселовський, Б. Грінченко, М. Грушевський, С. Дністрянський, Д. Донцов, Д. Дорошенко, С. Єфремов, П. Зайцев, М. Крушельницька, М. Міхновський, М. Павлик, С. Петлюра, М. Сумцов, В. Старосольський, К. Студинський, І. Франко. Винятковою громадянською мужністю вирізнялася позиція представників мистецької еліти – корифеїв української музики і театру М. Лисенка і М. Кропивницького. Музично-драматична школа імені М. Лисенка стала першим вищим мистецьким закладом, в якому ціною неймовірних зусиль фундатора запроваджувалося навчання українською мовою. У «Зверненні актора М. Л. Кропивницького до голови Комітету Міністрів С. Ю. Вітте про повернення прав українського народу користуватися рідною мовою у сфері освіти, науки, друці і сценічній діяльності» (1905 р.) викрито небачену в цивілізованому світі кривду і приниження, що зазнавав український народ від «єдиновірного брата», тоді як в «іновірній Австрії» українці мали право на читання Слова Божого і здійснення «досліджень високого наукового значення» рідною мовою без жодних цензурних обмежень [12].

Своєрідними методичними центрами опрацювання ідеї народного і вільного українського університету стали «Наукове товариство імені Т. Шевченка» та «Просвіта» у Львові. М. Грушевський, посилаючись на прецеденти існування у межах Російській імперії німецького університету в Дерпті, польських – у Вільні й Варшаві, на досвід Австрії, де діяли чеський і польський університети, а українці й румуни мали виклади різних курсів рідною мовою, розробив перелік із 15 дисциплін українознавства – ядро змістового компоненту майбутнього українського університету [5, с. 481].

Обмірковуючи перспективи розвитку вільної України, видатні українські інтелектуали пов'язували їх з розбудовою національної системи вищої освіти і науки: «Соборна нероздільна Україна від Сяну до Кубані, самостійна держава робочого українського люду, озброєного твердим залізом європейської культури. Постулат Української Академії наук, постулат повного

українського університету (з паралельних кафедр Львівського університету), Академія Мистецтв, консерваторія і т. д.» [4, с. 291].

Активізація розроблення і реалізації концептуальних підходів до розвитку національної вищої школи припала на період діяльності українських урядів 1917–1920 рр. (В. Вернадський, М. Василенко, О. Грушевський, Б. Кістяківський, О. Музиченко, І. Огієнко, Г. Павлуцький, М. Плевако, С. Русова, І. Стешенко, М. Сушицький, П. Холодний). Провідними осередками генерування ініціатив у галузі вищої освіти стали Науково-Педагогічна Академія і Комісія у справі вищих шкіл та наукових інституцій, що діяла у складі уряду. Узгоджені конструктивні ідеї науковців і урядовців лягли в основу освітянського законодавства Української Народної Республіки та Української держави.

Архівні джерела засвідчують спорідненість бачення членами державного керівництва і громадськості вищих навчальних закладів як «європейських за формою та українських за духом» – світочів національної культури та потужних осередків формування української інтелігенції. Розбудова вільної вищої школи в незалежній Україні ґрунтувалася на принципах соціальної, гендерної і національної рівності, автономії та академічної свободи, фундаменталізації, гуманізації, гуманітаризації, індивідуалізації, орієнтації на задоволення професійних, національних і регіональних потреб. Слід зазначити, що означені принципи, засадничі для Українського (таємного) університету у Львові, Українського вільного університету у Відні й Мюнхені, Української сільськогосподарської академії в Падебрадах, не втратили своєї актуальності в умовах реформування сучасної системи вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. У процесі дослідження виокремлено найсуттєвіші концептуальні розбіжності в офіційній політиці російського уряду та суспільній, науковій і педагогічній думці: між прибічниками формальної й матеріальної освіти, що обстоювали відповідно універсальний характер університету і доцільність розбудови спеціалізованих вищих навчальних закладів; між прагненням до створення оригінальної системи вищої освіти, уґрунтованої на національних засадах та спробами активної інтеграції до світового науково-освітнього простору; між консерваторами, які підтримували охоронну політику уряду засобами централізації, уніфікації, русифікації, лібералами – поборниками

академічної свободи та автономії вищих навчальних закладів та радикалами, які виступали за ліквідацію чинної системи університетської освіти і впровадження інституту вільнослухачів. На нашу думку, до традиційних опозиційних таборів, що розробляли власні підходи до розвитку вищої освіти, варто додати табір національно-свідомої інтелігенції, яка обстоювала ідею розбудови української вільної вищої школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М.: Знак, 2009. – 640 с.
2. Білан Л. Л. Система підготовки фахівців-аграрників в Україні (XIX – початок XX ст.) / Л. Л. Білан, С. О. Білан. – К.: Аграрна освіта, 2011. – 168 с.
3. Бовуа Д. Російська влада і польська шляхта в Україні. 1793–1830 рр. / Д. Бовуа; переклад з фр. З. Борисюк. – Львів: Кальварія, 2007. – 296 с.
4. Грушевський М. Апостоли праці / М. Грушевський // Грушевський М. Спогади про Івана Франка / М. Грушевський. – Л.: Каменяр, 1911. – 814 с.
5. Грушевський М. С. Справа українських кафедр і наші наукові потреби / М. С. Грушевський // Грушевський М. С. Твори: у 50 т. Т. 1: Суспільно-політичні твори 1894–1907 / М. С. Грушевський; [П. Сохань (гол. ред.), І. Горич (відп. секр.), О. Тодійчук]. – Львів: Світ, 2002. – С. 458–484
6. Державний архів Львівської області. – Ф. 26. – Оп. 7. – Спр. 532.
7. Державний архів Харківської області. – Ф. 45. – Оп. 3. – Спр. 3135.
8. Корж-Усенко Л. В. Історіографічний вимір становлення вищої освіти в Україні / Л. В. Корж-Усенко // Історико-педагогічний альманах / гол. ред. О. Сухомлинська. – 2014. – Вип. 2. – С. 59–63.
9. Корж-Усенко Л. В. Розвиток освіти в Україні козацького періоду: контекст діалогу культур / Л. В. Корж-Усенко, Д. В. Мартиненко // III Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik. Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht, (München, 1-4 November, 2012). – München; Berlin; Washington, D. C.: Verlag Otto Sagner, 2013. – P. 800–816.
10. Кузьміна С. Л. Педагогічна спадщина київської академічної філософії XIX – початку XX ст.: капітал мертвий чи живий? / С. Л. Кузьміна // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия: Проблемы педагогики средней и высшей школы. – 2013. – Т. 26 (65), № 1. – С. 29–43.

11. Левицька Н. М. Вища гуманітарна освіта: монографія / Н. П. Левицька. – К., 2012.
12. Львівська національна наукова бібліотека імені В. Стефаника. – Відділ рідкісної книги. – Інв. № 69438.
13. Нечуй-Левицький І. С. Причепа / І. С. Нечуй-Левицький. – Львів, 1889.
14. Сумцов Н. Ф. Вопрос о состоянии руководств студентам Харьковского университета / Н. Ф. Сумцов // Харьковские губернские ведомости. – 1897. – 13 мая.
15. Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: антология: учебное пособие для вузов / сост.: А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М.: РОССПЭН, 2011. – 527 с.

REFERENCES

1. Andriev, A. Yu. (2009). *Rossiiskie universitety XVIII–pervoy poloviny XIX veka v kontekste universitetskoj istorii Evropy*. [Russian universities of 18th – first half of 19th century in the context of university history of Europe]. Moscow, Znak.
2. Bilan, L. L., Bilan, S. O. (2011). *Sistema pidgotovki fakhiv-siv-agrarnykh v Ukraini (XIX – pochatok XX st.)*. [The system of training agriculture specialists in Ukraine (19th – early 20th centuries)]. Kyiv, Agrarna osvita.
3. Beauvois, D. (2007). *Rosiy's'ka vlada i pol's'ka shlyakhhta v Ukraini. 1793–1830 rr.* [Russian government and Polish nobility in Ukraine. 1793–1830]. Lviv.
4. Grushevskiy, M. (1911). *Apostle's works. Grushevskiy M. Spogady pro Ivana Franka*. [Grushevskiy M. Memories about Ivan Franko]]. Lviv, Kameniar.
5. Grushevskiy, M. S. (2002). *The work of Ukrainian cathedras and other scientific problems. Grushevskiy M. S. Tvory u 50 t. T. 1: Suspilno-politychni tvory 1894–1907* [Grushevskiy M. S. Works in 50 volumes. Vol. 1. Social and political works 1894-1907]. Kyiv.
6. State Archives of Lviv Region. – F. 26.. – D. 7. – F. 532.
7. State Archives of Kharkiv Region. – F. 45. – D. 3. – F. 3135.
8. Korzh-Usenko, L. V. (2014). *Historical dimension of higher education formation in Ukraine. Istoryko-pedagogichnyi almanakh* [Historical and pedagogical almanac]. Kyiv.
9. Korzh-Usenko, L. V., Martynenko, D. V. (2013). *Rozvytok osvity v Ukraini kozatskogo periodu: kontekst dialogu kultur*. [Development of

Education in Ukraine of Cossack period: cultural dialogue context]. München; Berlin; Washington, D.C.: Verland Otto Sagner.

10. Kusmina, S. L. (2013). *Pedagogical legacy of Kyiv academic philosophy 19th – early 20th: capital alive or dead? Uchenyie zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo* [Research notes of Tavrian National University named after V. I. Vernadskyi]. Kyiv.

11. Levytska, N. M. (2012). *Gumanitarna vyshcha osvita: monografija* [Humanitarian higher education: monograph]. Kyiv.

12. *L'vivs'ka natsional'na naukova biblioteka imeni V. Stefanyka. – Viddil ridkisnoyi knyhy. – Inv. № 69438*. [Lviv National Scientific Library named after V. Stefanyk. Department of rare books. Inventory №. 69438]. Lviv.

13. Nechui-Levytskyi, I. S. (1889) *Prychepa*. [Trailer]. Lviv.

14. Sumtsov, N. F. (1897). The question on the state of guidance for students of Kharkiv University. *Kharkovskiiie Gubernskiiie vedomosti*. May 13.

15. *Universitetskaia ideia v Rossiiskoy imperii XVIII – nachala XX vekov: antologiya* [University idea in Russian Empire of 18th – early 20th centuries: anthology: textbook for students]. Compiled by A. Yu. Andriev, S. I. Posokhov. Moscow, ROSSPOEN.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОРЖ-УСЕНКО Лариса Вікторівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: історія педагогіки, історія вищої освіти України, педагогічне краєзнавство.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KORZH-USENKO Larysa Viktorivna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, doctoral at the Chair of Pedagogy of Sumy State Pedagogical University named after Makarenko.

Circle of scientific interests: history of pedagogy, history of higher education in Ukraine, pedagogical studies.

УДК 378.4:631.3(043.3)

КОШУК Олександр Богданович –
кандидат педагогічних наук,
докторант Національного університету
біоресурсів і природокористування України
e-mail: woodstell@gmail.com

ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Ознаки якісної освіти доводять, що існуюча донедавна панівна ідеологічна настанова, яка розглядала вищу освіту як засіб включення підготовленого спеціаліста до національної економіки, вже не має ніяких перспектив. На зміну усталеній формі оволодіння студентом певним набором знань, умінь і навичок приходять парадигма перетворення вищої освіти. Становлення інженера дедалі більше залежить від формування професійно значущих якостей у поєднанні з оволодінням студентом науковими фаховими знаннями, вміннями, навичками та здатностями, необхідними для творчого виконання майбутніх професійних обов'язків. Вчені стверджують (і ми з ними погоджуємось), що пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, їхнє поширення, практичне використання та збереження в середовищі, яке швидко змінюється, є головною вимогою щодо забезпечення держави у висококваліфікованих фахівцях. У зв'язку з цим модернізація професійної підготовки інженерів аграрного виробництва на засадах компетентнісної концепції є однією з найбільш важливих проблем вищої аграрної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади підготовки сучасних інженерних кадрів обґрунтовано в працях І. Бендери, О.Дьоміна, А. Журавського, О. Коваленко, М. Лазарева, П. Лузана, В. Манька, С. Моторної, В. Шило, Ю. Нагірного, В. Олексенко, Романовського, А. Слободянюка, І. Хом'юк, П. Стефаненко, А. Чучаліна, П. Яковишина та ін. Теорією компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання займалися такі вчені, як: С. Амеліна, Н. Бібік, В. Безпалько, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, В. Луговий, Л. Пуховська, М. Розов, О. Савченко, Г. Терещук, А. Хуторський, В. Шапкін.

Слід зазначити, що потреба глибинної трансформації, реформування, модернізації системи інженерної освіти, зокрема аграрної, на засадах компетентнісних ідей нині

перестала бути дискусійною, стала самоочевидною. Натомість неоднотайні позиції учених щодо визначення, сутнісних характеристик, структури феномену професійної компетентності, зокрема інженера-аграрника, переконують, що ці наукові аспекти ще потребують серйозних досліджень.

Мета статті – на основі аналізу особливостей інженерної діяльності уточнити дефініцію професійної компетентності інженерів аграрного виробництва як інтегративної властивості особистості.

Виклад основного матеріалу. Пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, їхнє поширення, практичне використання та збереження в середовищі, яке швидко змінюється, є головною вимогою щодо забезпечення держави у висококваліфікованих фахівцях. А. Семенова справедливо, на нашу думку, говорить [8, с. 103–104], що цей процес пояснюється ознаками «революції в освіті», зокрема:

– підвищенням вимог до фахівця. При цьому найважливішою властивістю, що набуває освіта, стає: гнучкість, здатність до переналадження, це стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця;

– переходом від засвоєння знань до формування якостей, необхідних для творчої діяльності й постійного опанування новою інформацією. Основним орієнтиром освіти стає формування творчо мислячої особистості, що здатна саморозвиватися;

– стратегічними завданнями реформування вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні.

Слід додати: ознаки якісної освіти показують, що існуюча донедавна панівна ідеологічна настанова, яка розглядала вищу освіту як засіб включення підготовленого спеціаліста до національної економіки, вже не має ніяких перспектив. Потреба глибинної трансформації, реформування, модернізації системи вищої освіти, зокрема аграрної, нині перестала бути дискусійною, стала самоочевидною. Тому далі зосередимо увагу на проблемі, що стосується концептуальних засад діяльності вищої школи та має методологічний характер. Мова про

проблему теоретичного обґрунтування шляхів, механізмів, умов підготовки інженерів аграрного виробництва на засадах методології компетентнісного підходу.

Для здійснення системного аналізу вказаної науково-педагогічної проблеми сформулюємо питання, які потребують з'ясування, зокрема:

1. Сутність та значущість компетентнісного підходу у сучасній вищій освіті.

2. Ступінь розмежування і ототожнення розбіжностей у дефініціях понять «компетенція», «компетентність».

3. Нормативно-правове застосування термінів компетентнісної теорії на сучасному науково-педагогічному полі.

4. Структурно-компонентний аналіз професійної компетентності майбутнього інженера з механізації сільського господарства.

1. Актуальність першого питання поза сумнівом. Донедавна ситуація обґрунтування положень компетентнісного підходу вченими була досить різноманітною, багатовекторною та вкрай суб'єктивною. Попри відсутності термінологічної єдності щодо сутності понять цієї науково-педагогічної методології, учені визнають: компетентнісний підхід – це поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетентностей, що означають потенціал, здатності випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно- і комунікаційно-насиченого простору.

Таким чином, услід за В. Луговим, В. Радкевич, О. Овчарук, А. Семеновою, В. Ягуповим поняття «компетентнісний підхід» тлумачимо як спрямованість педагогічного процесу на формування компетентностей (ключових, предметних, загальнопрофесійних, спеціально-професійних) особистості, результатом якого є сформована загальна компетентність людини (сукупність ключових компетентностей – інтегрованих здатностей особистості, які «дозволяють здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми, що відповідають багатоманітним сферам життя та сприяють досягненню успіху» [8, с. 105]).

Перейдемо до з'ясування другого питання. Для нашого дослідження цікавим є висновок Н. Брюханової про співвідношення між поняттями «компетенція» і

«компетентність», зокрема:

– у тому разі, якщо використовується одне з двох понять, то воно уособлює результат підготовки; тут можна сказати про синонімічність термінів;

– використання обох термінів також може характеризувати результат підготовки, тільки «компетентність» – загальної, а «компетенція» – часткової; тоді до складу компетентності входять компетенції;

– до складу компетентності можуть входити інші компетентності;

– «компетентність» використовується в освіті тільки як результат, а «компетенція» – як результат, процес чи наперед задана вимога, норма [1].

Існують також і зарубіжні тлумачення цих понять (американське, британське та західноєвропейське), але врешті, щоб визначитися з тлумаченням термінів «компетенція» і «компетентність» у сучасній вітчизняній педагогічній теорії і практиці, звернемося до висвітлення третього поставленого питання розв'язання проблеми запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті.

Нагадаємо, що постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 затверджено Національну рамку кваліфікації (НРК) [4], яка є першим практичним кроком реалізації компетентнісної концепції зазначимо, що створення НРК («кваліфікаційної конституції нації» [8]), сумісної з європейськими метарамками кваліфікацій, є великим реформаторським кроком у напрямі підвищення якості вітчизняних кваліфікацій, їхньої конкурентоспроможності. Метою впровадження НРК в Україні є введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні сприяння цілісності й прозорості національної системи кваліфікацій в цілому.

У цьому важливому державному документу визначено характеристики (дескриптори чи описи) кваліфікаційних рівнів, які маємо використовувати в освітній практиці. Природно, нас цікавлять кваліфікаційні рівні, які можуть здобути студенти агроінженерних спеціальностей. Нагадаємо, що на початок 2016 р. в Україні діє лише один закон, що містить норми НРК – це Закон України «Про вищу освіту». Аналіз дескрипторів НРК свідчить, що освітня і професійна кваліфікація, наприклад,

майбутнього інженера-механіка (галузь знань 1001 «Техніка та енергетика аграрного виробництва», напрям підготовки 6.100102 «Процеси, машини та обладнання агропромислового виробництва») за своїми характеристиками (базовими компетентностями) мають відповідати б кваліфікаційному рівню НРК.

Важливо відмітити, що зміст цієї інтегрованої компетентності має бути засадовим концептом розроблення професійного стандарту і, на його основі, галузевого стандарту вищої освіти з конкретної спеціальності. Звернемося безпосередньо до об'єкта нашого дослідження – професійної компетентності майбутнього інженера агропромислового виробництва. Насамперед вкажемо, що більшість учених встановлюють значення терміну «професійна компетентність» в діяльнісному контексті.

Аналіз результатів досліджень щодо сутнісних характеристик професійної компетентності свідчить про те, що ученими це поняття визначається по-різному: як сукупність професійних властивостей; як інтеграція здібностей реалізовувати професійно-посадові функції на певному рівні; як готовність до здійснення професійної діяльності; як стійка здатність до діяльності зі знанням справи тощо.

Насамперед, для уточнення поняття «професійна компетентність» визначимося з найближчою родовою ознакою. Найчастіше в дефініціях цього поняття учені вказують на такі найближчі родові ознаки, як «інтегральна (варіанти – інтегративна, інтеграційна, інтегрована, інтегрувальна)» якість особистості; складна властивість особистості; якісне особистісне утворення; характеристика особистості; стійка здатність; готовність тощо. У словнику української мови слово «інтегральний, а, е» тлумачиться як «нерозривно зв'язаний, суцільний, єдиний» [9, с. 35].

У сучасній мовній практиці відіменникові прикметники *інтегративний* – *інтеграційний* і віддієслівні *інтегрований*–*інтегрувальний* мають різні значення і різну лексичну сполучуваність. Слово «інтегративний» означає: 1) стосується до інтеграції (об'єднання частин у ціле); 2) суцільний, цілісний. Під терміном «професійно важливі якості» найчастіше розуміють індивідуальні якості суб'єктів діяльності, які впливають на ефективне освоєння та виконання певних видів діяльності.

Висвітлюючи склад і структуру особистості, В. Рибалка робить таке

узагальнення [7, с. 112]: «Отже, соціально-психологічні, психологічні та індивідуально-психологічні властивості особистості доцільно розглядати цілісно як такі, що становлять єдиний ряд, який можна позначити терміном «соціально-психолого-індивідуальні» властивості особистості. У цьому ряду виділимо такі складові, як: спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні або психічні процеси, психофізіологічні якості».

Таким чином, за результатами наведеного вище аналізу варто зробити таке узагальнення: найближчою родовою ознакою поняття «професійна компетентність» слід виділити «інтегративну властивість особистості».

Пам'ятаючи про основні правила визначення понять, (визначення повинно мати у собі повний зміст поняття, що визначається, тобто всі його суттєві ознаки; тільки ці ознаки, взяті у сукупності, єдині, утворюють ясність та прозорість поняття тощо), виокремимо основні суттєві ознаки професійної компетентності.

По-перше, особа, що володіє професійною компетентністю, має *кваліфіковано виконувати професійну діяльність*. Природно, положення щодо виконання професійної діяльності є видовою ознакою, що не викликає сумніву. Але позиція «кваліфіковано» застерігає, що говорити про рівень сформованості професійної компетентності можна лише тоді, коли особі присвоєно *кваліфікацію* (офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання): – підкреслено мною. – О. К.) за заданими стандартами [4]).

По-друге, у дефініцію досліджуваного поняття варто ввести ознаку, яка має пояснити, чому ця психологічна властивість особистості є інтегративною, які частини «об'єднуються в єдине ціле». У цьому аспекті доцільно навести структуру компетентності, яку пропонує І. Зимня [2, с. 8]: «а) знання змісту компетентності (когнітивний аспект); б) уміння, досвід прояви компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); в) ціннісне ставлення до змісту, процесу та результату актуалізації компетентності (ціннісно-смісловий аспект); г) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності (регулятивний аспект); д) готовність до актуалізації прояву компетентності в різноманітних ситуаціях вирішення соціальних і професійних завдань

(мотиваційний аспект)».

Наведена структура «корелює» з підходами вітчизняних учених до структуризації феномену, коли, зазвичай, виокремлюють чотири компоненти: когнітивний; діяльнісний (операційно-технологічний); мотиваційно-ціннісний; рефлексивно-оціночний. Тому наступною ознакою вводимо *«збалансоване поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та особистісно-професійних якостей»*

По-третє, професійна компетентність має виявлятися не тільки у діяльності, детермінувати її успішне виконання, а й забезпечувати стійку життєдіяльність людини в соціумі, в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-і комунікаційно-насиченого простору. Тому вважаємо за потрібне віднести ознаку *«ефективно розв'язувати соціально-виробничі ситуації»* до основних суттєвих ознак досліджуваного поняття.

По-четверте, професійна компетентність як властивість, цілісна якість особистості має виявлятися не лише у професійній діяльності, а й у *вчинках* людини. Мова про те, що фахівця готуємо не тільки для участі у виробництві, а, насамперед, для того, щоб сформувати ціннісні орієнтації – етичні, громадянські, екологічні, естетичні тощо. У даному разі під вчинком розуміємо свідому дію, яку оцінюють як акт морального самовизначення, у якій людина стверджує себе як особистість стосовно іншої людини, себе самої, групи, спільноти, природи загалом.

Таким чином, **професійна компетентність** – це *інтегративна властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати свої професійні функції, ефективно розв'язувати соціально-виробничі ситуації за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей.*

Висновки та перспективи подальших розвідок **напряму.** Взявши за основу визначену вище дефініцію, професійну компетентність інженера аграрного виробництва визначаємо у такій редакції: це інтегративна властивість особистості, що виявляється в інженерно-технічній діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця

кваліфіковано виконувати функції інженера аграрного виробництва за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей (міцне фізичне здоров'я; інтерес до техніки; технічна кмітливість; творче ставлення до роботи; точний окомір; швидка реакція; технічне мислення; аналітичний розум; оригінальність мислення; здатність до концентрації уваги; організаторські здібності; наполегливість і цілеспрямованість; екологічна культура; відповідальність).

У подальших матеріалах нашого наукового пошуку розглянемо систему формування професійної компетентності майбутніх інженерів аграрного виробництва.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія / Н. О. Брюханова. – Харків: НТМТ, 2010. – 438 с.
2. Зимняя И. А. Компетентия и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 2–10.
3. Луговий В. І. Це кваліфікаційна конституція нації / В. І. Луговий // Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2012. – № 1–2 (5488-5489). – С. 12–13.
4. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
5. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 13–37.
6. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання / В. О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). – Т. 1 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К.: ІТТО НАПН України, 2012. – С. 5–12.
7. Рибалка В. В. Склад і структура особистості / В. В. Рибалка // Психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук / за ред. Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2005. – С. 100–122.
8. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх

учителів: монографія / А. В. Семенова. – Одеса: Юридика література, 2009. – 504 с.

9. Словник української мови: у 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Т. 4. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.

10. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наук. записки НаУКМА. Серія: Пед., психол. науки та соціал. робота: зб. наук. пр. – К., 2007. – Т. 71. – С. 5–6.

REFERENCES

1. Briukhanova, N. O. (2010). *Osnovy pedahohichnoho proektuvannia v inzhenerno-pedahohichnii osviti: monohrafiia*. [Fundamentals of educational planning in engineering and teacher education: monograph], Kharkiv.

2. Zimnyaya, I. A. (2012). *Kompetentsiya i kompetentnost v kontekste kompetentnostogo podkhoda v obrazovanii*. [The competence and expertise in the context of the competency approach in education]. Moscow.

3. Luhovyi V. I. (2012). *Tse kvalifikatsiina konstytutsiina natsii* [This qualification constitution of the nation]. Kyiv.

4. *Natsionalna ramka kvalifikatsii* (2011). [National Qualifications Framework], Dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341, Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

5. Ovcharuk, O. V. (2004). *Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity*. [Competencies as a key to educational content renewal]. Kyiv, «K.I.S.» Publ.

6. Radkevych, V. O. (2012). *Kompetentnisnyi pidkhid do zabezpechennia yakosti profesiinnoi osvity i*

navchannia. [Competence approach to quality vocational education and training]. Kyiv, IPTO NAPN Ukrainy Publ.

7. Rybalka, V. V. (2005). *Skhad i struktura osobystosti*. [The composition and structure of personality]. Kyiv, Lybid Publ.

8. Semenova, A. V. (2009). *Paradyhmalne modeliuвання u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv: monohrafiia*. [Paradigmatic modeling in the training of future teachers: monograph], Odesa, Yurydychna literature Publ.

9. Bilodida, I. K. (1973). *Slovnyk ukrainskoi movy: u 11 t.* [Dictionary of the Ukrainian language, in 11 volumes]. AN URSR. Instytut movoznavstva, Kyiv, Naukova dumka Publ.

10. Iahupov, V. V. (2007). *Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity*. [Competence approach to training in higher education]. Nauk. zapysky NaUKMA.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОШУК Олександр Богданович – кандидат педагогічних наук, докторант Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: теорія і методика формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOSHUK Oleksandr Bogdanovych – PhD, doctoral candidate of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Circle of scientific interests: theory and methods formation professional competence of future specialists of agricultural engineering.

УДК 378.016:81'243

НЕНЬКО Юлія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗУ
e-mail: julia18016@ukr.net

**ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ
ОФІЦЕРА СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДО ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасне суспільство вимагає високого професіоналізму фахівців і їхнього постійного вдосконалення. Для успішного виконання професійної діяльності людина

повинна мати низку характеристик, як-то сформованість професійного досвіду (знань, умінь і навичок), готовності до визначеного виду діяльності та професійно важливих якостей (ПВЯ). Наявність останніх визначається як професійна придатність, а

їхній розвиток – як умова становлення професіонала [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показує, що в основі розробки ПВЯ особистості слід використовувати ідеї особистісно-діяльнісного підходу. У роботах А. В. Мудрика, І. С. Кона, О. М. Леонтьєва вивчається динаміка ПВЯ особистості в юнацькому віці, а також взаємозв'язку ПВЯ з особливостями особистості. У концепціях Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна особистість формується в діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, самовизначається характер і особливості протікання цих процесів. Дослідження О. Г. Ковальова, В. М. М'ясищева, Б. М. Теплова присвячені проблемі розвитку здібностей.

Мета статті – розглянути сутність поняття «професійно значущі якості» й обґрунтувати сукупність ПВЯ фахівців служби цивільного захисту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «ПВЯ» трактується в науковій літературі неоднозначно. Під ПВЯ розуміються такі якості, які пред'являються сучасним суспільством до фахівців даної професії, впливають на успішність навчальної діяльності, дають майбутньому фахівцю можливість найбільш повно реалізувати себе, і розвиток яких забезпечує надалі високу якість його професійної діяльності [1; 2]. Успішність діяльності будь-якого фахівця визначається не тільки достатнім рівнем професійних знань, навичок і вмінь, але і ступенем сформованості ПВЯ у фахівця.

Дослідження професійно важливих якостей фахівця (В. Бодров, С. Дружилов, А. Карпов, Ю. Поваренков, В. Толочек, О. Фонарьов, В. Шадриков та інші) дозволяють зробити такі висновки:

– кожна професійна діяльність вимагає певної сукупності ПВЯ;

– ПВЯ в процесі оволодіння професійною діяльністю розвиваються, складаються способи їхньої компенсації, вдосконалюється їхня структура: її інтегрованість та індивідуалізація;

– ПВЯ фахівця є закономірно організованою системою. Між окремими якостями встановлюються взаємозв'язки компенсаторного та сприяючого типу і ПВЯ виступають як певний симптомокомплекс властивостей суб'єкта професійної діяльності;

– у міру професіоналізації успішність діяльності дедалі більше визначається всією структурою ПВЯ, а не окремими якостями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що до ПВЯ відносять інтегральні системні якості, що впливають:

а) на ефективність діяльності індивіда з освоєння професійної діяльності в ході навчання в профільному ВНЗ;

б) на ефективність виконання майбутньої професійної діяльності;

в) на результативність професійної адаптації та інші форми професійної активності.

Н. Ничкало розрізняє загальні та специфічні якості фахівця. «До загальних якостей спеціаліста відносяться: ставлення до навчання роботи, концентрація уваги, ставлення до порядку і дисципліни, правил техніки безпеки, ставлення до устаткування і матеріалів, інших цінностей, відповідальність, розуміння інструктажу, ставлення до інших членів колективу, поведження і манери, здатність спрацьовуватися з членами колективу, здатність планувати роботу, здатність планувати і виконувати роботу, здатність працювати у стресовій ситуації, здатність пристосовуватися до нових умов, завзятість і зібраність у професійній діяльності.

До спеціальних якостей спеціалістів відносяться: вправність у користуванні інструментом, проведення вимірів, діагностики, під час роботи на верстатах (обладнанні), складанні, монтажу схем, проведення випробувань, а також розуміння технічних креслень, електричних схем, інструкцій, графіків і діаграм, сформованість навичок обчислення тощо» [4, с. 105].

Професійна діяльність сучасних офіцерів надзвичайно різноманітна. З одного боку, це зумовлено складною структурою с.д.з., наявністю різних спеціальностей, з другого – тим, що з розвитком суспільства відбувається ускладнення самої служби. Сьогодні офіцеру вже недостатньо бути добре фізично розвинутим, він ще повинен володіти значним фаховими знаннями, без яких неможливо грамотно експлуатувати спеціальну техніку та виконувати завдання оперативно-службової діяльності. Умови діяльності офіцера значно відрізняються від умов праці цивільного населення. Вони характеризуються постійною безпосередньою діяльністю у надзвичайних ситуаціях, високою самостійністю й автономністю підрозділів, необхідністю співпраці та взаємодії з населенням [2].

Серед низки вимог до рівня професійної компетентності суб'єктів с.д.з., зазначених у Положенні про порядок проходження служби визначено, що особи рядового і

начальницького складу повинні мати високу професійну підготовку, постійно підвищувати рівень професійних знань й удосконалювати свою майстерність.

Офіцери с.ц.з. повинні бути підготовлені до виконання наступних видів професійної діяльності: інтелектуальної, технологічної; дослідницької; експлуатаційної і обслуговування; технагляду; організаційно-управлінської, комунікативної.

Високий рівень інтелекту може забезпечити сприйняття різної інформації, її аналіз, систематизацію та узагальнення; дозволяє швидко схоплювати зміст нових ідей, форм і методів, прогнозувати розвиток ситуації, оцінювати наслідки своїх і чужих рішень і дій при ліквідації пожеж; організовувати свою діяльність і діяльність інших людей, переконувати, за необхідності, оточуючих у своїй правоті, вибудовуючи логічну систему доказів; продукувати нові ідеї, вміння бачити елементи новизни і творчості в професійній діяльності інших, що демонструє високий розвиток креативності мислення.

У технологічній діяльності необхідно вміння формулювати цілі вирішення завдань, критерії і показники досягнення цілей, будувати структури їхніх взаємозв'язків, виявляти пріоритети вирішення професійних завдань; розробляти узагальнені варіанти вирішення проблеми, аналізувати ці варіанти, прогнозувати наслідки, відшукувати компромісні рішення в умовах багатокритеріальності, невизначеності, планувати реалізацію технологічного процесу; розробляти проекти технічних умов, стандартів, технічних описів, а також описів технологічних процесів і регламентів.

У дослідницькій діяльності необхідно вміння аналізувати особливості професійної діяльності при ліквідації пожеж; створювати теоретичні моделі, що дозволяють прогнозувати властивості і поведінку об'єктів професійної діяльності; розробляти плани, програми і методики гасіння пожеж; застосовувати методи аналізу, синтезу та оптимізації процесів забезпечення протипожежної безпеки; використовувати комп'ютерні технології моделювання та обробки результатів.

В організаційно-управлінській діяльності з протипожежної безпеки необхідно вміння знаходити компроміс між різними вимогами, як при довготривалому, так і при короткостроковому плануванні; здійснювати технічний контроль засобів протипожежної безпеки тощо.

Дослідження чинних стандартів освіти, Національної рамки кваліфікацій,

затвердженої Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.11 № 1341, освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра та магістра у галузі знань 1702 «Цивільна безпека» та інших нормативних документів засвідчило, що у них на високому науково-професійному рівні окреслено комплекс знань і вмінь, якими має володіти фахівець у сфері с.ц.з., однак лише оглядово описано ті людські якості, які необхідні для продуктивної професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Особливе наукове зацікавлення становлять дослідження, у яких сформульовано базові характеристики фахового спілкування фахівців ДСНС України, як-то:

– креативність професійного спілкування прогнозує спроможність фахівця виконувати оригінальний аналіз і дослідження, необхідні для розв'язання професійного завдання, орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях, збагачувати традиційний досвід професійного спілкування власним внеском, а також спонтанну адекватність у новаторській діяльності, прагнення до апробування прогресивних моделей та психотехнік спілкування на основі особистісної і професійної самореалізації;

– системність професійного спілкування передбачає розуміння динамічних процесів у суспільстві, науці й техніці, вміння оцінювати взаємозв'язок явищ, виявляти причинні зв'язки (для неї характерне вміння розробляти достовірні моделі, оптимізувати параметри схвалюваних рішень, знаходити компроміс між різними суперечливими підходами);

– комунікативна активність професійного спілкування базована на зрілій особистісній потребі та спроможності розуміти інших, володінні мовою вербального й невербального спілкування, навичками взаєморозуміння та спільної діяльності;

– усвідомлена відповідальність офіцера с.ц.з. прогнозує розуміння значущості рішень, що ухвалюють, своєї ролі в діяльності практичного підрозділу, відповідальності перед підлеглими, населенням;

Комунікативна сфера, як основна частина інтелектуальної сфери співробітника ДСНС України, характеризується:

– різними видами мислення (творчим, пізнавальним, теоретичним, дивергентним, конвергентним);

– стилем мислення (аналітичним, образним, наочно-образним);

– якостями розуму (кмітливість, гнучкість, самостійність, здатність діяти);

– пізнавальними процесами і вміннями (увага, увага, пам'ять, сприйняття, вміння поставити питання, вичленувати і сформулювати проблему, висунути гіпотезу, довести її, зробити висновки, застосувати знання);

– розумовими операціями (вичленення, звірення, аналіз, синтез);

– уміннями вчитися (планувати, ставити цілі, конспектувати);

– позапредметними знаннями і вміннями, предметними знаннями, вміннями і навичками, цілісною системою загальноосвітніх і спеціальних знань.

Якщо звернутися до професійного спілкування офіцера с.ц.з., можна окреслити певне коло комунікативних умінь, якими володіє фахівець даної області. Специфіка роботи співробітника с.ц.з. полягає в тому, що він за родом своєї діяльності спілкується з різними категоріями людей (віковими, професійними, соціальними і т.д.) і в різних ситуаціях, часто кризових. Відтак, вважаємо за необхідне визначити наступні комунікативні вміння як необхідні для офіцера с.ц.з.:

– цілеспрямовано організувати професійно орієнтовану комунікативну діяльність і керувати нею;

– організувати спільну діяльність через вірно створену систему спілкування;

– вислуховувати точки зору інших із розумінням і цілеспрямовано (не рефлексивне і рефлексивне слухання);

– виявляти інформацію і збирати факти, необхідні для аналізу і оцінки ситуації;

– спостерігати, розуміти і правильно інтерпретувати невербальну поведінку співрозмовника, використовувати власний оптимальний набір невербальних засобів;

– спілкуватися вербально і письмово;

– обговорювати гострі проблеми в позитивному емоційному настрої;

– бути посередником між конфліктними індивідами;

– вести переговори, робити публічні виступи тощо;

– вміння слухати, точно сприймаючи і осмислюючи проблеми громадян;

– вміння керувати процесом спілкування, вміння займати і утримувати певну рольову позицію в процесі спілкування, задавати питання, брати ініціативу в спілкуванні і передавати її (якщо буде потреба), підтримувати її;

– володіння невербальними засобами спілкування.

При розгляді ПВЯ офіцера с.ц.з.

неможливо опустити проблему розвитку комунікативних здібностей особистості та формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Як засвідчує проведений науково-теоретичний аналіз, до умов успішної професійно орієнтованої комунікативної діяльності можна віднести:

– високий загальний культурний та інтелектуальний рівень фахівця, що дозволяє знайти потрібні теми для вступу в контакт, зняття напруги;

– хорошу професійну підготовку, що дає можливість розподіляти увагу між технологічними операціями і комунікативною стороною діяльності;

– розвинена самосвідомість, що забезпечує можливість ефективної рефлексії своєї комунікативної поведінки і сприяє виробленню необхідних індивідуальних способів корекції комунікативної поведінки;

– володіння техніками спілкування, до яких відносяться: техніка встановлення контакту, активне слухання, привернення уваги до тексту повідомлення, формування позитивної установки на продовження або повторення контакту, а також техніки руйнування психологічного бар'єру, що підтримують висловлювання і трансляція емоційних станів, що сприяють оптимізації взаємодії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що зміст ПВЯ є основою та наслідком утворення індивідуальної професійної концепції майбутнього фахівця, що поєднує особистісну основу наявності необхідних психологічних характеристик (індивідуально-психологічних особливостей особистісних якостей, здібностей) та ставлення до діяльності (мотиви, уявлення про діяльність, задоволеність діяльністю). Відповідно, в процесі фахової підготовки курсанта необхідно навчальний процес побудувати таким чином, щоб відбувався розвиваючий вплив на розглянуті особистісні та професійні якості майбутнього офіцера с.ц.з.

Розглянуті у статті аспекти не вичерпують усіх питань цієї теми і потребують подальшої науково-педагогічної розробки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. / Под ред. А. А. Бодалева. – М., 1980. – 305 с.

2. Балашов В. А. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения: дис. на соискание учен. степени канд.

пед. наук: спец. 20.02.02 / В. А. Балашов. – Хмельницький, 1996. – 263 с.

3. Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 березня 2007 р.: В 2 т. – Том 1. / За заг. ред. А. Гудманяна, О. Петренка. – К.: НАУ, 2007. – 392 с.

4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

5. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. кол. С. У. Гончаренко, Н. А. Побірченко, Н. Г. Ничкало та ін. – Хмельницький, 2009. – 498 с.

6. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 318 с.

REFERENCES

1. Ananjev, B. H. (1980). *Yzbrannye psikhologicheskiye Trudy*. [Selected psychological works]. Moscow.

2. Balashov, V. A. (1996). *Formirovaniye professional'nykh kachestv u slushateley-pogranichnikov v protsesse professional'nogo obucheniya*. [Formation of professional qualities of the students–border guards in the course of vocational training:]. Khmel'nitskiy.

3. *Humanitarni problemy stanovlennya suchasnoho fakhivtsya* (2007). [The humanitarian problems of the modern professional]. Kyiv, NAU.

4. *Derzhavni standarty profesynoyi osvity: teoriya i metodyka* (2002). [State standards of professional education: Theory and Methods]. Khmel'nyts'kyu: TUP.

5. *Profesiyne stanovlennya osobystosti: problemy i perspektyvy* (2009). [Professional of personality: problems and prospects]. Khmel'nyts'kyu.

6. Smirnov, S. D. (1995). *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti*. [Pedagogy and Psychology of Higher Education: from the activities of the individual]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НЕНЬКО Юлія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних наук Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля.

Наукові інтереси: професійно орієнтована комунікативна підготовка; мовна підготовка у технічному ВНЗ.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NENKO Yuliya Petrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Head of Foreign Languages Department, Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes.

Circle of scientific interests: professionally oriented communicative training; language training in technical higher educational establishments.

УДК 373.3:811.161.2'373

СІРАНЧУК Наталія Миколаївна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету
e-mail: vasylyshynata@bk.ru

ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ НОМІНАЦІЇ ОКРЕМИХ ВИДІВ ЛЕКСИЧНИХ ПОМИЛОК

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблеми навчання мовних норм і запобігання у цьому зв'язку помилкам у мовленні учнів пов'язані з необхідністю посилення культурномовленнєвої роботи в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На актуальність проблеми термінологічної номінації мовленнєвих

помилко справедливо вказують С. А. Омельчук, М. І. Пентилуок, говорячи про відсутність термінів для багатьох методичних понять, у тому числі і в галузі методики розвитку мовлення: «...не мають назв багато мовленнєвих вправ, хоча вони вже давно оформились як типи і відтворюються в ряді підручників, а також мовленнєві помилки» [3; 5].

Орфографія і орфоєпія, як розділи науки

про мову, регулюючи та встановлюючи норми вимови і правопису (норми усного і писемного мовлення), досить повно висвітлені в курсі української мови як для початкової, так і середньої школи. Між іншим, таке «вузьке» питання, як засвоєння учнями норм слововживання, у програмах і в змісті підручників, навчальних посібників не отримало належного розкриття.

Попри те, що в системі лексичної роботи вправи щодо вибору слів із ряду синонімів, паронімів присутні, проте цілеспрямованої роботи над точним висловленням думки досі немає. І це при тому, що проблема навчання норм слововживання назріла і її вирішення є необхідним для подальшого розвитку в теорії і практиці методики розвитку мовлення школярів.

Увага до проблеми вибору слова для точного висловлення думки та до формування у школярів означеного мовленнєвого вміння знаходить своє відображення і в теоретичних дослідженнях, присвячених, наприклад, методиці навчання паронімів, синонімів [2; 4], і в практиці школи, коли в нових посібниках робота щодо вибору слова відповідно до його лексичного значення вже займає гідне місце [1].

Мета статті полягає в дослідженні проблеми термінологічної номінації окремих видів лексичних помилок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожен із нас досить часто у своїй мовленнєвій практиці стикається з проблемою вибору слова, адекватного за своїм значенням конкретній ситуації, меті та змісту висловлювання. Як позначити те або інше явище правильно, точно? Яке обрати слово, щоб назвати, наприклад, людину яка викликає співчуття, – *сердечний* або *сердешний*? Як правильно позначити дію, яку здійснює людина, коли кладе шапку на свою голову, – *одягнути* чи *надіти*? Ці два приклади пов'язані з явищем лексичної паронімії, а вибір потрібного, точного, правильного в цій конкретній мовленнєвій ситуації слова – це питання орфонімії, питання правильного позначення конкретного поняття.

А як правильно назвати, наприклад, музиканта – *актор* або *артист*? Ці два слова – синоніми, вони відрізняються за значенням (це ідеографічні, понятійні синоніми). І проблема вибору потрібного слова з двох синонімів такого типу – це проблема орфонімії (на відміну від вибору слова з ряду стилістичних синонімів, наприклад, «*дружний*» або «*друзький*» і тому подібне, де вибір відноситься до сфери стилістики).

І нарешті, як точніше вжити форму

слова, сказавши «відправити вітальну телеграму за адресою...» чи «відправити вітальну телеграму на адресу»? Це також проблема лексико-граматичного вибору, що відноситься до сфери орфонімії.

Ми переконані, що термін орфонімія має таке ж право на існування, як і терміни орфографія і орфоепія. Останні два термінологічні поняття належать виключно до вираження словесного знака і ніяк не регулюють обирання лексичного засобу, адекватного плану змісту. Відомо, що слово – знак двосторонній, що має форму і зміст. Відповідність звукової і графічної форми слова нормам мови регулюють правила орфоепії і орфографії, а ось зв'язок між звукокомплексом (словом) і змістом висловлювання повинні регулювати правила орфонімії. Орфонімія, таким чином, може розглядатися як один із розділів культури мовлення, один зі складників ортології (науки про норми мови і мовлення). Вона визначає відповідність слова, обраного з низки синонімів (лексичних і граматичних) і паронімів, і його значення – загальному змісту висловлювання, контексту, мовленнєвій ситуації в цілому.

Сюди ж входять і питання вибору слів, що виражають оцінку того, хто говорить, чим, зокрема, займається зараз *прагмалінгвістика*. З прагматичним боком мовлення стикаємося і, розв'язуючи конкретне запитання: коли, наприклад, прийнятніше сказати про одне і те саме явище – «базар» а коли – «ринок». У своїй мовленнєвій практиці ми постійно постаємо перед вибором – як сказати, щоб виразити / не виразити свою оцінку того, про що говоримо.

Що стосується терміна *орфонімія*, то ми провели констатувальне дослідження щодо прийнятності його в системі лінгвістичної термінології. Студентам педагогічногоніверситету однієї з філологічних спеціальностей запропонували для осмислення низку запитань.

1. Що таке орфонімія? Дайте тлумачення терміна, користуючись зразком і моделлю термінів *орфографія*, *орфоепія*, *ортологія*, *омонімія*. Що таке *орфонім* (за типом омонім)?

2. Як ви розумієте термін *норми орфонімії*? Наведіть приклади, у яких дотримуються або не дотримуються норми орфонімії.

3. Орфонімічна робота – що це таке? Наведіть приклади орфонімічних вправ, використовуючи як зразки *синонімічні*, *паронімічні* і інші вправи з підручників.

4. До якого пласту лексики належить

термін *орфонімія*? Охарактеризуйте слово з позиції походження, сфери вживання, активного і пасивного запасу, стилістичної приналежності. Визначте тип неологізму і доведіть свій вибір. Який термін, на ваш погляд, прийнятніший і чому: *ортонімія* або *орфонімія*?

Чому цей констатувальний експеримент був проведений серед студентів, а не вчителів? Передусім тому, що ця категорія – майбутні вчителі – раніше всіх стикається з лінгвістичною і методичною термінологією саме в студентські роки, у процесі навчання у ВНЗ. Для них нова термінологія, незалежно від того, «прижилася» вона в науці чи ні, однаково значуща, і міру її доступності найдоцільніше з'ясувати саме в цьому середовищі і саме в період вивчення наук. У вчителів термінологічна база склалася вже давно, є свої стереотипи, тому виникає певний сумнів у тому, що вчителі спочатку не відкинуть новий термін, який не є для них традиційним.

Студенти, які вивчили до часу констатувального експерименту розділи «Лексикологія», «Словотвір», і які мають певні знання в галузі методики навчання української мови в школі, в абсолютній більшості впоралися з творчим завданням, тим самим підтвердивши нашу гіпотезу про можливість введення термінів *орфонімія*, *орфонімічна помилка*, *орфонім* у лінгводидактичну термінологію (хоча і з різною мірою вживаності). Статистичний аналіз робіт виявив деякі закономірності у відповідях студентів.

Наведемо уривки з найбільш типових робіт студентів.

1. Термін *орфонімія* містить досить поширені грецькі корені: *orthos* – «прямий, правильний» і *опута* – «ім'я». Додаючи значення цих коренів і проводячи аналогію з іншими термінами (*орфографія*, *омонімія*), отримуємо таке тлумачення: *орфонімія* – мовне явище (аналогічно з *омонімією*), правильне найменування, назва будь-якого предмета або явища, поняття. З іншого боку, *орфонімія* – це розділ науки про мову (аналогічно з *орфографією*), яка займається проблемами найбільш точного, правильного позначення словом будь-яких понять. Якщо так, то *орфонім* – правильне ім'я, назва, тобто та звукова оболонка і та сукупність значущих частин (*морфем*), яка повністю відповідає цьому поняттю і найточніше відображає його...

2. *Орфонімія* регулює одну із функцій слова – називну (чи номінативну) і вирішує важливі завдання встановлення *орфонімічної* норми в мові і мовленні, тобто науково

встановлені правила вибору і вживання слів у мовленні. Недотримання цих норм є, наприклад, паронімазія – змішування неспоріднених, але співзвучних слів (реагувати – регулювати, екскаватор – ескалатор та ін.).

Орфонімічні норми порушуються, коли комунікант неточно або неправильно розуміє значення слова і помилково його вживає в невластивому для нього значенні. Наприклад, слова «цифра» і «число» не є синонімами, проте в мовленні їх нерідко помилково змішують. Це не є проблемою синонімічного вибору, а також це не є проблемою паронімії. Тут вибір визначається знанням точного значення кожного слова, і це – *орфонімічна* проблема: можливе вживання «двозначне число», «астрономічне число», але не «дробова цифра», «тризначна цифра».

Норми *орфонімії* можуть порушуватись і при неправильному вживанні слів одного синонімічного ряду. Так, у мовленні ми часто не враховуємо відмінностей між словами, «число» і «кількість», хоча у кожного з них є особливості вживання (можливе вживання, «велике число», «велика кількість предметів»; можливе «велика кількість води», але неприпустимо «велике число води»). *Орфонімічна* робота саме і спрямована на усунення різних помилок щодо вибору слова.

Цікаві міркування учасників констатувального експерименту відносно переваги одного з термінів – *ортонімія* або *орфонімія*.

3. Терміни «*орфонімія*» і «*ортонімія*» не мають принципових відмінностей у значенні. Грецьке «*orthos*» має два значення: «прямий» і «правильний». У мовознавстві склалася традиція утворення слова з морфемою *орфо-*, що має значення «правильний». У інших галузях науки вживається і *орто-*, але частіше в значенні «прямий»: *ортопед*, *ортодоксальний*. Тому мені здається, що краще використовувати термін «*орфонімія*» за аналогією з «*орфографією*» і «*орфоенією*».

Особливо зупинимося на тих вправах *орфонімічного* характеру, які традиційно використовуються в лексичній, словниковій роботі:

- обрати слово, що відповідає за змістом: надіти / одягнути шапку, дитину;
- обрати з поданих синонімів найбільш відповідний за змістом;
- скласти з кожним із цих слів (лісовий / лісистий, ялинковий / ялиновий) словосполучення або речення, пояснити значення кожного слова і таке ін.

Констатувальний експеримент із термінами *орфонімічна помилка*, *орфонімія*, *орфонімічна робота* дав позитивні

результати, про що свідчить і аналіз даних методами статистичного аналізу. Проведений нами експеримент підтвердив нашу гіпотезу про можливість використання терміна *орфонімічна робота*, який характеризує один із напрямів лексичної роботи щодо вибору найбільш точного слова для висловлення думки.

Під терміном *орф́онім*, ми розуміємо те єдине слово, яке найточніше виражає думку і відповідає загальному змісту контексту. Правильність і точність мовлення, кожного слова – це завдання не лише культурномовленнєве, лінгвістичне. Воно тісно пов'язане з проблемою розуміння, з суто методичною проблемою навчання таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання і читання (тобто в цілому – із завданням навчання *аудіювання* – сприйняття і розуміння змісту мовлення, тексту). І нарешті, виділення орфонімії як одного із завдань навчання рідної мови і культурномовленнєвої роботи в школі пов'язане з актуалізацією *герменевтики* в новій якості – як науки про розуміння.

Окремо зупинимось на запропонованому нами терміні *орфонімічна помилка*. Те, що цей термін цілком доступний розумінню вчителів (як майбутніх, так і дійсних), не викликає сумнівів, оскільки морфемна будова його цілком прозора і моделі в усіх «на слуху»: *орфографічна, орфоепічна помилка*. Так от *орфонімічна помилка* – це різновид відомих лексичних (мовленнєвих) помилок, пов'язаних з уживанням слова в невластивому для нього значенні.

Питання про орфонімічні помилки (помилки слововживання) у методиці розвитку мовлення і в практиці навчання протягом десятиліть і аж до теперішнього часу вирішується дещо однобічно. У завершених, уже написаних учнем роботі, у якій припущено мовленнєву помилку, учитель робить позначку «мовленнєва», або «лексична», або «неправильне слововживання» і пропонує учневі звернутися до тлумачного словника – це у кращому випадку, а в гіршому – лише констатує факт неправильного слововживання. На цьому, як правило, все закінчується. Коли не знаєш, якої помилки припустилась дитина, то і запобігати, здається, нічому. Неправильне слововживання, уживання слова в невластивому для нього значенні – це для методики навчання мови питання розширення / нерозширення учнівського словника, питання часу, питання мовленнєвого досвіду і середовища.

Проте орфонімічним помилкам можна і

потрібно запобігати. І для цього в методиці є достатня кількість відповідних вправ, які можна віднести до орфонімічних. Зокрема, вправи щодо добору найбільш точного, доречного слова відомі, вони є і використовуються. Треба лише усвідомити, що орфонімічна робота (цілеспрямована робота щодо вибору потрібного слова з лексичних і граматичних синонімів, паронімів) повинна проводитись так само цілеспрямовано, як вона проводиться, наприклад, щодо орфографії або щодо орфоєпії. Необхідно виявити ефективні прийоми і методи орфонімічної роботи, що і зроблено в нашому дослідженні.

Відомо, що під лексичними помилками розуміється ціла низка різнотипних за своєю природою помилок – помилки у слововживанні, у виборі слова. Це передусім «неточність обраного слова, уживання діалектних і просторічних слів у літературному мовленні, немотивоване вживання слів різної стилістичної приналежності й емоційно-оцінних слів, повтори одного і того самого слова або спільнокореневих слів, неправильне вживання слів із фразеологічно зв'язаним значенням, невдале використання образних висловів, порушення сполучуваності слів, уживання зайвих слів і таке ін.» [1].

На нашу думку, до орфонімічних помилок (помилки у неправильному вживанні слова, що пов'язано з незнанням його значення; випадків невідповідності обраного слова тому поняттю, яке ним помилково позначене) належать помилки на змішування паронімів (ефектний – ефективний, ніготь – кіготь); і помилкове вживання одного слова замість іншого за асоціацією (район-регіон, цифра-число), причому останні пари слів зовсім не є синонімами або паронімами. Сюди ж слід віднести і незнання особливостей уживання синонімів (можливе вживання *працює вчителем*, але не «робить», *учитель школи*, але *викладач коледжу*; *учитель математики*, але не «педагог математики»), і неправильне вживання («вірно» відповідаєш замість *правильно*; «стерти дошку» замість *витерти дошку* або *зітерти з дошки*), внаслідок чого порушено відповідність слова тому поняттю, яке ним позначене. Також до орфонімічних помилок варто віднести вживання зайвих слів (ностальгія за батьківщиною), оскільки тому хто припустився помилки (пам'ятний сувенір) невідоме точне значення одного із слів (сувенір – від фр. «спогад»). Помилки у вживанні фразеологізмів мають таку само причину, що й помилки у вживанні слів, а тому частина з них відноситься до

орфонімічних («людина з гарячою головою» замість *гаряча голова* у значенні *запальна людина*).

Отже, терміном *орфонімічна помилка* ми позначаємо конкретний вид лексичних помилок – неправильне слововживання, пов'язане з незнанням точного значення слова, використання слова в невластивому для нього значенні, невідповідність ужитого слова тому поняттю, яке ним позначене в контексті і змісті усього висловлювання в цілому.

Коли визначено тип помилки, виявлено причини та механізми її породження, то робота над запобіганням таким помилкам переходить від загальних побажань «правильно вживати слова» в іншу площину – сферу цілеспрямованого збагачення словника дітей, уточнення значень окремих слів, організації спеціальної роботи над значенням слова та над відповідністю обраного слова загальному змісту висловлювання, його основній думці, контексту. Вимоги до якостей «хорошого» мовлення, а саме: правильність і точність – можуть бути реально досягнуті у процесі орфонімічної роботи – лексико-граматичних вправ, що спираються передусім на значення слова (лексичне і граматичне) і встановлення зв'язку між значенням слова та змістом поняття, між значенням слова та змістом тексту.

Отже, є термін, що позначає вид роботи над значенням слова – *орфонімічна робота*, мета якої – сформувати вміння обирати слова, які за своїм значенням відповідають даному контексту. Є завдання – навчити школярів дотримуватися норм слововживання і обирати з наявних у їхньому лексичному запасі слів найбільш відповідне, точне.

Відомі, нарешті, сформульовані з позиції культури мовлення критерії «хорошого» мовлення, серед яких, – *правильність, точність, виразність*. Вони, по суті, і є орфонімічними нормами мовлення. Залишається переосмислити наявний арсенал методів і прийомів роботи над орфонімією, здійснити класифікацію вправ, які сприяють виробленню орфонімічних умінь в учнів (лексичних умінь щодо породження мовлення) – передусім умінь обрати слово відповідно до його значення і правильно вжити в тексті, виходячи з мети і змісту мовлення. І головне – варто визнати право на існування термінів *орфонімія, орфонімічна помилка, орфонімічні вправи*, які надають цій роботі системного характеру, як і в галузі орфографічної та орфоепічної роботи в школі. За аналогією з терміном *орфограма*,

можливо, в майбутньому буде прийнято і термін *орфонім* – слово, яке необхідно обрати в процесі породження мовлення, оскільки воно найбільше підходить за змістом до даного контексту і мовної ситуації в цілому.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Кулебаба Е. П. Изучение лексических паронимов как средства совершенствования речи учащихся начальной школы: дис. канд. пед. наук / Е. П. Кулебаба. – М., 1995. – 173 с.
3. Омельчук С. А. Українська лінгводидактична термінологія з погляду нормативності / С. А. Омельчук // Українська мова. – 2015. – № 1. – С. 50–59.
4. Пономарьова К. І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення: автореф. ... канд. дис. / К. І. Пономарьова. – К., – 2002. – 20 с.
5. Пентиліук М. І., Гнаткович Т. Д. Психологічні засади компетентнісного підходу до вивчення синтаксису / М. І. Пентиліук, Т. Д. Гнаткович // Дивослово. – 2016. – №7.

REFERENCES

1. Vashulenko, M. S. (2011). *Metoduka navchannia ukrainckoi movu v pochatkovii schooli: navch. – metod. pos. dlia stud. vushch. navch. zakladiv*. [Methods of teaching Ukrainian language in elementary school: a teaching manual for students of higher educational institutions]. Kyiv.
2. Kuliebaba, E. P. (1995). *Izucheniie leksichieskih paronimov kak sredstva sovershenstvovaniia rechi uchashchihsia nachalnoi shkolu*. [The study of lexical paronyms as a means to improve speech of elementary school students]. Moscow.
3. Omelchuk, S. A. (2015). *Ukrainska lingvodydaktychna terminologiiia z pohliady normatyvnosti*. [Ukrainian linguodidactics terminology from the point of view of normativity]. Kyiv.
4. Ponomariova, K. I. (2002). *Zbagachenia slovnukovogo zapasu molodshyh shkoliariv sinonimamy iak zasib vyraznenia movlenia*. [Enrichment of vocabulary of younger students synonyms as a means of expressiveness of speech]. Kyiv.
5. Pentyliuk M. I., Hnatkovich T. D. (2016). *Psyhologichni zasady kompetentnissnogo pidhody do vyvchenia syntaksysu*. [Psychological basis of competence-based approach to the study of syntax]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СІРАНЧУК Наталія Миколаївна –

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SIRANCHUK Natalya Nikolaevna –

candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of Department of theory and methods of elementary education Rivne state humanitarian University.

Circle of research interests: the development of lexical competence of primary school pupils at lessons of the Ukrainian language.

УДК: 378.2

СКЛЯРЕНКО Інна Юріївна –

кандидат педагогічних наук, начальник відділу інтелектуальної власності науково-дослідного сектору

Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного

e-mail: djadi_in@i.ua

«ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Необхідність зміни традиційних підходів до підготовки фахівців водного транспорту викликана процесами глобалізації, «цифровою революцією», переходом до інформаційного суспільства. В умовах сьогодення комп'ютери та Інтернет стали невід'ємними інструментальними засобами, технології стають легкоадаптованими, більш ефективними і якісними, що дає величезні привілеї для збільшення доступу до інформаційних технологій. Вітчизняна освіта в умовах євроінтеграції вбачає своє завдання в розвитку індивідуальних здібностей майбутніх фахівців, глобальну співпрацю, усунення бар'єрів між формальним і неформальним навчанням, що стає можливим за участі компетентних викладачів, здатних розробляти і реалізовувати амбітні освітні програми з використанням інформаційних технологій.

В останні роки електронне навчання стає невід'ємною складовою освітнього процесу у вищих навчальних закладах і використовується у всіх формах навчання. Застосування електронного навчання дозволяє підвищити якість освіти за рахунок використання актуальних світових освітніх ресурсів і за рахунок того, що при використанні елементів електронного навчання і дистанційних освітніх технологій

збільшується частка самостійної роботи студентів при засвоєнні матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням використання «електронного навчання» як інноваційного методу підготовки студентів присвячені наукові праці ряду зарубіжних, в тому числі, російських та казахських учених, а саме М. А. Вега-Родрігес, Д. Влачопулоса, Дж. М. Санчес-Переса, Т. М. Гусакової, О. В. Казанської, Є. В. Лівської, Т. А. Макаруч, Г. В. Можасвої, Г. Б. Паршукової та інших. Переважно у своїх наукових доробках ці автори наголошують на необхідності переходу від традиційного до дистанційного навчання шляхом використання інформаційних технологій, а також досліджують особливості використання технологій web2.0 у системі вищої освіти. Попри це в Україні даний напрямок навчання студентів, в тому числі майбутніх фахівців водного транспорту, на сьогодні не є широко висвітленим у науці та потребує подальших досліджень та напрацювань.

Метою статті є аналіз особливостей «електронного навчання» як інноваційного методу підготовки фахівців водного транспорту та визначення можливостей його використання у вітчизняній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «електронне навчання»

сьогодні тільки набуває популярності в країнах пострадянського простору. Він інтегрує низку інновацій в сфері застосування сучасних інформаційних технологій в освіті, таких як комп'ютерні технології навчання, інтерактивні мультимедіа, навчання на основі веб-технологій, он-лайн навчання, і т.п. Поступово цей термін витісняє широко відоме поняття «дистанційне навчання», що пов'язане із застосуванням інформаційних технологій в сучасних системах дистанційного навчання і з широким впровадженням цих технологій в традиційних університетах. Таким чином, стираються грані між навчанням на відстані і безпосередньо всередині вузу. Цю інтеграцію дистанційної та традиційної організації навчального процесу на основі інформаційних технологій і відображає термін «електронне навчання» [1, с. 439].

«Електронне навчання» варто розглядати з точки зору наступних підходів:

- це використання електронних носіїв для різноманітних цілей навчання, які варіюються від додаткових функцій в звичайних класах до повної заміни очних зустрічей на онлайн-зустрічі;

- це використання технології для надання освітніх та тренінгових програм;

- це надання освіти (всі види діяльності, пов'язані з інструктажем та навчанням) за допомогою різних електронних засобів масової інформації;

- це навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій для педагогічної взаємодії між студентами і змістом навчальних програм, студентами і викладачами або серед студентів за допомогою мережі Інтернет [10].

Розвиток сучасної системи освіти в країнах світу обумовлюється впливом і впровадженням інформаційних і комунікаційних технологій в усі сфери діяльності навчальних закладів і багато в чому зобов'язане появи вільного доступу до засобів Інтернет-технологій. Ці процеси зумовлюють значні зміни в традиційних підходах до освітнього процесу.

Навчання за допомогою інформаційних технологій має досить давню історію. Одним з піонерів комп'ютерного навчання став Патрік Супіс із Стенфордського університету, який проводив в 1966 р експерименти з навчання учнів молодшої школи читання і рахунку за допомогою перших комп'ютерів. У цей же час Дон Бітцер з Іллінойського університету створює комп'ютерну систему (PLATO), яка була націлена на навчання грамотності студентів американських вищих навчальних закладів. Вона мала значущі для

свого часу функції, такі як графічний термінал з високою роздільною здатністю, можливість доступу до електронних навчальних ресурсів, навчальні ігри та навіть дозволяла викладачам і студентам передавати один одному повідомлення за допомогою чату або форуму. На думку багатьох теоретиків електронного навчання, PLATO став передвісником платформ дистанційного навчання, відомих також як LMS [9, с. 106].

Необхідно відзначити, що у 1969 р. в Великобританії був створений перший Відкритий університет, тобто ВНЗ, повністю спрямований на заочну освіту. З самого створення в його навчальні програми впроваджувалися елементи інформаційних технологій. У 90-ті роки ХХ ст. подібні навчальні заклади з'являються і в інших європейських країнах (Universitat Oberta de Catalunya в Іспанії, UNINETTUNO в Італії). Ці університети існують і понині, пропонують виключно дистанційні курси і успішно застосовують інформаційні технології у навчанні.

На сьогоднішній день електронне навчання пов'язане з використанням веб-технологій. З поширенням Інтернету в 90-х роках ХХ ст. широко використовується веб-орієнтоване навчання. З'явилася можливість завантажити веб-сайти навчальними матеріалами, найчастіше у формі тексту або картинки. Пізніше цей принцип організації втілюється в LMS (система управління навчанням), яка дозволяє викладачеві організувати зміст курсу за стандартною схемою, що включає поділ на уроки, модулі. У них можуть бути присутніми текстові, відео- та аудіоресурси, а також вправи, тести і форуми. У такій системі навчальні ресурси найчастіше створюються викладачем, він же створює структуру і пропонує порядок вивчення матеріалів. Завдання учнів – слідувати за певним маршрутом, відповідаючи на поставлені запитання або виконуючи завдання.

Виникнення другого покоління веб-технологій приносить нові віяння в електронне навчання. Тепер в мережі Інтернет з'являється можливість обмінюватися інформацією, створювати інтерактивні сайти, які включають мультимедіа і навіть спілкуватися за допомогою відеозв'язку. Покоління, яке виросло в Європі в 1990–2000 рр., прийнято називати digital natives, тобто «народжені з цифровими технологіями». Вони швидко абсорбують інформацію як з відеоресурсів і картинок, так і з тексту, і з різних джерел одночасно, віддають перевагу вільному доступу до медіаресурсів, хочуть бути на

постійному зв'язку з друзями (які можуть бути на іншому кінці світу або в сусідньому будинку), і вони можуть як створити свої власні медіаресурси (або завантажити будь-чій ще), так і придбати книгу або CD диск.

На сьогодні кожен користувач мережі Інтернет є і творцем, і розповсюджувачем інформації, організуються блоги, форуми, сайти для розміщення відео та фото. Все це відбивається і на освітньому середовищі, висловлюючись в педагогічному підході, в центрі якого опиняється студент, майбутній фахівець. Тепер студент не зобов'язаний дотримуватися схеми, запропонованої викладачем, він може сам знайти необхідну інформацію, проаналізувати її і створити новий ресурс за допомогою різних мультимедійних засобів.

Варто відзначити, що сучасні педагогічні технології, і в більшій мірі технології електронного навчання майбутніх фахівців водного транспорту, є особистісно-орієнтованими, і спрямовані на розвиток індивідуальних ресурсів студентів. На відміну від подання знань в готовому вигляді при традиційному навчанні, у відсутності можливості розвитку студентів вище їх «зони найближчого розвитку», в перевазі пояснювально-ілюстративного і репродуктивного методів навчання, технології електронного навчання передбачають підвищення рівня самостійної роботи учнів в індивідуальному темпі з одного боку, надаючи можливості для широкого спілкування з іншими студентами, та спільного планування своєї діяльності з іншого [2].

Що стосується психологічного аспекту оцінювання знань майбутніх фахівців водного транспорту, то електронні технології навчання надають можливість знизити роль стресорів в процесі здачі студентами заліків та іспитів, а також підвищити рівень психологічного комфорту на заняттях. Зниження тривожності при проходженні студентами атестації, відсутність страху перед покаранням і отриманням незадовільної оцінки, дозволяє підвищити мотивацію до навчання і ініціативність студентів. Застосування електронних методів навчання у ВНЗ дозволяє «підвищити рівень навчання і поліпшити якість надаваних освітніх послуг, а також забезпечує більшу гнучкість в реалізації освітніх цілей ВНЗ» [2, с. 208].

Таким чином, зміна традиційних підходів до викладання і підготовки майбутніх фахівців водного транспорту, з одного боку, і підготували їхній бурхливий розвиток інформаційних технологій, що

перейшли в цифрову революцію, – з іншого, зумовили феномен електронного навчання. Представлена еволюція інформаційних технологій та мультимедіа свідчать про різноманітність технологій і інструментів, стрімке розширення їхніх можливостей і функцій і, як наслідок, про різноманіття можливостей застосування в освітньому процесі, який також зазнає радикальних змін в бік відкритості та усунення кордонів – географічних, культурних або вікових.

Таким чином, стає зрозумілим, що визначення електронного навчання є різноманітними, в яких фігурують та чи інша технологія чи особливість освітнього процесу. Всі вони вірні, оскільки кожне з них відображає ту чи іншу мету, переслідувану при використанні електронного навчання, використовує певні технології або ж націлене на реалізацію обраного формату навчання.

Упровадження електронного навчання дозволяє докорінно змінити процес передачі знань майбутнім фахівцям водного транспорту, зробити його більш гнучким, насиченим, зручним для всіх учасників навчального процесу, а також має певні переваги для різних цільових груп, таких як студенти і магістранти, викладачі та адміністрація ВНЗ [7].

Переваги застосування електронного навчання в підготовці майбутніх фахівців водного транспорту полягають в наступному:

- вивчення матеріалів навчального курсу в будь-який час і в будь-якому місці;
- активна колективна робота студентів над обговоренням вивчених курсів і тем в соціальних мережах;
- навчання за індивідуальною траєкторією;
- контроль успішності і коригування своїх дій;
- викладач доступний практично постійно, і, відповідно, є можливість написати йому по електронній пошті і отримати відповідь в короткий проміжок часу;
- постійне підвищення рівня комп'ютерної грамотності та ІТ-компетентності;
- курси створюються за участю цілої команди фахівців, що робить навчання більш привабливим;
- скорочення транспортних витрат при виборі дистанційних моделей отримання освіти майбутніми фахівцями водного транспорту.

Переваги застосування електронного навчання для викладачів, які готують майбутніх фахівців водного транспорту, полягають в наступному:

- полегшений доступ і гнучке управління викладацькими матеріалами (за рахунок використання систем управління навчанням);

- підвищення педагогічної майстерності в результаті використання інноваційних дидактичних технологій, і, як наслідок, підвищення викладацького рейтингу;

- можливість розробки індивідуальних педагогічних сценаріїв;

- навчальна система може звільнити викладача від деяких функцій передавача інформації та консультанта;

- можливість спостереження за прогресом, часом виконання завдань і ритмом роботи окремих студентів;

- широке використання засобів комунікацій, які дозволяють викладачеві інтенсивно взаємодіяти зі студентами;

- підвищення рівня ІТ-компетентності.

Переваги застосування електронного навчання для адміністрації ВНЗ полягають в наступному:

- зміцнення інноваційного потенціалу ВНЗ за рахунок підвищення якості проведення курсів і програм;

- вдосконалення організації навчального процесу шляхом підвищення ІТ-компетенції викладачів;

- можливість збільшення бібліотеки електронних ресурсів;

- охоплення більшої кількості студентів;

- перспективи для міжнародної інтеграції та участі в спільних освітніх проєктах як в рамках Болонського процесу, так і в інших світових інтеграційних проєктах.

До недоліків електронного навчання в підготовці майбутніх фахівців водного транспорту можна віднести:

- великі витрати часу на розробку курсу;

- в деяких випадках неможливість модифікації розробленого курсу (записані на CD-диски та ін.);

- відсутність мотивації студента;

- кадрові проблеми, пов'язані з підготовкою викладачів, що здатні і бажають розробляти і постійно оновлювати свої курси, так як розробка електронного навчального контенту вимагає специфічних знань від усіх учасників цього процесу;

- недостатня комп'ютерна грамотність педагогів і студентів;

- під час електронного навчання більшою мірою не передбачається особисте спілкування з викладачем, однак розвиток каналів комунікації дозволяє частково нівелювати цей недолік за рахунок застосування засобів відео-конференц-зв'язку та електронної пошти.

Розвиток електронного навчання в підготовці майбутніх фахівців водного транспорту передбачає постійну консультаційно-методичну та організаційну підтримку впровадження нових освітніх програм і забезпечення їхньої реалізації в освітніх установах і висуває нові вимоги до навчально-методичного забезпечення освітніх програм. Для формування індивідуальної траєкторії студентів і складання індивідуального навчального плану необхідно мати чітке уявлення про освітні ресурси (перелік пропонованих освітніх програм, електронні підручники, електронні джерела інформації, електронні бібліотеки і т.д.). Освітня установа повинна мати інтерактивний електронний контент з усіх навчальних дисциплін, що становлять освітню програму.

Одним з важливих умов успішного впровадження електронного навчання у ВНЗ є розуміння того, що електронне навчання по суті – «це орієнтована на студентів технологія навчання» [2, с. 203]. Всі створені на цей момент у світі електронні середовища навчання ставлять студента в центр навчального процесу.

Отже, становлення і розвиток електронного навчання тісно пов'язані як з розвитком інноваційних технологій, так і суспільства в цілому. На сьогоднішній день електронні навчальні курси та мобільні пристрої дозволяють вчитися всюди: в дорозі, на роботі, вдома. Цей процес навчання характеризується не тільки високим ступенем автономності студентів, а й творчою і ігровою складовою, а також колективною роботою над проблемами і завданнями. Змінюється також і роль викладача, який виявляється практично на рівних зі студентами в сучасному світі доступної інформації. Розвиток електронного навчання, відображаючи зміни в суспільстві, пропонує задуматися про новий навчальний контекст і компетенції, якими повинні володіти майбутні фахівці водного транспорту.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.

Впровадження електронного навчання в повсякденний освітній процес майбутніх фахівців водного транспорту дозволяє студентам розширити рамки навчального процесу і вільно переміщатися, не перериваючи своє навчання, а також дає можливість навчання людям з обмеженими фізичними можливостями. Варто зазначити про ефективну взаємодію учасників навчального процесу при обміні науковими матеріалами завдяки сучасним бездротовим технологіям. Таким чином, очевидна висока ефективність і

доцільність застосування електронного навчання в підготовці майбутніх фахівців водного транспорту.

Більшість сучасних студентів вже давно налаштовані на перехід до електронного навчання. Рівень розвитку суспільства диктує необхідність використовувати всі нові інформаційні технології в усіх сферах життя. Зарубіжний досвід давно показав ефективне застосування технології електронного навчання в коледжах і університетах. На сьогоднішній день всі освітні ресурси переводяться в електронний режим, система освіти являє собою кредитну систему, де 90% знань студент зобов'язаний отримати самостійно, поза стінами університету, а це означає про намір довірити процес навчання самому учневі. І вища школа не повинна відходити від цих вимог часу, адже доведено ефективність цієї технології. Отже, сучасний педагог повинен прагнути застосовувати інформаційні технології в навчальному процесі, і необхідно шукати все більш нові можливості для плідного і якісного використання електронного навчання, об'єднавши досвід, знання, зусилля як представників освіти, так і з боку самих студентів, що в подальшому обов'язково призведе до успішного впровадження електронного навчання в освітній процес вищих навчальних закладів України. Вирішення окреслених питань є актуальним і потребує подальших глибоких розвідок.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Буханцева Н. В., Дудина И. А. Модель e-Learning как инструмент управления электронными ресурсами вуза / Н. В. Буханцева, И. А. Дудина // Образовательные технологии и общество. – 2009. – Т. 12. – №2. – С. 438–444.
2. Гребенюк И. И., Голубцов Н. В., Кожин В. А., Чехов К. О., Чехова С. Э., Фёдоров О. В. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России / И. И. Гребенюк, Н. В. Голубцов, В. А. Кожин, К. О. Чехов, С. Э. Чехова, О. В. Фёдоров. – М.: Академия Естествознания. – 2012. – 480 с.
3. Казанская О. В. От дистанционного обучения к электронному / О. В. Казанская // Информационные технологии в образовании. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – № 1 (17). – С. 4–5.
4. Комелина Е. В., Гусакова Т. М. Использование технологий web2.0 в учебном процессе вуза / Е. В. Комелина, Т. М. Гусакова // Преподавание информационных технологий в России: Открытая всероссийская конференция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.it-education.ru/2009/reports/Komelina_Gusakova.htm (10.02.2017)

5. Ливская Е. В. Мультимедиа в образовании: Современные педагогические и информационные технологии в преподавании. Обучение навыкам работы с интерактивными ресурсами. Учебно-методическое пособие. Часть II. / Е. В. Ливская. – Калуга: ИД «Эйдос», 2012. – 121 с.
6. Макарчук Т. А. Педагогические условия использования дистанционных технологий в системе самостоятельной работы студентов по информатике / Т. А. Макарчук // Информатика и системы управления. – 2011. – № 1 (07). – С. 144–154.
7. Можасва Г.В. Электронное обучение в ВУЗе: современные тенденции развития / Г. В. Можасва // Гуманитарная информатика. – 2013. – Вып. 7. – С. 126–138.
8. Паршукова Г. Б. Электронное обучение в эпоху Web 2.0. Электронное обучение в традиционном университете. / Г.Б. Паршукова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 120–124.
9. Sánchez-Pérez J. M., Gómez-Pulido J. A., Vega-Rodríguez M. A., Bravo-Rodríguez, J. Computers and education: e-learning, from theory to practice. / J. M. Sánchez-Pérez, J. A. Gómez-Pulido, M. A. Vega-Rodríguez, J. Bravo-Rodríguez // Dordrecht: Springer, 2007. – 480 p.
10. Vlachopoulos D., Cabrera N. Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework / D. Vlachopoulos, N. Cabrera // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2012. – № 2. – P. 148–149.

REFERENCES

1. Buxanceva, N. V., Dudina I. A. (2009). *Model e-Learning kak instrument upravleniya e'lektronny'mi resursami vuza*. [Model of e-Learning as an electronic university management tool]. Moscow.
2. Grebenyuk, I. I., Golubczov, N. V., Kozhin, V. A., Chexov, K. O., Chexova, C. E', Fyodorov. O. V. (2012). *Analiz innovacionnoj deyatel'nosti vy'sshikh uchebny'x zavedenij Rossii*. [Analysis of innovative activity of Russian higher education institutions]. Moscow.
3. Kazanskaya, O. V. (2009). *Ot distancionnogo obucheniya k elektronnomu*. [From distance learning to e-learning]. Novosibirsk: Izd-vo NGTU.
4. Komelina. E.V., Gusakova. T. M. (2017). *Ispolzovanie texnologij web2.0 v uchebnom processe vuza*. [The use of web2.0 technologies in educational process of high school]. Rezhim dostupa: http://www.it-education.ru/2009/reports/Komelina_Gusakova.htm
5. Livskaya, E. V. (2012). *Mul'timedia v obrazovanii: Sovremennye pedagogicheskie i informacionnie texnologii v prepodavanii. Obuchenie navy'kam raboty' s interaktivny'mi resursami. Uchebno-metodicheskoe posobie. Chast' II* [Multimedia in Education: Modern pedagogical and information technologies in teaching. Education skills

with interactive resources. Educational handbook. Part II]. Kaluga: ID «E'jdos».

6. Makarchuk, T. A. (2011). *Pedagogicheskie usloviya ispolzovaniya distancionnykh tekhnologij v sisteme samostoyatel'noj raboty studentov po informatike*. [Pedagogical conditions of use of remote technologies in system of independent work of students on computer science]. Moscow.

7. Mozhaeva, G. V. (2013). *Elektronnoe obuchenie v VUZe: sovremenny'e tendencii razvitiy*. [E-learning in higher education: current trends]. Moscow.

8. Parshukova, G. B. (2010). *Elektronnoe obuchenie v e'poxu Web 2.0. E'lektronnoe obuchenie v tradicionnom universitete*. [E-learning in the Web 2.0 era. E-learning in a traditional university]. Novosibirsk: Izd-vo NGTU.

9. Sánchez-Pérez, J. M., Gómez-Pulido, J. A., Vega-Rodríguez, M. A., Bravo-Rodríguez, J. (2007). *Computers and education: e-learning, from theory to practice*. Dordrecht: Springer.

10. Vlachopoulos, D., Cabrera, N. (2012). *Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework*.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СКЛЯРЕНКО Інна Юрївна –

кандидат педагогічних наук, начальник відділу інтелектуальної власності науково-дослідного сектору Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного.

Наукові інтереси: інноваційні методи в системі освіти, використання інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх фахівців водного транспорту, управління персоналом річкового та морського флоту.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SKLIARENKO Inna Yriivna – Candidate of Science, PhD, Head of Intellectual Property research sector Kyiv State Academy of Water Transport named Hetman Petro Konashevich Sagaydachniy.

Circle of scientific interests: innovative methods in education, use of information technology in the training of future specialists of water transport, personnel management of river and sea fleet.

УДК 378.147

СТРЕЛЬЧЕНКО Лариса Василівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України
e-mail: Strelchenko_1@mail.ru

СУТНІСНО-ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЮЧОВИХ ПОНЬЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Наукове дослідження теоретичних і методичних засад розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності магістрів мистецтв з англійської мови в університетах Великої Британії вимагає уточнення і конкретизації поняттєво-термінологічного апарату дослідження та пояснення сутності ключових та дотичних понять, пов'язаних з проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови в системі вищої освіти та застосування ІКТ у вивченні і викладанні мов стали предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (О.Бігич, Г. Козлакова, Т. Коваль, С. Пахомова, Н.Сура, Бен Вілліамсон (Ben Williamson), Крістал Девід

(Crystal David), Джеймс Мілтон (James Milton), Грехем Девіс (Graham Davies), Кері Фейсер (Keri Facer), Мартін Оуен (Martin Owen).

Проте окремого вивчення сутнісно-змістовних характеристик ключових понять дослідження проблеми інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів англійської мови в контексті Болонського процесу не проводилось.

Мета статті – розкрити зміст і сутність основних понять дослідження проблеми розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів в контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У дослідженні проблеми розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови в

університетах Великої Британії виникає необхідність визначення ключових понять, їхньої суті і змісту. У науковому пошуку користуємося основними термінами, концепціями і стратегіями, які вживані як в західноєвропейському, так і в українському освітньому просторі з метою посилення на точну, достовірну та об'єктивну інформацію з основних питань вищої освіти, її реформ та нової парадигми підготовки фахівців в контексті Болонського процесу, до якого серед 47 країн приєднались Велика Британія та Україна задля створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Як зазначає С. Сисоева слід «максимально адекватно тлумачити зміст нових понять, що вживаються у документах ЄС, Європейському освітньому просторі, відповідно до їхнього значення у нашому мовному просторі та ustalених понять вітчизняної педагогічної науки» [7].

Спираючись на думку вітчизняних і зарубіжних вчених Отіч О. М., Соколової І. В., Полонського В. М про важливість виокремлення в науковому дослідженні ключового та дотичних понять, виділяємо **«інформаційно-комунікаційну компетентність»** як ключове поняття в нашому науковому пошуку. Цей термін містить у своїй структурі такі важливі компоненти як **«інформація»**, **«комунікація»** та **«компетентність»**, кожне з яких несе певне змістове навантаження і в поєднанні їхніх значень і змісту виступає об'єктом нашого наукового дослідження. Різні словники і різні лінгвісти дають різноманітні визначення терміну комунікація. У словнику сучасної англійської мови (Longman Contemporary English Dictionary) під терміном **комунікація** розуміють надання інформації або обмін думками між людьми. Аналіз глосаріїв таких західноєвропейських документів як проект Тюнінг, Довідник ЄКТС, глосарії мета-рамки кваліфікацій доводить, що визначення терміну «компетентність» містить деякі відмінності.

У рамках проекту Тюнінг компетентності (competences) визначаються як динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей демонструвати їх. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм і ступінь володіння ними оцінюється на різних етапах виконання таких програм в термінах результатів навчання. Компетентності розвиваються в процесі вивчення студентами різних курсів та програм. Для нашого дослідження важливим є твердження, що «компетентності формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах даної

програми, а можуть навіть починатися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні» [6, с. 30].

У Законі України «Про вищу освіту» термін «компетентність» визначається як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [2, с. 5].

С. Сисоева у статті «Різниця понять. Чи постраждає зміст закону?» відмічає, що «актуалізувались в Україні дослідження, метою яких було розроблення різних моделей компетентності. Особливого значення у таких дослідженнях та нормативних документах, що розробляються з їхнім урахуванням, має тлумачення змісту понять відповідно до змісту інших, ustalених, понять вітчизняного простору педагогічної науки» [7].

У руслі цього висловлювання слід відмітити, що в дослідженнях британських науковців більш прийнятним є термін skills (уміння), а не «компетентність». Дуже чітко подано визначення терміну «вміння» Ю. М. Рашкевичем в глосарії «Болонський процес та нова парадигма вищої освіти», де вміння (skills) – це «набута у результаті навчання здатність до застосування знань і розуміння для виконання завдань та розв'язання проблем... здатність досягти наперед визначеного результату, часто за мінімальних затрат часу та енергії. Вміння також поділяють на загальні та фахові» [6, с. 157]. Як бачимо, терміни «вміння» і «компетентність» за змістом дуже близькі. Можливо тому в британському науковому просторі частіше вживається слово «skills» [9].

Поняття **компетентність (competences) викладача англійської мови** визначається нами як набута у процесі навчання інтегрована здібність професійно здійснювати викладацьку діяльність завдяки комплексу знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей і ставлень, які можуть цілісно реалізовуватися в педагогічній діяльності відповідно до встановлених стандартів у професійній галузі. Компетентність розглядається як індикатор готовності випускника вищого навчального закладу до кваліфікованого виконання поставлених завдань в педагогічній діяльності, задоволення соціальних потреб та подальшого особистісного розвитку.

У європейському освітньому просторі

згідно з проектом Тюнінг серед визначених 31 найважливіших загальних компетентностей, яких мають набути випускники вищих навчальних закладів для підвищення здатності до працевлаштування, відноситься і досліджувана нами інформаційно-комунікаційна компетентність. Вона має універсальний характер для всіх освітніх програм.

У контексті нашого дослідження інформаційно-комунікаційна компетентність магістрів мистецтв з англійської мови розглядається як важлива складова загальної професійної компетентності майбутніх викладачів, яка забезпечує високу якість і результативність їхньої фахової підготовки, сприяє професійному становленню і розвитку індивідуальності педагога, конкурентоспроможності на ринку праці. ІКК відноситься до загальних компетентностей, які мають набути всі випускники університетів і в подальшому вдосконалювати та розвивати впродовж життя.

Системотвірним ядром у розвитку ІКК викладачів англійської мови на рівні магістратури виступає **професійно-педагогічна підготовка**, яка здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими програмами на другому (магістерському) рівні вищої освіти, який відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій. Законом України про вищу освіту роз'яснюється, що «магістр – це освітній ступінь, що присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90–120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку(наукову)компоненту обсягом не менше 30 відсотків» [2, с. 11.]

Ступінь магістра в Великій Британії – це кваліфікація, що присуджується студентам, які досягли певних результатів у вивченні конкретної спеціальності на другому рівні вищої освіти. Програма для отримання диплома магістра в університетах досить складна. Як правило, вона складається з двох частин: академічної (Taught) та дослідницької (Research) з написанням магістерської роботи або проекту. Тривалість програми стаціонарної форми (day-time) навчання в магістратурі в університетах Великої Британії залежить від спеціальності і становить 1 або 2 роки. Заочна форма (part-time) здобуття диплома може зайняти близько

4-х років. Звичайно навчання в магістратурі розпочинається в кінці вересня або на початку жовтня. Деякі університети пропонують ще один набір в січні або лютому. Програми академічного та дослідницького навчання в магістратурі відрізняються тим, що академічний ступінь включає навчання студентів з відвідуванням лекцій, семінарів, проведення практичної роботи.

Дослідницький ступінь магістра призначений для тих студентів, спеціальність яких безпосередньо пов'язана з проведенням досліджень, або тих, хто хоче зайнятися науковою роботою. Дві третини програми студенти виконують, навчаючись стаціонарно, інша частина навчання – самостійна робота. Характер кваліфікацій, що надаються на другому циклі, описується Дублінськими дескрипторами в межах Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

У Великій Британії продуктивність наукових досліджень – одна з найвищих у світі. Понад 20 років якість наукових досліджень, що проводяться в галузі вищої освіти Сполученого Королівства, проходять незалежну експертизу, відому як «Рамка показників якості наукових досліджень» (Research Excellence Framework – REF). За допомогою неї визначаються якісні характеристики кожної наукової роботи, поданої університетами. Завдяки такому ретельному підходу до оцінки якості наукових досліджень, в вищих навчальних закладах Великої Британії зібралися науковці міжнародного класу, які забезпечують високий рівень науково-дослідницької роботи студентів, створено «атмосферу, в якій студенти II і III циклів навчання мають можливість вчитися і розвиватися, а науково-педагогічні працівники – співпрацювати з національною та міжнародною науковою спільнотою на найвищому рівні» [8, с. 14].

До базових понять дослідження проблеми розвитку ІКК відносяться ті, що тісно пов'язані з ключовим поняттям і розкривають сутність ІКК, структуру, основні шляхи її розвитку, принципи та педагогічні умови формування. Сюди відносяться такі поняття як освітні стандарти: мета, зміст програм навчальних курсів, модулі та кредити; організація навчального процесу: методи та підходи до навчання і викладання, навчально-методичне забезпечення, навчальні ресурси; фахові компетентності магістрів: лінгвістична, комунікативна, соціокультурна, методична та дослідницько – пошукова компетентність.

Підготовка магістрів в другому циклі

вищої освіти здійснюється згідно **стандартів вищої освіти**, які «розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до національної рамки кваліфікацій...» [2, с. 16]. Стандарт вищої освіти України визначає вимоги до освітньої ступеневої програми, серед яких: обсяг кредитів, перелік компетентностей випускника, нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, прогнозовані результати навчання, форми атестації студентів, вимоги до забезпечення якості вищої освіти та професійних стандартів [2]. Стосовно профілю ступеневої освітньої програми, слід відмітити, що це один з узгоджених за змістом і формою нових інструментів Болонського процесу. Група провідних європейських фахівців під керівництвом Дженнеке Локгоф і Бас Веґевіжс з агенції міжнародної співпраці у сфері вищої освіти Нідерландів та Каті Дуркін з національного центру академічного визнання та інформації Великої Британії розробили методичні рекомендації для створення профілів ступеневих програм (A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles). Виконані в рамках Європейського проекту Core-2, Рекомендації містять приклади профілів магістерських програм з синтетичним описом компетентностей та результатів навчання, а не, як раніше, лише змісту навчання. Вони успішно використовуються для розроблення освітніх програм в системах вищої освіти Великої Британії та України [3].

Такі програми є студентоцентрированными і «вимагають зміни парадигми, а отже – зміни способу мислення викладачів, відповідальних за розроблення та реалізацію освітніх програм» [3, с. 11].

Студентоцентрировані програми (student-centered curriculum) для підготовки магістрів мистецтв з англійської мови в університетах Великої Британії сфокусовані на набуття студентами певного набору компетентностей, які потрібні для академічної та професійної діяльності, та зосереджені на результатах навчання, що відповідають очікуванням і потребам здобувачів вищої освіти, забезпечуючи їм особистісний розвиток та конкурентоспроможність на ринку праці. Програми ґрунтуються на узгодженості навчального навантаження із тривалістю навчального курсу. **Студентоцентрироване навчання (student-centered learning)** – це особистісно-орієнтоване навчання з високим рівнем активності студентів в проведенні навчальних проектних досліджень, експериментів тощо. Студенту надаються

широкі можливості щодо вибору предметів, їхнього змісту, темпу особистого просування, способів та місця навчання. Роль ІКК в цьому процесі надзвичайно велика. Термін характеризує основний принцип змін у вищій освіті, що передбачаються Болонським процесом.

Курс (course) – навчальна програма, компонент освітньої програми. У Великобританії термін вживається в значенні «освітня програма», виконання якої надає можливість присудження кваліфікації. В Європейському просторі вищої освіти course або course unit має такі значення: навчальна дисципліна, навчальна практика, проектна робота, магістерський проект. Він може вживатися в значенні модуля навчального предмета. У Методичних рекомендаціях для розроблення профілів ступеневих програм для вищих навчальних закладів України course unit визначається як «самодостатній, формально структурований навчальний досвід/ пізнання. Повинен мати узгоджений і докладний набір результатів навчання, виражений в термінах компетентностей, які будуть отримані, а також відповідні критерії оцінювання. Компоненти освітньої програми можуть мати різну кількість кредитів» [3, с. 38].

Модуль (module) – частина, компонент освітньої програми, який розроблений авторами навчальних програм відповідно до стандартів навчання. За визначенням програми Тюнінг термін означає «компонент освітньої програми або комбінацію таких компонентів, у випадку, коли всі компоненти мають однаковий або кратний певному числу кредитний вимір» [3, с. 42].

Результати навчання (learning outcomes) тісно пов'язані з компетентностями. Їхній взаємозв'язок і взаємовплив складні. Так, наприклад, інформаційно-комунікаційна компетентність магістрів розвивається на основі багатьох результатів навчання, в той же час результати навчання значною мірою залежать від сформованої у студентів інформаційно-комунікаційної компетентності. Згідно з проектом Тюнінг результати навчання «формулюються викладачами на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності набуваються особами, що навчаються. Однією з особливостей результатів навчання є те, що на відміну від компетентностей вони є чітко вимірюваними [6, с. 30].

Інша важлива характеристика результатів навчання як «вимірювальний результат освітнього процесу, який дає можливість з'ясувати до якої

міри/рівня/стандарту компетентність є сформованою або покращеною» [3, с. 12]. Результати навчання, сформульовані в освітніх програмах магістерської підготовки – це ретельно описані навчальні досягнення студентів, яких студенти мають досягти наприкінці ступеневої програми. У законі України «Про вищу освіту» результати навчання визначаються як «сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою в процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти» [2, с. 17].

Результати навчання магістрів в великій мірі залежать від якості викладання, наукового і методичного рівня викладацького складу університету, факультету, кафедри. Хоч вищі навчальні заклади Великої Британії є самостійними юридичними особами, не належать уряду і не управляються ним, все ж наразі урядом створюється система для вимірювання якості викладання в університетах. Вона називається **Рамка якості викладання в університетах (Teaching Excellence Framework) (TEF)**. У цілому 134 вищі навчальні заклади країни, що становить майже 100%, в 2016 році надали матеріали для TEF. Хоча деякі заклади вирішили не брати участь в цьому році, посилаючись на складність розробки єдиної системи оцінки, яка може справедливо представляти все розмаїття сектора вищої освіти Великої Британії. Рішення Відкритого університету не брати участь відображає його унікальний статус в якості надання освітніх послуг за допомогою дистанційного навчання з неповним робочим днем [5].

Розвиток фахових компетентностей (subject specific competences) магістрів з англійської мови, орієнтованих на ринок праці. Важливим аспектом дослідження є також фахові компетентності, які мають відношення до окремої предметної області, як наприклад, в нашому випадку – це професійні компетентності магістра мистецтв з англійської мови, які включають лінгвістичні компетентності (лексичні, фонетичні та граматичні), комунікативні (аудіювання, говоріння, читання та письмо), соціокультурну, методичну та дослідницько-пошукову компетентності. ІКК є важливою необхідною складовою процесу їхнього успішного формування. ІКК є інтегративною компетентністю, яка розвивається у результаті застосування навичок роботи з ІКТ під час вивчення всіх предметів освітньої програми на основі діяльнісного та компетентнісного підходів. Навчальними

програмами обов'язково передбачається внесок кожного навчального предмета у формування ІКК.

Великі можливості для цього надають сучасні інформаційно-комунікаційні технології, особливо Інтернет. Пошуки матеріалів, їх презентації сприяють розвитку ІКК студентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Визначення і аналіз ключових понять дослідження інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів англійської мови, загальних та похідних понять дали змогу створити тезаурус наукового пошуку, встановити зв'язки між базовими поняттями, порівняти значення термінів в документах про вищу освіту України та Великої Британії. Подальшого дослідження потребують інші поняття важливої проблеми розвитку ІКК магістрів з іноземних мов.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: моногр. / Т. А. Борова. – Х.: Компанія СМІТ, 2011. – 123 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII.- Харків. – «Право» –2014. – 104 с.
3. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи M54 чи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. національного експерта з реформування вищої освіти Програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. – Київ: ТОВ «Поліграф плюс», 2016. – С. 11– 21.
4. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Боллобаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. — К.: ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2011. – 514 с.
5. Рамка якості викладання в університетах http://www.universitiesuk.ac.uk/blog/Pages/What-next-for-the-Teaching-Excellence-Framework.aspx?utm_source=UUK+Bulletin&utm_campaign=5ae2819a60-UUK_Bulletin_10February_2017&utm_medium=email&utm_term=0_99e42a5336-5ae2819a60-100549813
6. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти / Ю. М. Рашкевич. – Львів, 2014. – 168 с.
7. Сисоєва С. Різниця понять. Чи постраждає зміст закону? / С. Сисоєва // Газета «Освіта» –№ 26–27.
8. Стів Баскервіль, Фіона Маклеод, Ніколас Сондерс. Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні університетські зв'язки, Довідник для університетів світу. Серія досліджень / 9,

липень 2011 р. ISBN 978–1–84036–257–2, – С. 52–62.

9. Alyan, A. (2011). The Intercultural Dimension in EFL University Context: EFL Teachers Beliefs regarding the Concepts of Culture. LAP Lambert Academic Publishing.

REFERENCES

1. Borova, T. A. (2011). *Teoretychni zasady adaptivnoho upravlinnya profesiynym rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshogo navchal'noho zakladu: monohr.* [The theoretical framework of adaptive management of professional development of scientific and pedagogical workers of higher educational institutions: monograph]. Kharkiv.

2. *Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu»* (2014). [The law of Ukraine «On higher education»]. Kyiv.

3. *Metodychni rekomendatsiyi dlya rozroblennya profiliv stupenevoho prohram, vklyuchayuchi M54 chy Prohramni kompetentnosti ta prohramni rezul'taty navchannya* (2016). [Guidelines for the development of profiles of stepped programs, including M54 or software competencies and software learning outcomes]. Kyiv.

4. *Natsional'nyy osvitniy hlosariy: vyshcha osvita* (2011). [National educational Glossary: higher education]. Kyiv.

5. *Ramka yakosti vykladannya v universitetakh* (2017). [Frame the quality of teaching in universities] Kyiv.

6. Rashkevych, YU. M. (2014). *Bolons'kyi protses ta nova paradyhma vyshchoyi osviti.* [The Bologna process and the new paradigm of higher education]. Lviv.

7. Sisoyeva, S. (2015). *Riznitsya zrozumity. Chy postrazhdaye Zmist zakonu?* [The difference of concepts. Will suffer if the content of the law?]. Kyiv.

8. Stiv Baskervil', Fiona Makleod, Nikolas Sonders. (2011). *Systema vyshchoyi osvity u Velykiy Brytaniyi ta mizhnarodni universitet-s'ki zvyazky.* [The higher education system in the UK and international academic connections, a Directory of world universities. A series of studies]. London.

9. Alyan, A. (2011). The Intercultural Dimension in EFL University Context: EFL Teachers Beliefs regarding the Concepts of Culture. LAP Lambert Academic Publishing.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТРЕЛЬЧЕНКО Лариса Василівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

Наукові інтереси: розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STRELCHENKO Larysa Vasylivna –

Ph.D., associate professor, postdoctoral student at the Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Circle of scientific interests: development of information and communication competence of future teachers of English.

УДК: 453. 675.76

ТАРАПАКА Наталія Володимирівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського e-mail: koippo3@ukr.net»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У час глобальних перетворень, появи нових соціально-економічних відносин, інтеграції у світовий освітній простір одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства є формування і розвиток творчої активності особистості.

Головним завданням гуманізації та демократизації освіти в Україні є створення

умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, яке здатне вчитися протягом усього життя, продуктивно розв'язувати нагальні проблеми сучасності, розвивати цінності громадянського суспільства. У законах України «Про освіту», державних національних програмах «Освіта» та «Діти України» визначено, що відродження

суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від творчості та активності його членів та умов, які створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості.

Творчий розвиток особистості дитини активізується в дошкільному та молодшому шкільному віці. Саме цей період є найбільш сприятливим для творчого розвитку дітей, оскільки в молодшому шкільному віці спонтанна і репродуктивна діяльність дитини поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним та логічним мисленням. На цей час припадає можливість самостійної постановки цілей, мотиваційних спонукань, пошуку способів дії та контролю результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури творчої особистості. Відтак формування творчої активності у молодшому шкільному віці, як найбільш сензитивному періоді для творчості, є одним із важливих завдань сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До проблеми осмислення розвитку творчих здібностей особистості та процесу їх впровадження зверталися відомі психологи та педагоги. Великого значення в організації роботи з формування творчої активності учнів набули праці видатних психологів Л. С. Виготського, В. М. Дружиніна, О. М. Леонтьєва, Я. А. Пономарьова, С. Л. Рубінштейна, в яких досить ґрунтовно описані психологічні аспекти формування творчої активності дітей, а також педагогів Ю. К. Бабанського, С. О. Гавриленко, М. О. Данилова, Т. А. Ільїної, І. Я. Лернера, В. О. Моляко, О. Я. Савченко, О. О. Федоренко та інших, які вивчали методи, умови розвитку креативності та принципи формування творчої активності учнів, зокрема й молодших школярів.

Проблему творчої активності у вітчизняній науці досліджували Б. Бехтерев, В. Вернадський, Л. Виготський, В. Давидов, А. Лазурський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші. Кожен з вчених по-різному підходить до визначення терміну «активність». О. Кононко та Т. Ільїна визначають «активність» як характеристику процесу діяльності, Г. Костюк, Т. Мальковська, О. Петров – як якість та міру діяльності, Л. Божович – як компонент темпераменту, В. Небиліцин – як потребу до дії, В. Кузін, І. Кон, В. Максакова, Л. Новікова – як якість особистості.

Мета статті – дослідити особливості розвитку творчої активності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу

дослідження. Творча активність розглядається вченими у єдності двох понять – активність та творчість. Перша частина поняття пов'язана зі словом «активність». У довідковій літературі цей термін визначається як «енергійна, посилена діяльність, діяльний стан особистості» [1, с. 23].

С. Гончаренко визначає «активність особистості» як міру цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури. Активність особистості виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній націленості на діяльність [4].

В. Шапар пояснює термін «активність» як «загальну характеристику живих істот, їхню власну динаміку, як джерело перетворення або підтримки ними життєво значимих зв'язків із середовищем із середовищем» [13, с.11].

Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних основ становлення особистості здійснила О. Кононко. На думку дослідниці, поняття «активність» – це «передусім властивий людині спосіб організації та регуляції життя на основі інтеграції своїх потреб, здібностей, ціннісних ставлень до життя і звернених до неї життєвих обставин і вимог суспільства». Вчена стверджує, що «активність акумулює весь шлях розвитку особистості у дитячому та дорослому віці, немов би резюмує всі обставини життя, міру відповідності формуючих впливів сензитивним періодам, стратегією виховання, досвід самостійності» [7, с. 12].

Досліджуючи питання активності, О. Киричук приділяє увагу особистості та вважає, що активність особистості формується «свідомістю та цілеспрямованою волею особистості» [5, с. 21].

С. Кудрявцева вважає, що «основою активності виступають знання, переживання, оцінки, переконання, дії, які актуалізуються у зв'язку з проявом деяких інших видів соціальної активності» [8, с. 17].

І. Бех зазначає, що «активність дітей у виховному просторі практично реалізується у різних видах предметної діяльності, насамперед репродуктивної та творчої». Він вважає, що в процесі творчості створюється не щось нове, а лише суб'єктивно нове, соціально значуще для суспільства [1, с.78].

Отже, поняття «активність» означає

діяльне відношення людини до світу, здатність людини робити суспільно значимі перетворення матеріального й духовного середовища; виявляється у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні.

Творчість – вища форма людської діяльності. Для її розуміння важливо з'ясувати умови, причини й фактори виникнення та функціонування, особливості виявів на різних рівнях: особистісному й суспільному, – а також взаємодії цих рівнів. У педагогічній практиці часто використовують поняття «творчість», «творчі здібності», «творча активність», «творче мислення», «творчий розвиток», але не дивлячись на те, що в ці поняття вкладаються різні значення, їх суть не завжди обговорюється. Спробуємо розкрити зміст вище зазначених понять, звернувши особливу увагу на характеристику основних компонентів досвіду, творчої активності, який формується в учнів при навчанні.

Провідним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку є навчальна діяльність, у процесі якої учень оволодіває компетентностями навчальної діяльності та набуває творчої активності. Отже особливу увагу ми повинні звернути на розвиток творчої активності під час навчальної діяльності.

Творча активність кожного учня залежить від активізації навчального процесу в цілому, а навчальний процес – від особистості вчителя, його вміння відповідним чином організувати навчальну діяльність.

Протягом початкового навчання і далі навчальна діяльність вдосконалюється за рахунок ускладнення своїх цілей, завдань, а також відповідних їм дій. Важливу роль у навчальній діяльності відіграють пізнавальні психічні процеси. Особливості мислення молодшого школяра, що полягають у його опорі на сприймання, пояснюють необхідність використання у навчанні молодших школярів різних видів наочності: малюнків і схем до задач, макетів, моделей, роздаткового матеріалу, таблиць тощо. Крім функції опори, наочність для молодшого школяра слугує джерелом розширення чуттєвого досвіду, необхідного для формування творчої активності.

Розвиток творчої активності тісно пов'язаний з розвитком психічних процесів.

Увага молодшого школяра ще значною мірою мимовільна, але все більшого значення набуває довільна. П. Я. Гальперін, І. В. Страхов, Л. І. Божович зазначають, що учень може зосереджуватись на тому, що говорить учитель, показує у підручнику, на дошці. Водночас стійкість довільної уваги

незначна, і тому вчитель повинен спиратись на мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності.

У цей період здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного мислення, притаманного дошкільнятам, до понятійного, науково-теоретичного мислення. Молодші школярі вчать визначати відомі їм поняття, виділяючи загальні та істотні ознаки об'єктів, розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні задачі, виражаючи результати в судженнях, поняттях, міркуваннях, умовисновках.

Молодший шкільний вік – це важливий етап виховання творчого мислення дитини. У пошуках методів розвитку творчого потенціалу слід врахувати особливість психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей цього віку. В. А. Бухвалов вважає, що особливу увагу потрібно звернути на такі моменти: організувати спостереження (акцентувати увагу молодших школярів на суттєвому, новому, оригінальному); стимулювати творчу уяву (яскраве сприйняття світу, емоційність); розвинути потребу творчості (створити атмосферу престижності творчого процесу – придумати казку, загадку, риму, знайти цікаве в природі); підтримати позитивні емоції (дати змогу дитині отримати почуття задоволення від власної творчої праці, особистих досягнень); виховувати вольові риси характеру (самостійність, сміливість, наполегливість, рішучість, цілеспрямованість, здатність до ризику); спрямувати будь-який вид діяльності, який має елементи творчості.

О. М. Гарнець підкреслює, що «творчий характер мислення виявляється в таких його якостях: гнучкість, оригінальність, швидкість, глибина, рухливість. Гнучкість розуму складається зі здатності до відокремлення суттєвих ознак з безлічі випадкових і здатності швидко переключатися з однієї ідеї на іншу. Люди з гнучким розумом зазвичай одразу пропонують значну кількість варіантів рішень, комбінуючи та переставляючи окремі елементи проблемної ситуації» [3, с. 18]. Тому педагоги мають обов'язково враховувати ці особливості, здійснюючи діяльність з розвитку творчої активності.

На думку І. А. Киршина, мовленнєва творчість – одна із найскладніших видів дитячої творчості. Мовлення – важливий компонент діяльності дітей, і досить важко виокремити під час спостереження та аналізу, наприклад процесу малювання, пов'язаного з акомпануванням дитиною своїм діям, коментуванням створюваного сюжету (який

народжується одночасно принаймні на двох рівнях – вербальному й образотворчому), межі кожного виду художньої діяльності. Слово підштовхує, збагачує, стимулює рухи рук, потік думки, а зображення, що виникають, плетуть нові словесні образи. І слово, і зображення одночасно виявляються однаково значущими для дитини засобами створення художнього образу, вираження свого стану, почуттів, відображення самостійної думки.

Мовленнєво-творча діяльність – це така творча діяльність, у якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, нав'язані художніми творами, сприйманням довкілля. Як складова частина різних видів діяльності (гри, малювання, конструювання, театралізації, спілкування) мовленнєво-творча діяльність не завжди завершується складанням твору, який би відповідав певним літературним та мовним нормам, тому що дитина не ставить собі такого завдання.

Словесна творчість, у якій ми вбачаємо первинну форму літературної творчості – це спеціально організований, зумовлений мотивацією процес складання дитиною твору в будь-якій формі мовленнєвого висловлювання, що відповідає певним літературним нормам.

Як самодостатня цілеспрямована діяльність процес словесної творчості є діяльністю вищого рівня порівняно з попередньою, він орієнтований на складання дитиною твору, тобто на досягнення певного результату. Мотиваційна настанова, що активізує мовленнєво-творчий процес, виявляється в бажанні за власною ініціативою брати участь у розв'язанні завдань, запропонованих дорослим; у творчій продуктивності – здатності скласти кілька варіантів творів за однієї теми; в ігровій настанові, прагненні перемогти в змаганні – хто краще складе найцікавішу казку тощо. Найчастіше в цій ситуації творчий процес спрямовується, супроводжується вихователем, що дає змогу поєднати одночасно навчання та активну творчу мовленнєву практику [6, с. 171].

Уява молодшого школяра розвивається у напрямку зростання її керованості, реалістичності, втілюваності. Репродуктивна уява відіграє важливу роль у розумінні навчального матеріалу, особливо при відсутності унаочнення. Образи уяви слугують тими опорами, якими користується мислення дитини. Водночас ці образи досить конкретні і можуть утруднювати процес узагальнення.

На думку І. Г. Тітова, творча уява – процес створення нових, оригінальних образів та ідей. За своєю суттю творча уява є особливою інтелектуальною діяльністю, спрямованою на перетворення навколишнього світу. Опорою для створення образу з її використанням слугує не лише реальний предмет, а й виражені у слові уявлення. Це зумовлює активний розвиток словесних форм уяви, пов'язаних з розвитком мовлення, мислення, коли дитина створює в уяві казки, історії поза конкретною ситуацією, переживаючи почуття свободи, незалежності від неї, бачить її очима різних людей, тварин, предметів. Виникнення творчої уяви не лише є важливим показником розвитку пізнавальної сфери дитини, а й тісно пов'язане з формуванням її особистості загалом. Розвиток мимовільної уяви, довільної, відтворювальної, творчої – вагомий чинник успішного формування особистості [12, с. 60].

Отже, розвиток творчості починається з ранніх років і чим раніше починається розвиток здібностей, талантів, тим більше шансів на їх розкриття. У дитячому віці учень має більше здібностей до творчості, ніж у зрілому, тому що на нього не впливають різного виду стереотипи.

З психологічної точки зору, молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчої активності тому, що в цьому віці дитина вперше усвідомлює відношення між ним і навколишніми, починає розбиратися в громадських мотивах поведінки, моральних оцінках, значущості конфліктних ситуацій, тобто в цьому віці формування особистості набуває свідомої фази. Якщо раніше провідною діяльністю була гра, то тепер стало навчання як еквівалент трудової діяльності. Причому оцінка інших залежить і визначається шкільними успіхами.

В. А. Левин відмінною ознакою творчої діяльності дітей молодшого шкільного віку вважає суб'єктивну новизну продукту діяльності. За своїм об'єктивним значенням «відкриття» дитини може бути і новим, незвичним, але, у той же час, виконуватися за вказівкою вчителя, за його задумом, з його допомогою, а тому не бути творчістю. Водночас дитина може запропонувати таке рішення, яке вже відоме, використовувалося на практиці, але подумалася вона до нього самостійно, не копіюючи відоме. Д. В. Колесов вважає, що у цьому випадку ми маємо справу з творчим процесом, заснованим на здогадці, інтуїції, самостійному мисленні учня. Таму важливий сам психологічний механізм діяльності, в

якій формується вміння вирішувати нешаблонні, нестандартні задачі. Отже, «успішне формування в молодших школярів творчого мислення можливе лише на основі врахування педагогом основних особливостей дитячої творчості та вирішення головних завдань у розвитку творчої активності» [12, с. 32].

П. П. Блонским були точно підмічені основні відмінні риси дитячої творчості: дитячий вимисел нудний і дитина некритично ставиться до нього; дитина раб своєї бідної фантазії. Головним чинником, що визначає творче мислення дитини, є її досвід: творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства і різноманітності минулого досвіду людини.

Для розвитку дитини дуже важливо формування багатьох інтересів. Слід зазначити, що для школяра взагалі характерне пізнавальне ставлення до світу. Така цікава спрямованість має об'єктивну доцільність. Інтерес до всього розширює життєвий досвід дитини, знайомить її з різними видами діяльності, активізує різні її здібності, зокрема й креативні.

Психолог А. Маслоу найважливішою потребою людини вважає потребу самореалізації. Адже дитина, яка відчуває підтримку, прагне пізнати щось нове, набути нових умінь і тому найкращим способом самореалізації є творчість. Дитина може творити, виявляючи і розв'язуючи певні проблеми. Істотним є те, що їй потрібно дати можливість виявити свої задуми і спробувати їх реалізувати.

У навчальному процесі вже є недостатньою тільки передача знань і відповідне їх відтворення. Необхідним є розвиток творчого потенціалу, підготовка учня до творення нового і важливого, пошуку незвичних рішень, а отже, розвитку винахідливості, уяви, творчого мислення, самостійного знаходження виходу зі складних ситуацій, схильності до систематичного поглиблення знань, самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, природа творчості – одне з найголовніших питань в дослідженні розвитку творчої активності. Актуалізація психологічних механізмів розвитку творчої активності є складним процесом, що пов'язаний з віковим становленням особистості. Молодший шкільний вік розглядається як етап перехідного стану до самостійної творчої активності особистості. Саме в цей період формується людська особистість, починаються вияви її здібностей,

нахилів, стратегічних та ситуативних манер майбутньої сталої поведінки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учебн. пособие для студ. высших учебн. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 320 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Киричук А. В. Формирование в учащихся активной жизненной позиции / А. В. Киричук. – К.: Рад. шк., 1983. – 183 с.
5. Кишин И. А. Развитие детского словесного творчества / И. А. Кишин. – М.: Образование, 2001. – 172 с.
6. Кононко О. А. Психологические основы личностного отношения дошкольника / О. А. Кононко. – Київ: Стило, 2000. – 334 с.
7. Кудрявцева С. П. Некоторые особенности развития художественной активности учащейся молодежи / С. П. Кудрявцева // Искусство и художественное развитие учащихся. Сборник научных трудов. – Л.: Искусство, 1977. – 116 с.
8. Левин В. А. Воспитание творчества / В. А. Левин. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
9. Моляко В. О. Актуальные социально-психологические аспекты проблемы одарованности / Моляко В. О. // Обдарована дитина. №1, 1998. – С. 3–5.
10. Словарь иностранных слов / под. ред. О. М. Микитюк. – М.: Педагогика, 1987. – 608 с.
11. Тітов І. Г. Творча уява молодшого школяра: її критерії та функції у навчальній діяльності / І. Г. Тітов // Обдарована дитина. № 10, 2008. – С. 56–60.
12. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku: navchalnyj posibnyk*. [Personality in the area of spiritual development: teach. guidances]. Kyjiv: Akademvydav.
2. Bogoyavlenskaya, D. B. (2002). *Psihologiya tvorcheskikh sposobnostey: uchebn. posobie dlya stud. vysshih uchebn. Zavedeniy*. [Psychology of creativity: uchebn. a manual for students. higher educational institutions of the country. institutions]. Moskva: Akademiya.
3. Goncharenko, S. (1997). *Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk*. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyjiv: Lybid'.
4. Kyrychuk, A. V. (1983). *Formirovanie v uchashchihsva aktivnoy zhiznennyoy pozitsii*. [Formation in students an active life position]. Kyjiv.
5. Kirshin, I. A. (2001). *Razvitie detskogo slovesnogo tvorchestva*. [The development of

children's verbal creativity]. Moskva: Obrazovanie.

6. Kononko, O. A. (2000). *Psykholohichni osnovy osobystisnoho stavlennya doshkil'nyka*. [Psychological basis of personal attitude of a preschooler]. Kyiv: Stylos.

7. Kudryavtseva, S. P. (1977). *Nekotoryie osobennosti razvitiya hudozhestvennoy aktivnosti uchashesya molodezhi*. [Some peculiarities of the development of artistic activity for young students]. Leningrad: Iskusstvo.

8. Levin, V. A. (1977). *Vospitanie tvorchestva*. [The nurture of creativity]. Moskva: Znanie.

9. Molyako, V. O. (1998). *Aktual'ni sotsial'no-psykholohichni aspekty problemy obdarovanosti*. [Recent social and psychological aspects of talent]. Obdarovana dytna, №1, 3-5.

10. Mikityuk, O. M. (1987). *Slovar inostrannyih slov*. [Dictionary of foreign words]. Moskva: Pedagogika.

11. Titov, I. H. (2008). *Tvorcha uyava molodshoho shkolyara: yiyi kryteriyi ta funktsiyi u navchal'niy diyal'nosti*. [The creative imagination of younger pupils, its criteria and functions in training activities]. Obdarovana dytna, №10, 56-60.

12. Shapar, V. B. (2004). *Psykholohichnyy tlumachnyy slovnyk*. [Psychological Dictionary]. Kharkiv: Prapor.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТАРАПАКА Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського».

Наукові інтереси: педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського, наступність розвитку дошкільної та початкової освіти, естетичне виховання дошкільників та молодших школярів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TARAPACÁ Natalya Vladimirovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, head of chair of preschool and primary education short, Kirovograd regional Institute of postgraduate pedagogical education named Vasily Sukhomlinsky.

Circle of research interests: pedagogical heritage of V. A. Sukhomlinsky, continuity of preschool and primary education, aesthetic education of preschoolers and primary school children.

УДК 378.147

ФЕДАК Сергій Ігнатович –

доцент кафедри вищої математики Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя

РОМАНЮК Леонід Антонович –

доцент кафедри вищої математики Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя

ФЕДАК Софія Андріївна –

доцент кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя
e-mail: sofyaharbuz@gmail.com

**ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА
«ВИЩА МАТЕМАТИКА» АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ
СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Питання навчання іноземних студентів є актуальним, оскільки кількість громадян інших держав, які здобувають вищу освіту в університетах нашої країни, продовжує зростати. Одними з найпопулярніших серед іноземців є інженерні

професії. Багато з них обирають фах інженера-будівельника. Студенти, які прибули з-за кордону, під час навчання на підготовчих відділеннях переважно опановують українську мову на достатньо високому рівні, що дає їм змогу вивчати предмети, пов'язані з їхньою спеціальністю, у

звичайних групах разом із українськими студентами. Однак частина іноземців є носіями англійської мови або володіє нею на достатньо високому рівні, тому обирають англомовні курси. Попри те все ж виникають певні труднощі, тому вважаємо за потрібне детально зупинитися на особливостях і методах викладання вищої математики англійською мовою.

Знання вищої математики є базовими для студентів будівельних спеціальностей, адже від володіння навичками і знаннями, отриманими під час вивчення цього курсу, залежить успішність засвоєння інших важливих дисциплін. Математичні розрахунки також є невід'ємною складовою професійної діяльності фахівця у галузі будівництва. Саме інженер-будівельник виконує розрахунки будівельних конструкцій на міцність, здійснює пошук оптимальних варіантів використання та перевезення будівельних матеріалів, робить розрахунки, пов'язані з водопостачанням, газопостачанням, вентиляцією тощо. З огляду на це, викладаючи математичні дисципліни інженерам-будівельникам і відповідно організовуючи навчальний процес, ми докладаємося до формування їхньої професійної компетентності. Отож у запропонованій статті ми розглянемо питання викладання вищої математики англійською мовою студентам будівельних напрямів підготовки з метою формування у них професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Донедавна у спеціальній літературі та фаховій періодиці з методики уже висвітлювали питання викладання професійно спрямованої адаптації в роботах І. Є. Семененко, Л. А. Даренської, Г. Г. Кайтукової, Т. І. Каткової, Т. В. Петриченко, С. А. Рунова, І. В. Сорокіної, Л. П. Щепотько та інших. В інших матеріалах цих авторів йдеться про дидактику, методику і технології навчання. Однак серед сучасних праць відсутні роботи, присвячені особливостям перебігу цього процесу у студентів технічних вищих навчальних закладів.

Окремим аспектам навчання математики студентів-іноземців у ВНЗ присвячено роботи: О. А. Білоус, Ю. М. Максименко, О. В. Віхрової, Н. О. Зінонос, І. А. Міланової, О. В. Карупу, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко та ін. Тому вважаємо, що запропоноване дослідження на сьогоднішній день є актуальним.

Мета статті – окреслити основні аспекти вивчення вищої математики студентами-іноземцями, котрі здобувають

спеціальність інженера-будівельника, визначити труднощі, які виникають під час освітньої взаємодії, та знайти шляхи їхнього подолання. Опираючись на попередній досвід викладання цього предмета у вищій школі, проаналізувати можливості його використання під час викладання предмета, запропонувати шляхи оптимізації вивчення вищої математики іноземними студентами, які навчаються англійською мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливу роль у системі професійних компетентностей фахівців будівельної галузі відіграють математичні навички, які формуються завдяки вмінню виконувати математичні навчальні дії, дії з математичного моделювання у фаховій галузі та засвоєння знань, необхідних для їхнього опанування. У результаті студент буде здатним формалізувати завдання, що виникають у професійній науково-практичній діяльності, складати математичні моделі об'єктів та процесів, розв'язувати математичні задачі у ході математичного моделювання, аналізувати отримані результати. Особливу увагу під час вивчення вищої математики майбутні інженери-будівельники зосереджують на основних питаннях теорії дійсних чисел, границь послідовностей та функцій, властивостей неперервних функцій, диференціальному та інтегральному численні функцій однієї та багатьох змінних, основних методах інтегрування, основних формулах інтегрального числення та їхнього фізичного змісту; основах аналітичної геометрії та лінійної алгебри; теорії числових та степеневих рядів; диференціальних рівняннях; теорії ймовірностей.

Окрім того, вивчення вищої математики значно поглиблює фундаментальну підготовку студентів, сприяє розвитку логічного мислення, формуванню навичок математичних досліджень у різних галузях науки техніки. Математична підготовка створює підґрунтя для вивчення дисциплін природничо-наукового та професійно орієнтованого циклів.

Особливо важливим є діагностування рівня математичних знань. Зважаючи на рівень підготовки студентів, викладач може коригувати у міру необхідності структуру курсу, методи та прийоми навчання, види робіт тощо.

Для оцінки базового рівня знань майбутніх фахівців використовують різні способи. У малих групах ефективною може бути співбесіда.

Найпоширенішим методом у навчальній практиці є усний контроль або опитування.

Він дає змогу виявити обсяг і ґрунтовність знань, побачити прогалини та неточності в знаннях студентів й одразу ж їх виправити. Однак він потребує надто багато часу на перевірку. Оцінка нерідко буває суб'єктивною. Більш об'єктивний результат, на нашу думку, дає письмова контрольна робота. Перевагою такої перевірки є те, що за короткий термін вдається скласти уявлення про ступінь оволодіння навчальним матеріалом багатьох студентів, результати перевірки зберігаються і є змога з'ясувати деталі й неточності у відповідях.

Для визначення рівня сформованості знань і вмінь із навчальної дисципліни викладачі також використовують метод тестів. Цей вид контролю дає змогу ефективніше використовувати час, ставить перед усіма студентами однакові вимоги, унеможливає випадковість в оцінюванні знань, стимулює студентів до самоконтролю. Однак тест може виявити лише знання фактів, він заохочує до механічного запам'ятовування, а не до роботи думки.

Здійснюючи графічний контроль, студентам пропонують створити узагальнену наочну модель, яка відображає відношення, взаємозв'язки певних об'єктів або їхньої сукупності. Наочна модель – це графічне зображення умови задачі, креслення, діаграми, схеми.

Роботу над кожною темою розпочинаємо з окреслення кола питань, які пропонуємо розглянути на занятті, пояснення термінів, що використовуватимуться під час вивчення того чи іншого розділу.

Вивчення професійно-орієнтованої термінології у вишах з технічними спеціальностями має носити послідовний та системний характер. Як правило, засвоєння термінів відбувається у процесі роботи над конкретно визначеними програмою темами [4]. Регулярність такого виду роботи забезпечує поступове оволодіння певною фаховою терміносистемою.

Інтернаціоналізми є специфічним явищем, яке також потребує детального вивчення у процесі опанування фахом. Окремі труднощі створюють псевдоінтернаціоналізми, які не лише ускладнюють процес вивчення професійно-орієнтованої термінології, але й можуть повністю змінити зміст висловлювання чи викликати запитання у виборі між збереженням інтернаціональної форми і підбором неадекватного еквівалента з української або англійської мови.

Працюючи над термінологією, потрібно звертати увагу на міждисциплінарні зв'язки. Тобто бажано приділити увагу вивченню

специфічної лексики під час викладання відповідних розділів на заняттях із англійської мови професійного спрямування, а також української мови як іноземної. Мова математики – це знаково-символьна міжнародна мова, яку студенти розпочинають вивчати ще у середній та початковій школі, а продовжують її вивчення в університеті в курсі вищої математики. Як правило, в іноземних студентів виникають труднощі з читанням та інтерпретацією графічної інформації. З цієї причини на початку вивчення курсу вищої математики потрібно відвести час на читання математичних формул, повторення основних математичних термінів. Таку роботу варто проводити не лише в групах з українською мовою навчання. Нерідко студенти, які навчаються англійською мовою, розмовляють мовою, яка є одним з варіантів англійської, у якому вимова багатьох слів часом цілком відрізняється від загальнозрозумілої британської англійської. У таких групах також можуть навчатися особи, які не є носіями англійської мови, і в їхньому словниковому запасі бракує математичної лексики. Отож робота з пояснення і вивчення термінів не повинна обмежуватися тільки вступними заняттями. Нову специфічну лексику потрібно опрацьовувати під час пояснення кожної нової теми, у міру того, як незнайомі поняття з'являються у вжитку. Значення слів потрібно уточнювати і тоді, коли вони є інтернаціоналізмами і, на перший погляд, повинні бути зрозумілими без додаткових пояснень.

На етапі мовленнєвого вираження важливо пропонувати іноземцям прості речення, які легко зрозуміти та повторити. Варто рідше вживати складні речення зі складносурядним або складнопідрядним зв'язком. Зазвичай їх важко сприйняти відразу і вони потребують більш ґрунтовного знання мови викладання.

Цілком зрозуміло, що для вивчення точних дисциплін у вищій школі потрібно володіти певними знаннями і мати відповідні навички. Під час роботи з іноземними студентами впадають у вічі відмінності української системи освіти та систем освіти тих країн, де раніше навчалися студенти. Можливі такі ситуації, коли окремі теми української шкільної математики іноземні студенти взагалі не вивчали або їм не приділялася належна увага, і навпаки, – вони знайомі з деякими поняттями та темами курсу вищої математики, які не вивчають у вітчизняній школі [5].

Важливим є ознайомлення студентів-іноземців із математичними позначеннями,

оскільки у різних країнах можуть діяти інші стандарти чи традиції написання. Відомо, що існує загальна міжнародна згода щодо написання та використання позначень і назв одиниць, яка діє з 1948 року [11]. Наприклад, при формуванні добутків та часток одиниць використовуємо звичайні алгебраїчні правила множення та ділення. Множення повинне позначатись пропуском або крапкою на середині висоти рядка (\cdot). Ділення має позначатись горизонтальною або скісною рисою, або від'ємним показником степеня. Однак в Україні знаків множення між літерними символами не використовують, тоді як в інших країнах їхнє позначення зберігається. Відповідно, на початковому етапі такі розбіжності спричиняють неправильне прочитання виразів. Розгляньмо інший випадок. У десяткових дробах після цілої частини в нашій країні прийнято ставити кому, а в інших країнах – крапку. Це також породжує певні непорозуміння, оскільки комою в переважно відділяють розряди у складених числах, а крапкою – цілу частину в десяткових дробах. Тому, зважаючи на названі особливості, потрібно пояснити та узгодити математичні написання заздалегідь.

Виклад лекційного матеріалу, загалом, не відрізняється від його викладу українським студентам. Однак зазначимо, що процес засвоєння матеріалу значно спрощує наявність у студентів текстів лекцій. Їх побудова передбачає виокремлення в теоретичному матеріалі базових понять і правил, встановлення взаємозв'язків між ними і включення їх у систему. Доцільно розглядати саме структурований теоретичний матеріал, у якому чітко визначено ключові поняття, немає зайвих і другорядних елементів, а увагу зосереджено на одному. Опорний конспект дозволяє підготуватися до лекції, повторити нові слова, терміни, лексичні звороти, що підвищує ефективність засвоєння теоретичного матеріалу, спрощує розуміння дисципліни. Допомога та підтримка іноземних студентів перед викладанням нової теми або розділу – це те, до чого необхідно прагнути при організації навчального процесу. Такий підхід є об'єктивною та сучасною вимогою ефективного проведення лекційних курсів.

Для розв'язку проблеми розуміння теоретичного та практичного матеріалу варто створювати навчальні посібники, спеціально призначені для іноземних студентів. При цьому тексти потрібно адаптувати за відповідною спеціальністю, орієнтуючись на рівень володіння мовою викладання іноземних студентів, розробляти структуру

вправ та завдань, внести елементи наочності для швидкого засвоєння нових термінів, а також доповнити посібники та відповідну методичну літературу словником нових термінів, причому бажано слова подавати і за темами і за алфавітом [2].

Ілюструючи матеріал прикладами практичного застосування того, чому навчають студентів, ми не лише полегшуємо розуміння теоретичної інформації, а й суттєво їх мотивуємо. Досвід показує, що добре сприймаються різні види унаочнення – від звичайних ілюстрацій до мультимедійних презентацій.

Підготовка практичних занять з вищої математики потребує самостійної роботи студента. У більшості випадків у іноземців слабкі навички самостійної роботи. Це пов'язано із труднощами в конспектуванні почутого матеріалу, роботою з джерелами інформації на іноземній для них мові, аналізу інформації великих обсягів при досить обмеженому часі [7]. У такому випадку рекомендовано організувати самостійну роботу іноземців під керівництвом викладачів або залучати до допомоги українських студентів – це підвищить рівень підготовленості до занять, розвиватиме комунікативні здібності, підвищить соціальну адаптованість іноземців та бажання навчатися далі.

Для практичних занять доцільно підготувати схеми діяльності з розв'язування базових (типових) задач. Це послідовності дій (алгоритми), які приводять до результату. Навчившись розв'язувати типові задачі, студент може переходити до складніших завдань, тобто вищих рівнів навчання. Розв'язування прикладів і задач відбувається з елементами допомоги викладача, взаємодопомоги та міжособистісного спілкування. Саме міжособистісне спілкування може певною мірою заповнити прогалини у знаннях мови викладання. Якщо окремі елементи пояснення незрозумілі з причини мовного бар'єру, студент може звернутися до одногрупника й отримати від нього коментарі зрозумілою для нього мовою [5].

Допомога викладача може бути мінімальною: це вказівка на відповідну формулу, правило, теорему; підказка способу дії, шляху розв'язання. Допомога може бути і досить значною: це покрокове виконання; розв'язування за зразком (алгоритмом), супроводжуючі коментарі.

Особливо вагоме значення для самостійного навчання студентів займає наявність комплексного методичного забезпечення дисципліни, що включає

підручники або посібники, курси лекцій, робочі програми, методичні рекомендації, практикуми, робочі зошити, засоби діагностики та інше. Але окрім адаптованих навчальних матеріалів іноземці мають читати і навчатись сприймати інформацію, розраховану на українських студентів. Роботу на практичних заняттях у групах, можна індивідуалізувати за допомогою робочих зошитів, у яких підібрані завдання різного рівня складності з поясненнями розв'язання типових завдань та наявністю довідкових матеріалів. Таким чином, можна більше часу приділяти слабким студентам, і, навпаки, вирішувати більш складні завдання з сильними.

На динаміку засвоєння позитивно впливає метод повторення. Під час вивчення нового матеріалу доцільно практикувати багаторазове пояснення з метою з'ясування окремих деталей, уточнення, пошуку відповідей на запитання, які виникають у процесі вивчення матеріалу, та коментарі студентів. Варто також рекомендувати студентам попередньо ознайомлюватися зі змістом теоретичного матеріалу напередодні лекції, що сприятиме її засвоєнню в більш повному обсязі. На етапі систематизації й узагальнення повторення дає можливість закріпити та поглибити знання, по-іншому осмислити вивчене. При цьому встановлюються зв'язки нових понять з попередньо засвоєними, нові знання включаються в логічну структуру.

Студенти групи або пари індивідуально виконують завдання, проте, за потреби, ця робота відбувається з елементами взаємодопомоги та співпраці, періодичного обговорення, що позитивно впливає на якість навчання: підвищується активність студентів, кожен включається у процес розв'язування. У груповій діяльності формується вміння пояснити, перевірити, запропонувати ідею.

У себе, на батьківщині, ці студенти звикли до індивідуалізації навчання, вільної поведінки на занятті та постійного спілкування з учителем. Тому, з причин психологічної адаптації, іноземні студенти потребують подібних методів і у вищому навчальному закладі. Індивідуальний підхід досить ефективний, оскільки враховує рівень знань кожного студента, індивідуальні особливості мислення, уяви, темп роботи. В індивідуальній бесіді з'являється можливість з'ясувати незрозумілі для студента моменти теми та відповісти на запитання кожного [5].

Для студентів-іноземців зорове сприймання математичної інформації відбувається набагато швидше й точніше порівняно зі слуховим. Візуалізації процесу

навчання сприяє і специфіка математичних понять, яка дозволяє значну кількість інформації записати символічною мовою.

У сучасному швидкому розвитку ІТ-технологій все більшого значення набувають електронні засоби навчання, у тому числі й електронні підручники. Електронний підручник – це навчальна система, що містить систематизований електронний комплекс методичного забезпечення з дисципліни і має різні можливості викладання матеріалу (текст, аудіо, відео, презентація та інше) та самоконтролю набуття компетентностей (електронні тести, задачі з підказками, графічні завдання та інше) [6, с. 390]. Розробка такого методичного забезпечення досить дорога і вимагає високого професіоналізму з боку авторів та розробників. Але це досить ефективний метод в організації самостійної роботи іноземців.

Набуття компетентностей досягається різними шляхами й інструментами, серед яких можна виокремити різні види «практик». Під практиками тут розуміємо різнопрофільний комплекс форм, методів і технологій навчання, в якому пріоритет віддається не класичним «пасивним» формам та методам навчання, а освоєнню знань шляхом розгляду ситуацій проблемного характеру, пошук свого рішення в режимах діалогу з викладачами, наставниками, студентами.

У сучасній професійній освіті особливий акцент роблять на застосуванні діяльнісного підходу до навчання і до вивчення вищої математики зокрема [7]. У випадку його використання основною метою є освоєння студентами способів дій майбутньої професійної діяльності фахівців під час навчання. Для прикладу, можна запропонувати розв'язання таких задач:

1. Обчислити моменти інерції відносно осей координат плоских фігур, обмежених лініями (поверхнева густина вважається сталою).

$$2. \quad a. \quad y = -\frac{1}{4}x^2 + 4; \quad y = -\sqrt{4-x};$$

$$x = 0, \quad (x \geq 0)$$

3. Обчислити координати центра ваги плоских фігур, обмежених лініями (поверхнева густина вважається сталою).

$$a. \quad y = -(x-1)^2 + 1; \quad y = 0$$

4. За допомогою потрійного інтеграла визначити об'єм тіла V , обмеженого поверхнями.

$$a. x^2 + (y - 1)^2 = 1;$$

$$z = x^2 + y^2; z = 0$$

5. Задачі на знаходження найбільших та найменших значень функції:

А) Визначити розміри відкритого зверху циліндричного бака місткістю 25π , при яких на його виготовлення піде мінімальна кількість жерсті.

Б) Яке співвідношення повинно існувати між розмірами прямокутних вікон заданого параметра, щоб освітленість приміщення була найбільшою?

Необхідно зауважити, якщо підходи до організації та методи навчання можуть бути різними для українських та іноземних студентів, то вимоги до якості рівня сформованості компетентностей – єдині для всіх. Причому, чим вищі такі вимоги – тим більш конкурентоспроможними на ринку праці стають випускники українських ВНЗ, і тим самим підвищують імідж не тільки навчальних закладів, а й країни в цілому.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Зважаючи на викладене вище, можна зробити такі висновки. Під час викладання курсу будівельної механіки іноземним студентам потрібно ретельно опрацювати специфічну термінологію, обов'язково слід здійснювати нульовий контроль присутніх із метою ознайомлення з рівнем їхніх знань. Перед поданням матеріалу викладачеві варто звертати увагу на вживання термінів, використання математичних позначень. Важливим чинником успішного засвоєння дисципліни є емоційна взаємодія між викладачем та студентом на занятті, їхній активний діалог, використання практичних прикладів та уяочень у процесі подачі матеріалу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Белозерцев Е. П. Педагогика профессионального образования / Белозерцев Е. П., Гонеев А. Д., Пашков А. Г. [и др.]. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 386 с.
2. Білоус О. А. Особливості математичної підготовки студентів-іноземців / О. А. Білоус, Ю. М. Максименко // Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі: міжнар. наук-практ. семінар, 28–29 лют. 2012 р.: матеріали доп. – Суми, 2012. – С. 148–151.
3. Віхрова О. В. Методичні особливості навчання математики іноземних студентів на підготовчих факультетах вітчизняних вузів / О. В. Віхрова, Н. О. Зінонос // Актуальні питання природничо-математичної освіти: зб. наук. праць. – Суми: ВВП «Мрія», 2013. – С. 5–8.
4. Вороніна Г. Р. Шляхи ефективного вивчення професійно-орієнтованої термінології студентами технічних спеціальностей // Х

міжнародна науково-практична конференція «Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції». – Електронний ресурс <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1209>.

5. Грицик Т. А. Психолого-педагогічні особливості навчання вищої математики студентів-іноземців / Т. А. Грицик // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 5. – С. 235–245.

6. Джеджула О. М. Методика викладання технічних дисциплін англійською мовою на основі використання мультимедійних засобів / О. М. Джеджула, В. М. Пришляк, Т. А. Хом'яківська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 37. – С. 387–392.

7. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Аналіз практики викладання вищої математики українським та іноземним студентам в Національному авіаційному університеті / Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. 2013, Vol. 5. – С. 88–92.

8. Милованова І. А. Формирование математических понятий у студентов-иностранцев в условиях постепенного овладения русским языком: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. А. Милованова. – М., 1995. – 17 с.

9. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою / О. В. Карупу, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. – 2013. – Вип. 8 (261). – С. 52–57

10. Семененко І. Є. Особливості фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів / І. Є. Семененко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 2. – С. 33–36.

11. Measurement units. – Електронний ресурс. <http://www.bipm.org/en/measurement-units/base-units.html>.

REFERENCES

1. Belozertsev, E. P. (2004). *Pedahohyka professional'noho obrazovannya*. [Pedagogy of professional education]. Moscow.
2. Bilous, O. A. (2014). *Osoblyvosti matematychnoji pidhotovky studentiv-inozemtsiv. Aktualni problem navchannia inozemnyh studentiv na suchasnomu etapi*. [The peculiarities of mathematical training of students-foreigners]. Sumy.
3. Vihrova, O. V. (2013). *Metodychni osoblyvosti navchannia matematyky inshomovnyh studentiv na pidhotovchyh fakultetah vitchyznnyah vuziv*. [Methodical features of teaching mathematics to foreign students of preparatory faculties of national universities]. Sumy.
4. Voronina, H. P. (2010). *Shliahy efektyvnoho vyvchennia profesijno-orijentovanoji terminolohiji studentamy tehnychnykh spetsialnostej*. [Ways of

effective studying of professionally oriented terminology students of technical specialties]. Kyiv.

5. Hrytsyk, T. A. (2014). *Psyholoho-pedahohichni osoblyvosti navchannia vyshchoji matematyky studentiv-inizemtsiv*. [Psychological and pedagogical features of teaching higher mathematics students]. Kyiv.

6. Dzhedzhula, O. M. (2014). *Metodyka vykladannia technichnyh dystsyplin anglijskoju movoju na osnovi vykorystannia multymedijnyh zasobiv*. [Methods of teaching technical subjects in English through the use of multimedia]. Kyiv.

7. Karupu, O. V., Oleshko, T. A., Pahlenko, V. V. (2013). *Analiz praktyky vykladannia vyshchyi matematyky ukrajinskym ta inizemnym studentam v Natsionalnomu aviatsijnomu universyteti*. [Analysis of the practice of teaching mathematics of the Ukrainian and foreign students in National aviation University]. Kyiv.

8. Milovanova, I. A. (1995). *Formirovanije matematicheskikh poniatij u studentov-inostrantsev v uslovijah postepenogo ovladenija russkim jazykom*. [The formation of mathematical concepts of students with the gradual learning Russian language]. Moscow.

9. *Pro dejaki osoblyvosti bykladannia matematychnykh dystsyplin inozemnym studentam za kredytno-modulnoju systemoju (2013)*. [Some features of teaching mathematical disciplines to foreign students in credit-modular system]. Cherkassy.

10. Semenenko, I. Ye. (2014). *Osoblyvosti fahovoji pidhotovky inozemnykh studentiv vyshchih tehnychnykh navchalnykh zakladiv*. [Features of professional training of foreign students in higher technical educational institutions]. Kyiv.

11. Measurement units. – Elektronnyi resurs. <http://www.bipm.org/en/measurement-units/base-units.html>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ФЕДАК Сергій Ігнатович – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Тернопільського

національного технічного університету імені Івана Пулюя.

Наукові інтереси: механіка деформівного твердого тіла

РОМАНЮК Леонід Антонович – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

Наукові інтереси: механіка деформівного твердого тіла

ФЕДАК Софія Андріївна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземних мов Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя.

Наукові інтереси: викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

FEDAK Serhiy Ihnatovych – Ph.D, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Ternopil Ivan Puluj National Technical University.

Circle of research interests: mechanics of deformable solids.

ROMANIUK Leonid Antonovych – Ph.D, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Ternopil Ivan Puluj National Technical University.

Circle of research interests: mechanics of deformable solids.

FEDAK Sofiya Andriyivna – Ph.D, Associate Professor, Department of Ukrainian and Foreign Languages, Ternopil Ivan Puluj National Technical University

Circle of research interests: foreign language teaching in higher technical educational institutions.

УДК 378.147.091.31:373.

ГАНЖЕЛА Сергій Іванович –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформатики

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

e-mail: s_ganzhela@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У загальних положеннях Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті зазначено, що

освіта є основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної,

культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства.

Для цього необхідно істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, впровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти [4].

Це означає, що наша держава потребує професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, які здатні до активної, творчої діяльності і змогли б приймати самостійні, відповідальні рішення, швидко орієнтуючись в оточуючому середовищі. Ця потреба актуалізує проблему формування пізнавальної самостійності як важливого чинника творчих здібностей індивіда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування пізнавальної самостійності, технологію та методику її організації вивчали вітчизняні й зарубіжні дослідники. Так, психологічний аспект самостійної пізнавальної діяльності висвітлено в працях Д. Б. Богоявленської, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, Г. С. Костюка О. М. Леонтьєва, Н. А. Менчинської, А. В. Петровського, К. К. Платонова, Г. С. Костюка, С. Л. Рубінштейна, С. Д. Смирнова та ін.

Педагогічні основи формування пізнавальної самостійності розглянуті у працях Ю. К. Бабанського, В. К. Буряка, Я. В. Галети, М. Г. Гарунова, М. Г. Дайрі, В. В. Давидова, М. О. Данилова, І. Я. Лернера, В. І. Лозової, М. І. Махмутова, І. Т. Огородникова, П. І. Підкасистого, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна, Н. Ф. Талізної, О. В. Усової, Т. І. Шамової, Г. І. Щукіної та ін.

Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів частково висвітлено в працях В. І. Бондаря, О. Г. Мороза, В. І. Орлова та інших науковців.

У цілому аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що незважаючи на значну кількість досліджень, поки ще не існує загальної концепції щодо формування у студентів цілісної системи світоглядних, поведінкових, творчих якостей загалом та вмінь самостійної пізнавальної діяльності зокрема, не розроблена обґрунтована і цілеспрямована методика формування пізнавальної самостійності студентів педагогічних університетів при навчанні,

зокрема, такого непростого для них курсу як «Основи інформатики з елементами програмування та сучасні інформаційні технології навчання». Найвні лише окремі методичні рекомендації щодо формування пізнавальної самостійності студентів ВНЗ.

Мета статті – визначити сутність поняття «пізнавальна самостійність» та дослідити особливості формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів початкових класів у системі університетської освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «пізнавальна самостійність» тісно пов'язане із поняттями «самостійність» і «творча самостійність». Так, під «самостійністю» слід розуміти не просту сукупність умінь та навичок, що забезпечують успіх у діяльності, а суспільний прояв особистості.

Під поняттям «творча самостійність студента» будемо розуміти інтегративну якість особистості, що «забезпечує її професійне зростання та інтелектуальний розвиток через формування системи мотивів активної самоосвітньої діяльності, дослідницького стилю організації самостійного навчально-пізнавального процесу» [3, с. 264].

Пізнавальна самостійність – це «окрема якість особистості, суспільний прояв якої характеризується свідомою вмотивованістю дій і їхньою обґрунтованістю, здатністю індивіда ставити й розв'язувати пізнавальну задачу, визначати напрямок своєї діяльності, як показник активності особи, яка готова власними силами вести цілеспрямовану пізнавально-пошукову діяльність, без чужої допомоги виконувати поставлені навчальні задачі, логічно опрацьовувати власними силами навчальний матеріал, використовувати раніше отримані знання у нестандартних ситуаціях» [2, с. 7].

Пізнавальна самостійність виявляється в умовах в умінні самостійно аналізувати складні навчальні задачі і виконувати їх без сторонньої допомоги, що характеризується певною критичністю розуму студента, здатністю висловлювати свою думку незалежно від суджень інших. Самостійність у навчальній роботі студентів – це насамперед «здатність не тільки розуміти матеріал, а й застосовувати його в нових видах самостійних завдань» [5, с. 125].

Одним з найважливіших завдань сучасної системи освіти є «підготовка підрастаючого покоління, здатного активно включатися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформатизацією, сформувати потребу в

постійному самовдосконаленні, створити передумови для безперервної самоосвіти» [1, с. 31].

Розрізняють три рівня пізнавальної самостійності: репродуктивний (стимульно-продуктивний, виконавський); інтерпретуючий (пошуково-виконавський, евристичний, реконструктивний); творчий (креативний).

Аналіз сформованості пізнавальної самостійності на кожному із рівнів дає підстави стверджувати, що майже всі студенти, за незначним винятком, налаштовані на позитивне ставлення до навчання, а на це дуже впливає особистість викладача, та методи, засоби і організаційні форми, запропоновані ним під час навчання.

Формуванню пізнавальної самостійності студентів повинно бути підпорядковане все навчання у педагогічному ВНЗ, тому що насправді майбутні вчителі повинні самі спочатку полюбити і навчитися навчатися, після чого цю непрсту якість їм потрібно буде передати своїм вихованцям.

Розв'язуючи проблему сформованості пізнавальної самостійності на різних рівнях можна сказати, що найнижчий рівень її проявляється в діяльності студента на аудиторних заняттях у вигляді усвідомлення, запам'ятовування і текстового відтворення або підведення нового факту, явища під уже відоме поняття. В пізнавальній і практичній діяльності майбутнього вчителя – це слухання та створення конспекту на лекційних заняттях, а також підготовка до лабораторних занять, розв'язування типових задач, прикладів за зразком або за відомим алгоритмом.

Для здійснення цієї мети викладачі повинні так організувати навчально-виховний процес, щоб початковим етапом формування пізнавальної самостійності у студентів стало не тільки конспектування лекцій під час їхнього прослуховування, а й складання плану прочитаного, опрацювання додаткової літератури із подальшим обговоренням прочитаного на консультаціях та під час проведення лабораторних робіт.

Наступний інтерпретуючий рівень характеризується досягненням студентами основ пізнавальної самостійності і початком пізнавальної творчості. Психічний процес цього рівня складається із усвідомлення складних перенесень зразків, основних форм пізнавальної діяльності, їхнього узагальнення у відповідні методи, вироблення здатності застосування основних методів та їхнього удосконалення.

На цьому рівні формування пізнавальної самостійності студентів здійснюється під час

проведення лабораторних занять, де завдання підібрані з нарощенням складності. Студенти, самостійно виконуючи ці завдання, періодично стикаються із певними проблемами, які можна розв'язати на консультативних заняттях, де викладач не повинен робити ці вправи замість студентів, але може підказати, що можна прочитати, виконати додаткові вправи, спрямовані на засвоєння і розуміння теоретичного і практичного матеріалу.

Третій рівень – творчий, припускає оволодіння основними методами пізнавальної діяльності, їхнім творчим виконанням. Психічний процес складається з подальшого узагальнення і згортання наявних методів пізнавальної діяльності, збільшення їхньої гнучкості, стійкості, міцності, з метою вдосконалення вмінь і навичок пізнавального характеру. Розумові операції, розумові і практичні дії здійснюються тут на основі елементарних умінь.

Цей рівень формування пізнавальної самостійності реалізується при розв'язуванні практичних задач з новими умовами, при пошуку раціональних розв'язків, при творчому використанні раніше отриманих знань у нестандартних ситуаціях під час проведення лабораторних робіт, при здобуванні нових знань, оцінюванні знань інших, самооцінці під час виконання самостійних завдань, що даються студентам на початку кожного навчального семестру, під час виконання та перевірки модульних контрольних робіт, тестових завдань, тощо.

Підготовка майбутніх студентів зі шкільного курсу інформатики, як показує досвід, дуже слабка. Тому, напевно, головні задачі викладачів курсу «Основи інформатики з елементами програмування та сучасні інформаційні технології навчання» формувати: пізнавальну самостійність кожного студента, завдяки якій вони зможуть не тільки отримати знання, вміння і навички, тобто компетентності, а й компетенції надавати ці знання своїм учням; інформаційно-комунікаційну компетентність, тобто здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальній та дослідницькій діяльності, що забезпечить готовність студентів до ефективного викладання курсу «Сходінки до інформатики» у початковій школі в майбутньому.

Для цього потрібно організувати навчально-виховний процес так, щоб перш за все надати знання з фундаментальних понять інформатики, це такі поняття як: сутність поняття інформації та інформаційних процесів, принципів будови та

функціонування комп'ютера, роль інформаційних технологій у сучасному розвитку суспільства; розвивати у студентів уміння самостійно опанувати та раціонально використовувати програмні засоби загального та спеціального призначення, цілеспрямовано шукати й систематизувати дані, використовувати електронні засоби обміну даними; формувати у них уміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології з метою ефективного розв'язування різноманітних завдань щодо пошуку, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних повідомлень і даних; формувати та розвивати логічне, аналітичне та алгоритмічне мислення.

Наступними завданнями даного курсу є: навчити майбутніх учителів вільно працювати з апаратним та програмним забезпеченням комп'ютера (пристроями введення-виведення інформації, прикладним програмним забезпеченням загального і навчального призначення: операційною системою, текстовим процесором, графічним редактором, редактором презентацій, інформаційно-пошуковими системами, програмами-браузерами для перегляду гіпертекстових сторінок, програмами для роботи з електронною поштою); здійснювати пошук інформації в глобальній мережі Інтернет; складати і записувати алгоритми; реалізовувати алгоритми у середовищі програмування.

У процесі навчання майбутніх учителів початкових класів для активізації навчально-пізнавальної діяльності педагогічно обґрунтоване застосування засобів ІКТ, одним з яких може бути проектор, який надає можливість на великому екрані демонструвати студентам не тільки новий теоретичний матеріал, завдання і приклади, їхнє розв'язування, різноманітні блок-схеми, таблиці, алгоритми, а також здійснювати допомогу студентам під час проведення консультацій і надавати їм можливість висувати і ділитися власними гіпотезами, здійснювати аналіз чужих розв'язків.

Як бачимо, перед майбутніми вчителями початкової школи ставляться дуже важливі задачі, які їм доведеться розв'язувати під час вивчення курсу «Основи інформатики з елементами програмування та сучасні інформаційні технології навчання», які можна вирішити сформувавши пізнавальну самостійність кожного студента на їхньому рівні. При такому підході всі акценти, отримані студентами, переносяться на процес пізнання, ефективність якого цілком залежить не тільки від того, чому навчають, а і як

навчають.

Після закінчення ВНЗ молоді вчителі будуть викладати практично всі предмети для учнів 1-4 класів, а також шкільний курс «Сходинки до інформатики». Фактично вони опиняться на передньому краю виховання і навчання учнів, тому на них ляже велика відповідальність за маленьких громадян України.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування пізнавальної самостійності студентів значною мірою розв'язує проблему «навчити студента навчатися», а також є запорукою того, що дана якість буде передаватися ними школярам молодших класів. Усвідомлене володіння прийомами і способами розумової діяльності в процесі засвоєння нового матеріалу є важливим засобом попередження формалізму в знаннях майбутніх учителів.

На найвищому рівні пізнавальної самостійності компоненти інтелектуальних і практичних дій виступають як сукупність суджень розумових і практичних операцій, майбутній вчитель повністю звільняється від стереотипів, готових зразків, шаблонів, і його діяльність набуває пошукового характеру.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Галета Я. В. Пізнавальна самостійність студентів економічного коледжу / Я. В. Галета – Кіровоград: Вид-во ТОВ «КОД», 2008. – 228 с.
2. Ганжела С. І. Формування пізнавальної самостійності учнів основної школи в навчанні геометрії з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / С. І. Ганжела; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
3. Комліченко О. О. Формування творчої самостійності студентів в навчальному закладі / О. О. Комліченко // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві – 2014. – вип. 2 (7). – С. 262–272.
4. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U347_02.html
5. Формування пізнавальної самостійності студентів у контексті болонського процесу / М. Ф. Шустваль, С. М. Шустваль, Т. І. Лядова, О. В. Волобуєва // Медична освіта. – 2013. – № 3. – С. 125–128.

REFERENCES

1. Haleta, Ya. V. (2008). *Piznavalna samostiinist studentiv ekonomichnoho koledzhu* [Cognitive independence economic college students]. Kirovohrad: Vyd-vo TOV «KOD».
2. Hanzhela, S. I. (2010). *Formuvannia*

piznavalnoi samostiinosti uchniv osnovnoi shkoly v navchanni heometrii z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii. [Formation of cognitive independence of principal school pupils in teaching geometry while using information technologies]. Kyiv, Natsionalnyi pedahohichniy un-t im. M. P. Drahomanova.

3. Komlichenko, O. O. (2014). *Formuvannia tvorchoi samostiinosti studentiv v navchalnomu zakladi* [Formation of creative independence of students in the educational establishment]. Kyiv.

4. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity* [National Doctrine of Education Development]. [Elektronnyi resurs]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U347_02.htm

5. *Formuvannia piznavalnoi samostiinosti studentiv u konteksti bolonskoho protsesu* (2013). [Forming of perceptual independence of students in the context of bologna process]. Kyiv

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАНЖЕЛА Сергій Іванович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформатики Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес, теорія та методика навчання (інформатика).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HANZHELA Sergiy Ivanovych – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of Computer Science Department Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: introduction of modern information-communicative technologies into the educational process, the theory and methods of teaching (Informatics).

UDK 811.111:37.091.33

ЖУКОВА Олександра Миколаївна –

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: olexandra.zhukova@ukr.net

THE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS

Formulation and justification of the relevance of the problem. Our article is devoted to foreign language teaching methods. We tell about nearly all possible methods of teaching foreign language (English, for example). We prove that some of them are more useful for Ukrainian pupils and students. This article is useful and important for students (future teachers) and teachers, who just start their teaching career. They can choose the methods of teaching, but we also can give some recommendations, as some methods are more effective for pupils, who study English as second language.

Analysis of recent research and publications. We analysed the works presented by Curran, Gattegno, Finocchiaro, Brumfit, Asher, Terrell. But none of them gives the whole picture of this problem. We try to overview this problem from different points of view and analyse as many aspects of it as possible. None of them gives the recommendations for

Ukrainian students and teachers. So, we can say that this article is original.

The purpose of this article is to define some methods of teaching and choose those methods which are more effective for pupils and students in Ukraine.

The main material of the study.

The first method or approach is Grammar-Translation Approach. Classes are taught in the student’s mother tongue, with little active use of the target language. Vocabulary is taught in the form of isolated word lists. Elaborate explanations of grammar are always provided. Grammar instruction provides the rules for putting words together; instruction often focuses on the form and inflection of words. Reading of difficult texts is begun early in a course of study. Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis. Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue,

and vice versa. Little or no attention is given to pronunciation. This approach is not bad for our pupils and students. But more attention should be given to pronunciation [3].

Let us introduce you the Direct Approach. Lessons begin with a dialogue using a modern conversational style in the target language. Material is first presented orally with actions or pictures. The mother tongue is never, never used. There is no translation. The preferred type of exercise is a series of questions in the target language based on the dialogue or an anecdotal narrative. Questions are answered in the target language. Grammar is taught inductively. Verbs are used first and systematically conjugated only much later after some oral mastery of the target language. Advanced students read literature for comprehension and pleasure. The negative aspect of this approach is that mother tongue is not used at all.

The next is Reading Approach. The priority in studying the target language is first, reading ability and second, current and/or historical knowledge of the country where the target language is spoken. Only the grammar necessary for reading comprehension and fluency is taught. Minimal attention is paid to pronunciation or gaining conversational skills in the target language. The vocabulary of the early reading passages and texts is strictly controlled for difficulty. Vocabulary is expanded as quickly as possible [3].

Pupils and students should communicate more. It is necessary for our nowadays life. Without communication a lot of possibilities are closed.

The Audiolingual Method. New material is presented in a form of a dialogue. Based on a principal that language is habit formation, the method fosters dependence on mimicry, memorization of set phrases and overlearning. Structures are sequenced and taught one at a time. Structural patterns are taught using repetitive drills. Little or no grammatical explanations are provided; grammar is taught inductively. Skills are sequenced: Listening, speaking, reading and writing are developed in order. Vocabulary is strictly limited and learned in context. There is abundant use of language laboratories, tapes and visual aids. There is an extended pre-reading period at the beginning of the course. Great importance is given to precise native-like pronunciation. Use of the mother tongue by the teacher is permitted, but discouraged among and by the students. Successful responses are reinforced; great care is taken to prevent learner errors. There is a tendency to focus on manipulation of the target

language and to disregard content and meaning [3].

The knowledge of grammar is important. You should not know only words without learning grammar material.

We would like to present hints for using audio-lingual drills.

1) The teacher must be careful to ensure that all of the utterances which students will make are actually within the practiced pattern.

2) Drills should be conducted as rapidly as possible so as to insure automaticity and to establish a system.

3) Ignore all but gross errors of pronunciation when drilling for grammar practice.

4) Use of shortcuts to keep the pace or drills at a maximum. Use hand motions, signal cards, notes, etc. to cue response. You are a choir director.

5) Use normal English stress, intonation, and juncture patterns conscientiously.

6) Drill material should always be meaningful. If the content words are not known, teach their meanings.

7) Intersperse short periods of drill (about 10 minutes) with very brief alternative activities to avoid fatigue and boredom.

8) Don't stand in one place; move about the room standing next to as many different students as possible to spot check their production. Thus you will know who to give more practice to during individual drilling.

9) Use the «backward buildup» technique for long and difficult patterns.

a) Now.

b) at home now.

c) is working at home now.

d) My grandmother is working at home now.

Community Language Learning. This methodology created by Ch. Curran is not based on the usual methods by which languages are taught. The learner is not thought of as a student but as a client. The native instructors of the language are not considered teachers but rather are trained in counseling skills adapted to their roles as language counselors. The language-counseling relationship begins with the client's linguistic confusion and conflict.

There are 3 stages of adaptation:

I. The client is completely dependent on the language counselor.

a) First, he expresses only to the counselor and in mother tongue what he wishes to say to the group. Each group member overhears this mother tongue exchange but no other members of the group are involved in the interaction.

b) The counselor then reflects these ideas back to the client in the foreign language in a warm, accepting tone.

c) The client turns to the group and presents his ideas in the foreign language.

II. The client turns and begins to speak the foreign language directly to the group.

a) The client speaks directly to the group in the foreign language.

b) Translation is given only when a group member desires it.

III. The client is speaking freely and complexly in the foreign language.

a) The counselor helps with grammar, pronunciation.

b) The counselor offers elegant constructions and idioms.

The Silent Way is the next method of teaching. The main aim is to achieve the following: to avoid the use of the vernacular; To create simple linguistic situations that remain under the complete control of the teacher; To pass on to the learners the responsibility for the utterances of the descriptions of the objects shown or the actions performed; To let the teacher concentrate on what the students say and how they are saying it; To generate a serious game-like situation in which the rules are agreed upon by giving meaning to the gestures of the teacher and his mime; To provide the support of perception and action to the intellectual guess of what the noises mean, thus bring in the arsenal of the usual criteria of experience already developed and automatic in one's use of the mother tongue; To provide a duration of spontaneous speech upon which the teacher and the students can work to obtain a similarity of melody to the one heard.

The Communicative Approach. We answer such question: what is communicative competence?

a) Communicative competence is the progressive acquisition of the ability to use a language to achieve one's communicative purpose.

b) Communicative competence involves the negotiation of meaning between two or more persons sharing the same symbolic system.

c) CC applies to both spoken and written language.

d) CC is context specific based on the situation and the role of the participants.

e) CC represents a shift in focus from the grammatical to the communicative properties of the language.

Stages of language acquisition in the communicative approach.

I. Comprehension or pre-production: Total physical response; Answer with names – objects, students, pictures.

II. Early speech production: Yes-no questions; Either-or questions; Single/two-word answers; Open-ended questions; Open dialogues; Interviews.

III. Speech emerges: Games and recreational activities; Content activities; Humanistic-affective activities; Information-problem-solving activities [3].

Functional-Notional Approach. Notions are meaning elements that may be expressed through: nouns; pronouns; verbs; prepositions; conjunctions; adjectives; adverbs.

The use of particular notions depends on:

a) the functions;

b) the elements in the situation;

c) the topic being discussed.

A situation may affect variations of language such as the use of dialects, the formality or informality of the language and the mode of expression. Situation includes the following elements:

A. The persons taking part in the speech act.

B. The place where the conversation occurs.

C. The time the speech act is taking place.

D. The topic or activity that is being discussed.

Functional Categories of Language.

Personal: clarifying or arranging one's ideas; expressing one's thoughts or feelings: love, joy, pleasure, happiness, surprise, likes, dislikes, pain, anger; the everyday feelings of hunger, thirst, cold or warmth.

Interpersonal: greetings and leave takings; introducing people to others; identifying oneself to others; extending and accepting invitations; making appointments for meetings; apologizing; indicating agreement or disagreement; interrupting another speaker politely; making excuses.

Directive: making requests; making suggestions persuading someone to change his point of view; requesting and granting permission; giving and responding to instructions; warning someone; asking for directions or instructions.

Referential: asking for a description of someone or something; defining something or a language item; paraphrasing, summarizing; comparing or contrasting things; reporting facts about events or actions; evaluating the results of an action or event.

Imaginative: discussing a poem, a story, a piece of music, a play, etc.; creating rhymes, poetry, stories or plays; recombining familiar dialogues or passages creatively; solving problems or mysteries [2, p. 65–66].

Total Physical Response. Technique:

1) The teacher says the commands as he

himself performs the action.

2) The teacher says the command as both the teacher and the students then perform the action.

3) The teacher says the command but only students perform the action

4) The teacher tells one student at a time to do commands

5) The roles of teacher and student are reversed. Students give commands to teacher and to other students.

6) The teacher and student allow for command expansion or produces new sentences [1, p. 21].

Conclusions and prospects for further researches of direction: We analysed several methods and approaches and now can advise such method as: Communicative Approach for Ukrainian teachers, professors and instructors or combine different methods. Communicative Approach is used to teach not only to write or to speak, but both writing and speaking. If instructors have already used these methods, this advice will be useful for those teachers and professors who has not used such methods in their practice. In our future works we are going to present communicative exercises, which will help pupils and students to study language. Such themes will be presented as «Article», «Present Simple», «Present Continuous» and so on.

BIBLIOGRAPHY

1. Asher J. C. Learning Another Language Through Actions. San Jose, California: Accu Print, 1979. – 128 p.
2. Finochiaro M. & Brumfit C. The Functional–Notional Approach. – New York, NY: Oxford University Press, 1983. – 116 p.
3. <http://moramodules.com/ALMMMethods.htm>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЖУКОВА Олександра Миколаївна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: колористика в творах українських та іноземних письменників, методика викладання англійської мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZHUKOVA Olexandra Mykolayivna – Ph. D., senior lecturer Department of Linguodidactics and Foreign Languages Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of research interests: colours in the works of Ukrainian and foreign writers, methods of teaching English language.

УДК 37 (09) (477)

КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна –

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
e-mail: klymenkoudpu@gmail.com

**ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЕСПЕРАНТО-РУХУ В УКРАЇНІ
(20-ті – ПОЧАТОК 30-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Есперанто-рух – це об'єднана спільністю цілей, духовною і матеріальною культурою група (поділена за місцем розташування і за регіонами), яка спілкується міжнародною мовою есперанто. Цим вона створює свою культурну єдність, свої норми, цінності, критерії; Есперанто-рух – це масовий суб'єкт соціокультурного життя, члени якого об'єднані прагненням до здійснення спільних цілей і програм [4]. Своєю багаторічною історією есперанто – і як

мова, і як рух її прихильників – підтвердив право претендувати на роль соціально-культурного феномену, універсального засобу міжкультурного діалогу і людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Есперанто (есп. *esperanto* – «що сподівається») – міжнародна мова, створена польським лікарем і поліглотом Людовиком Лазарем Заменгофом в 1887 р. на основі поширених європейських мов, інтернаціональної лексики. Вживається, що есперанто в міжнародному спілкуванні, має

на меті створення прямих і рівних можливостей для кожної людини в міжнародних відносинах.

Один з основних напрямів розвитку вітчизняного есперанто-руху у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття – освітньо-просвітницька діяльність серед різних верств населення. На окремих етапах розвитку досліджуваного феномену мета освітньо-просвітницької діяльності есперантистів залежно від суспільно-політичної ситуації змінювалася – від популяризації мови есперанто на перших етапах (дорадянський період) до практичного використання есперанто як засобу «класової боротьби» та інтернаціонального міжнародного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Есперанто-рух як соціально-культурний, інтерлінгвістичний феномен досліджували Є. Бокарев, Ю. Дмитрієвська-Нільсон, Д. Власов, Б. Колжера, О. Королевич, С. Кузнецов, Д. Лук'янець, Г. Махорін, А. Мельников та ін. Проте слід зазначити, що більшість наукових праць тільки побічно стосуються досліджуваної теми, мають фрагментарний характер, вимагають усебічного аналізу, перевірки і зіставлення фактів, об'єктивного і неупередженого висвітлення.

Мета статті – схарактеризувати освітньо-просвітницький напрям розвитку есперанто-руху в Україні у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчить аналіз джерел, до 1903 р. влада не дозволяла активістам есперанто-руху організовувати есперантські курси. Ця заборона поширювалася, зокрема, на товариство «Espero», однією з функцій якого згідно із затвердженим міністром внутрішніх справ статутом було проведення таких занять. Так, у лютому 1899 року його голова Ф. Каналашій-Лефлер отримав відмову від попечителя Санкт-Петербурзького навчального округу М. Капустіна в справі влаштування читань публічних доповідей і «курсів мови «есперанто» в наданому товаристві «Есперо» приміщенні Імператорського Російського технічного товариства». Окружний інспектор О. Мохначов не бажав сприяти поширенню таких дивних і непотрібних знань, як знання мови, складеної кількома особами.

Однак у тому ж році столичним есперантистам усе ж таки вдалося отримати дозвіл на проведення лекцій про проект Л. Заменгофа: вони відбулися в стінах юридичного факультету Санкт-Петербурзького університету. Перші ж у

Росії курси есперанто проходили в 1903 р. в приміщенні Імператорського Російського географічного товариства.

До виходу Височайшого маніфесту від 17 жовтня 1905 р., Тимчасових правил про періодичні видання від 24 листопада 1905 р., Тимчасових правил про збори від 4 березня 1906 р. та інших указів, які внесли зміни в законодавство, така діяльність есперантистів була або неможлива, або ускладнена. Так, до революції для проведення лекцій та навчальних курсів було необхідно отримувати дозвіл від градоначальника і попечителя навчального округу, а з березня 1906 р. охочі влаштувати публічні збори мали лише письмово повідомити про це начальника місцевої поліції.

Для збільшення попиту на досить специфічну продукцію. У 1910 р. відомий есперантист О. Сахаров офіційно заснував навчальний заклад – «Московський інститут есперанто», який видавав дипломи про проходження початкового і вищого рівня мовних курсів.

Після суспільно-політичних змін 1917–1920 років близько 100 об'єднань і гуртків, звільнені від поліцейського нагляду і царської цензури, натхненні ідеєю встановлення братерства між усіма народами за допомогою есперанто, розвернули активну пропагандистську і навчальну діяльність. Есперанто почали викладати не лише в клубах і гуртках, а й у деяких навчальних закладах. Так, наприклад, уже в 1917 р. у Вищому артилерійському училищі вивчати нейтральну міжнародну мову почали 213 осіб [4].

В основному мову вивчали добровільно, але були випадки, коли її викладали за наказом зверху. Так, у 20-х роках ХХ ст. обов'язково вивчали есперанто в Червоній Армії. Про один із епізодів такого навчання дізнаємося зі спогадів колишнього викладача есперанто в армії. За його словами, в 1921 р. наказом по армії, до якої входила 25-а дивізія, увесь особовий склад вивчав есперанто. Мета оволодіння міжнародною мовою – «полегшення червоноармійцям можливого контакту з іншомовними однодумцями в разі повстання пролетаріату в європейських країнах». Навчання тривало два роки, дві години в тиждень. Червоноармійці охоче вивчали мову [4, с. 137].

Про настрої, що панували в країні в ті роки, свідчить афіша, видана в Москві в 1919 р. Будинком есперанто. Афіша повідомляла про те, що перша умова прогресу людства – «звільнення пролетаріату від гніту буржуазії – здійснилася завдяки Жовтневій революції», а друга – «спільна мова – буде реалізована

шляхом загального навчання мові есперанто» [4, с. 137–138].

Аргументи на користь міжнародної мови як «могутньої зброї, що допомагає звільненню робітничого класу» сприяли створенню при шкільному відділі Наркомосвіти РРФСР у січні 1919 року спеціальної комісії з міжнародної мови. Після всебічного наукового дослідження питання комісія визнала за необхідність уведення есперанто в усіх школах РРФСР («Известия ВЦИК від 11 квітня 1919 р., Ч. 73») [3, с. 12].

Перша постанова про введення есперанто в усіх установах УСРР була прийнята в грудні 1920 р. на засіданні Укрголовпрофосвіти.

Наступним кроком для поширення есперанто-ідей стало прийняття в 1920 р. організаційним комітетом есперантської секції 3-го Комуністичного інтернаціоналу Декларації про міжнародну мову. У документі йшлося про те, що «...міжнародна мова – є потреба, є висновок міжнародного руху пролетаріату... Ні одна національна мова, що існує або існувала, утворена в процесі відокремлення й диференціації господарських відношень, не може стати міжнародною... Тенденція розвитку мов визначає форму й конструкцію можливої міжнародної мови, як: а) штучної, б) логічно побудованої, в) простої й доступної масам, г) гнучкої й здатної до докладної передачі національної мови і д) здатної до еволюції й відображення всіх потреб сучасної культури. Такою мовою, що відповідає всім названим вимогам, є штучна міжнародна мова есперанто, яка показала себе дійсно життєздатною, за час свого існування яскраво довела свою придатність і завоювала величезну кількість прихильників у всьому світі...» [3, с. 12].

У травні 1920 р. під впливом громадської думки Народний комісаріат освіти дозволив викладати есперанто в загальноосвітніх школах як факультативний предмет разом з іноземними мовами – французькою, німецькою й англійською [4].

З розвитком есперанто-руху однією з актуальних проблем стала підготовка кадрів есперантистів та удосконалення навчально-педагогічної есперанто-діяльності. Про це, зокрема, зазначалося в постанові Першого з'їзду СЕРК про невідкладну «організацію навчальної справи», оскільки «...у своєчасному та правильному вирішенні її – запорука успіху есперантського руху по всій території Союзу» [2, с. 1].

Прикладом успішного розв'язування названого питання став створений у Німеччині Державний інститут есперанто,

який проводив «значну та плідну педагогічну роботу». Відповідно на з'їзді було прийнято рішення про створення подібного начального закладу в Москві. Як зазначалося вище, у дорадянський період уже був досвід подібної діяльності навчального закладу «Московський інститут есперанто» (1910), який видавав дипломи про проходження початкового і вищого рівня мовних курсів.

Це питання стало предметом обговорення на засіданні спеціальної комісії (30 грудня 1923 р.). Однак після його всебічного вивчення комісія прийшла до висновку, що здійснити організацію Інституту в тогочасних умовах не можна було. Тому, зважаючи на гостру потребу в організованому центрі навчально-педагогічної есперанто-роботи, було прийняте компромісне рішення – створити Інструкторську секцію Союзу есперантистів радянських країн (СЕРК), яка, з одного боку, повинна взяти на себе всю організаційно-педагогічну роботу, з іншого – здійснювати підготовчу роботу зі створення Центрального інституту есперанто [2, с. 1]. На чолі Секції було призначено виконавчий комітет у складі А. Іодко, О. Сахарова, С. Шабаріна.

Вирішення основних завдань інструкторської секції СЕРК базувалося на регіональному («місцевому») підході: «Місця повинні жити свій центр, давати матеріали, статистичні дані, спостереження, практичні думки, які центр буде накопичувати, обробляти, зводити і так мати реальне відображення місцевої роботи в масштабі всієї країни. Усі спостереження, висновки, міркування і практично цікаві матеріали згодом повернуться на місця в обробленому вигляді і будуть служити розвитку навчальної справи» [2, с. 2].

Програма діяльності інструкторської секції СЕРК передбачала такі завдання:

- «1) реєстрація осіб, здатних викладати мову есперанто та забезпечення їх посвідченнями на право ведення курсів підготовки есперантсько-педагогічних кадрів;
- 2) облік курсів мови есперанто, що проводяться на території СРСР;
- 3) загальне керівництво навчальною роботою на місцях;
- 4) вироблення програм елементарних, підвищених і спеціальних курсів мови есперанто та методичних посібників для викладання мови;
- 5) збір та обробка усіляких матеріалів, що стосуються есперантської навчально-педагогічної роботи на території СРСР;
- 6) збір матеріалів для створення підручників, хрестоматій, словників та інших навчальних посібників; об'єднання та

спрямування діяльності в цій сфері окремих осіб, перегляд та дозвіл на друк підготовлених навчальних посібників;

7) підготовка організації Центрального інституту есперанто» [5, с. 4].

У 1924 р. відповідно до постанови Наукпедкому Головоцвику «міжнародна мова есперанто дозволена до вжитку в установах соцвику, як факультативний (не обов'язковий предмет) (постанова за підписом голови Соцвику І. Соколянського, 9.09.1924 р.) [3, с. 19].

Рішення «визнати бажаним уведення есперанто в школах соціально-економічної вертикалі як факультативний предмет» було прийняте відповідно до постанови пленуму методкому Головопрофосвіти від 8 листопада 1924 р. [3].

Серед інших профорганізацій ВУРПС рекомендував повсюдну організацію в робітничих клубах гуртків есперантистів та вказав на необхідність створення при окрпрофрадах есперанто-консультацій для планового керівництва справою міжнародного зв'язку на місцях.

Політосвітвідділ ЦК ВЛКСМ також звернувся з циркуляром від 3 березня 1926 р. до всіх губкомів комсомольських осередків, у якому зауважив на порядок організації та ведення есперанто-курсів для молоді. Як наслідок – у багатьох містах країни, у тому числі і в УСРР, організовано держкурси есперанто для робітників [1, с. 20]. З відповідними зверненнями до комсомольців УСРР звернувся ЦК ЛКСМУ.

Упродовж 1927–1929 рр. есперанто викладали в майже 80 школах 24 міст СРСР як факультативний курс. Згідно з рішеннями місцевих відділів народної освіти як обов'язкова дисципліна есперанто ввели в багатьох школах і педагогічних технікумах, зокрема в Кременчуці та Кривому Розі. З метою полегшення вивчення іноземних мов Харківським відділом народної освіти було прийняте рішення в 1930–1931 навчальному році включити есперанто в навчальні плани всіх шкіл [1].

Ці та інші документи один за одним проголошували аргументи на користь введення мови есперанто в школу з метою якнайшвидшого її поширення.

У передмові до видання за підписом очільника Окружної партійної школи І. Харченка (серпень 1926 р., Кременчук) «Есперанто – в українську школу» зазначалося: «Книжка т. Ізгура «Всесвітня мова есперанто й школа» складена автором (відомим есперантистом) на допомогу нашій радянській школі як учительству, так і школярам для ознайомлення з ідеями

есперантизму та самою міжнародною мовою.

Треба сказати правду, що серед широких робітничо-селянських (особливо селянських) мас мова есперанто дуже мало відома.

У нашу історичну добу, добу відродження й буйного розвитку національних культур та інтернаціонального тяжіння трудових мас кожний засіб, що сприяє інтернаціональному вихованню, а особливо міжнародна мова, – повинні бути в полі зору наших політосвітніх та культурних робітників, а вчительства особливо.

Політико-культурне значення міжнародної мови есперанто – необмежене.

Учительство і студенти педтехнікумів та інститутів Народної освіти повинні, насамперед оволодіти цим знаряддям, щоб нести в робітничо-селянські маси через школи, гуртки при сільбуддах та хатах-читальнях знання мови, що сприяє інтернаціональному вихованню та знищенню меж між різними народами» [3, с. 4].

У брошурі І. Ізгура «Всесвітня мова есперанто й школа» (1926) висвітлено причини необхідності вивчення мови есперанто в школах; акцентовано на педагогічному та виховному значенні есперанто; наведено статистичні дані про поширення есперанто у світі, навчальні та літературні есперанто-видання; значення есперанто для міжнародного пролетаріату не як мети, а як «...засобу для досягнення своєї мети – кращого зв'язку і єднання світового пролетаріату»; подано текст маніфесту Міжнародної конференції про введення есперанто в школах (Женева – 18 квітня 1922 р.); запропоновано повну граматику міжнародної мови есперанто та перелік навчальної літератури для вивчення міжнародної мови [3].

Необхідність вивчення мови есперанто та введення її до шкільних навчальних програм, на думку І. Ізгура, зумовлена тим, що пролетаріат не зможе швидко вивчити іншу іноземну («чужоземну») мову, це «...тягне за собою витрату великих грошей, яких пролетаріат не має», а «... всі національні (чужоземні) мови надзвичайно складні для вивчення» [3, с. 5–6].

Підсумовуючи думки про значення есперанто-руху загалом та його роль в освітньому процесі, І. Ізгур зазначав: «Революційне вчительство України при допомозі широких робітничих і селянських мас республіки, без сумніву, прийметься всією важливістю цього завдання й не відстане від учительства всього світу, приєднавшись до його закликів ввести викладання есперанто для пролетаріату,

впроваджуючи в життя його скрізь, де тільки буде можливість» [3, с. 13].

Цю ідею підтримували і періодичні видання. Зокрема, в одному з номерів журналу «Шлях освіти» зазначалося: «Вивчати міжнародну мову треба не лише у трудових школах, але й по всіх інших навчальних закладах, насамперед, в інститутах Народної освіти, навчати доросле населення мови в клубах, народних будинках, сільбудах та ін., шляхом організації в цих установах гуртків вивчення її, головне, практичного використання міжнародної мови» [3, с. 13].

Пошуки вітчизняних освітян шляхів розвитку есперанто відбувалися в контексті світових подій. Так, педагоги 28-и країн (Австрії, Албанії, Бельгії, Болгарії, Великобританії, Угорщини, Німеччини (включаючи Саксонію та Брауншвейг), Голландії, Греції, Грузії, Данії, Єгипту, Італії, Китаю, Персії, Польщі, Румунії, Росії, України, Фінляндії, Франції, Чехо-Словаччини, Чилі, Швеції, Швейцарії та Японії) 18–21 квітня 1922 р. скликали в Женеві Всесвітню конференцію для розв'язання питання про введення міжнародної мови есперанто в школах. На конференції було прийнято резолюцію про необхідність введення есперанто в усіх школах світу. Також було підготовлено та випущено маніфест до вчителів усього світу [3].

Сучасники-есперантисти, теоретики та практики з метою популяризації міжнародної мови постійно підкреслювали педагогічне значення есперанто не лише як засобу міжнародного спілкування та взаєморозуміння народів, а й як своєрідного соціокультурного та соціально-педагогічного феномену. З Декларацією про цінність есперанто в навчально-виховній справі виступили англійські вчені, педагоги з Лондона, Ліверпуля, Манчестера та інших міст: «Ми палко підтримуємо роботу, яка проводиться за впровадження есперанто як офіційного предмета вивчення в школах усього освіти і сміливе її використання» [6, с. 88].

Міжнародна мова стала засобом обміну педагогічним досвідом вітчизняних учителів-есперантистів із зарубіжними колегами на міжнародних педагогічних форумах, конгресах і т.п.

У 20–30-х роках прогресивні освітяни різних країн мали свою організацію – Інтернаціонал працівників освіти (ІПО), що діяв із 1920 р. до 1939 р. Саме це об'єднання в довоєнні роки реалізовувало міжнародні педагогічні зв'язки в трьох головних

напрямах: безпосередніх контактах, публікаціях і педагогічних впливах.

Крім офіційних видань, рядові члени ІПО з власної ініціативи створювали додаткові видання, у яких пропагували ідеї інтернаціональної демократичної педагогіки. Так, у 1923 р. спочатку в невеликому французькому містечку Сассело пар Баквіль (Sasselot par Bacqueville), а потім у Парижі почав виходити невеликий (10–12 сторінок) журнал на есперанто «Novaj Tempoj» («Нові часи»), який згодом став називатися «Internacia pedagogio revuo» («Міжнародний педагогічний журнал»). Він об'єднав педагогічний авангард багатьох країн – людей, що прагнули створити науку про демократичне виховання підростаючого покоління. На його сторінках, поряд з оригінальними статтями, друкували уривки з творів, що належали авторитетам у галузі педагогіки, широко висвітлювали міжнародне педагогічне життя та проблеми профспілкового вчительського руху.

Для популяризації зарубіжного досвіду, що став предметом обговорення на Міжнародному конгресі інтернаціональних працівників освіти (на якому діяла і секція есперантистів-просвітників), перед радянськими есперантистами-просвітниками стояло завдання «...розвинути масову роботу серед педколективів про задачі конгресу, організувати міжробзв'язок колективів, організувати отримання матеріалів з-за кордону про становище учительства в капіталістичних країнах і на їх основі проводити бесіди, влаштувати виставки, куточки і т.п. З іншого боку, потрібно більше надсилати закордонному вчителю листи, насичені фактами про становище і роботу радянського вчительства і школи» [7, с. 88].

Як свідчить аналіз тогочасної практики, серед основних причин вивчення міжнародної мови та її впровадження в шкільні програми – підготовка високоякісних есперанто-кадрів та міжнародне листування мовою есперанто з метою посилення інтернаціональних зв'язків. А «життєвість будь-якого явища визначається його масовістю». Тому «серйозні, чуйні есперантисти та прихильники міжнародної мови» розуміли, що масове використання міжнародної мови можливе тільки шляхом впровадження його в школи потрібно формувати смак до розширення світогляду школярів, звичку до інтернаціональних зв'язків та міжнародної мови зі шкільної лави.

Відповідно до основного завдання вивчення есперанто в школах супроводжувалося серйозною, спланованою

роботою з міжробзв'язку. З інформації, яку містить тогочасна періодика, дізнаємося про значні успіхи та досвід і про недоліки в його реалізації.

Наприклад, за 5 років осередок юних есперантистів єврейської середньої школи м. Гомель провів таку роботу з есперанто-міжробзв'язку: «...надіслав більше 3 тисяч листів за кордон, більше 2 тисяч отримав з-за кордону. Школа веде листування з 29 країнами. Багато листів юних есперантистів були надруковані в зарубіжних робітничих періодичних виданнях. На базі листування осередок розгорнув у школі велику інтернаціонально-виховну роботу. Осередок перемістив свою роботу на завод. Матеріали листування школярів поміщають у єврейській газеті «Юнгер Ленинец», у білоруській піонерській газеті...» [6, с. 17]. За п'ять років з маленького шкільного гуртка есперантистів виріс осередок, до складу якого входили понад 300 юних друзів міжробзв'язку, 30 учителів та 100 батьків. За активну роботу осередок отримав як премію есперантську бібліотеку.

Есперанто-рух та мова есперанто поширювалися швидкими темпами. Уже в 1920 р. у 800 містах світу нараховувалося близько 2000 організацій і товариств. Цікаві статистичні дані знаходимо в доповідях делегатів Всесвітньої педагогічної конференції (Женева, 18–21 квітня 1922 р.): «Так, наприклад, до складу німецької есперантської спілки входить 285 організацій. Німецька робітничая есперантська спілка об'єднує 90 організацій. Есперантські курси за рік проходять близько 80 000 осіб. У 1921 році було організовано 1600 курсів. Вивчення есперанто в школах: народних, середніх, шести- й дев'ятирічних нового типу, технічних, торговельних, у вищих школах, в установах для сліпих, у приватних школах – проводилось ще до кінця 1922 р. в 171 місті. На початку 1925 р. в одному тільки м. Магдебурзі есперанто вивчали 1200 дітей» [3, с. 9].

Короткі відомості про стан упровадження есперанто в навчальних закладах інших країн світу: «У Чехо-Словаччині – есперанто викладали в 32 містах. У Болгарії – в 30 державних гімназіях. В Англії – викладалось у 28 містах. В Італії, наприклад, у комунальних школах Мілану, Болоньї, Кремони, в 6-ти морських інститутах та ін. У Китаї есперантський рух по школах зростає. Декретовано факультативне викладання есперанто в школах. У Голландії навчають мови есперанто 250 педагогів у 95 містах. У Японії під натиском суспільно-політичних кіл

парламент видав закон 15 лютого 1922 р. про викладання есперанто в школах» [3, с. 9].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, освітньо-просвітницька діяльність есперантистів у різноманітних організаційних формах (есперанто-курси, гуртки, лекції, доповіді, консультації школи, технікуми, вищі навчальні заклади та інші педагогічні форми), мала за мету, насамперед – повсюдне поширення есперанто як засобу міжнародного зв'язку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують соціально-педагогічні засади розвитку есперанто-руху як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену минулого та сучасності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Изгур И. За всеобщий русско-эсперантский словарь! / И. Изгур, В. Эльсудо // *Международный язык*. – 1929. – № 1. – С. 19–24.
2. Изгур І. Всесвітня мова Есперанто й школа / І. Изгур. – М. – Харків (Кременчук): Вид. «Нова Епоха» при ЦК СЕРК. Український сектор, 1926. – 32 с.
3. Королевич А. И. Книга об эсперанто / А. И. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 254 с.
4. От Инструкторской Секции СЭСС // *Бюллетень Центрального Комитета Союза Эсперантистов Советских Стран (СЭСС)*. – 1924. – № 1. – С. 4–6.
5. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Третье. В 33 т. – СПб., 1909. – Т. 26. – Отд. 1. – С. 1208.
6. Сухомлинська О. В. З історії Інтернаціоналу працівників освіти // *Український історичний журнал*. – 1986. – № 8. – С. 58–66.
7. Устав общества «Эсперо». – СПб, 1900. – 26 с.

REFERENCES

1. Yzghur, Y. (1929). *Za vseobshchyi russko-эсперантский slovar!*. [The universal Russian-Esperanto dictionary!]. Moscow.
2. *Ynstruktorskaia Sektzia SЭSS* (1924). [The instructor Section of SESS]. Moscow.
3. Izghur, I. (1926). *Vsesvitnia mova Esperanto i shkola*. [The world language of Esperanto and the school]. Moscow.
4. Korolevych, A. Y. (1989). *Knyha ob esperanto*. [Book about Esperanto]. Kyiv.
5. *Ot Ynstruktorskoj Sektzii SESS* (1924). [From the Instructor's Section of SESS]. Moscow.
6. Sukhomlynska, O. V. (1986). *Z istorii Internatsionalu pratsivnykiv osvity*. [From the history of international educators]. Kyiv.
7. *Ustav obshchestva «Эсперо»* (1900). [The company's Charter «Espero»]. SanktPeterburg.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач 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 Tychyne.

Circle of research interests: the development of the Esperanto movement in Ukraine (end of XIX – 30-ies of XX century).

УДК 811.111

НЕЧЕПОРУК Яна Сергіївна –

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри іноземних мов
Кіровоградської льотної академії
Національного авіаційного університету
e-mail: yana_babich@ukr.net

**ПОЗИТИВНІ І НЕГАТИВНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В ЛЬОТНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах стрімкої євроінтеграції Україна має переймати досвід країн, які успішно показують результати у сфері освіти і науки. Сучасне інформаційне суспільство тісно пов'язане з процесом інформатизації освіти. До того ж ефективність сучасного навчального процесу слід базувати на індивідуалізації та самостійній роботі шляхом упровадження технологій дистанційного навчання. Зазначимо, що сучасні технології дозволяють використовувати майже необмежені можливості щодо акумуляції, збереження, обробки та передачі інформації на будь-якій відстані і будь-якого змісту та обсягу. Тому дистанційне навчання має на меті не лише надати можливість навчатись у тому чи тому навчальному закладі, безпосередньо не відвідуючи його, але й надати дистанційному студентові вільний доступ до усіх інформаційних ресурсів, які необхідні для ефективного й якісного опанування тієї чи тієї спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Останнім часом проблеми дистанційного навчання приділяється велика увага в науковій літературі. Дистанційна система навчання знаходиться в центрі уваги наукових кіл і сучасні тенденції свідчать про подальшу активізацію досліджень у цій сфері.

Зокрема, теоретичними, методологічними та методичними

проблемами дистанційного навчання займалися такі науковці, як В. Кухаренко, С. Вітвицька, В. Ясулайтіс, Е. Полат, А. В. Петров, О. Тищенко та багато інших. До розвитку наукових досліджень проблем дистанційного навчання слід також додати доробки таких вітчизняних та іноземних учених як А. А. Андреева, В. Ю. Бикова, Є. В. Долинського, Н. О. Думанського, М. І. Жалдак, Р. П. Іващенко, О. В. Кареліна, В. Г. Кременя, В. В. Осадчого, Н. Г. Рибалко, О. В. Рибалко, Л. М. Романишина, В. М. Сиротенко, С. О. Сисоєвої, П. В. Стефаненко, В. П. Тихомирова, А. В. Хуторського та ін.

Мета статті полягає в розкритті поняття дистанційного навчання, визначення переваг та недоліків при застосуванні дистанційної форми навчання в льотних навчальних закладах під час вивчення англійської мови професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі [1].

Поняття «дистанційне навчання» вперше було сформульоване такими вченими, як М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк, і Д. Кіган. Кожен з цих авторів підкреслював окремий аспект цього методу. Та лише Д. Кіган зробив

спробу поєднати більшість визначень і на цій основі сформулював такі важливі особливості та характеристики дистанційного навчання:

– поділ викладача та учня в часі або просторі, або ж і в часі, і в просторі одночасно;

– використання значної кількості технічних засобів (друкарських, аудіо- та відеозаписів або комп'ютерів), що об'єднує викладачів та учнів і забезпечує донесення змісту навчального курсу до користувача;

– використання специфічних навчальних програм та матеріалів;

– двостороння комунікація взаємодії викладача та учня, яка може бути синхронною або асинхронною [2].

Поряд з науковими дослідженнями слід виокремити і правові норми, що закладають перспективу розвитку дистанційного навчання англійської мови професійного спрямування у льотних навчальних закладах. Слід зазначити, що в льотних навчальних закладах України дистанційне навчання ще не впроваджено в повному обсязі в освітній процес і потребує подальшого розвитку. Одним із чинників, що може сприяти подальшому становленню і розвитку дистанційного навчання в таких навчальних закладах, є удосконалення відповідної правової бази. Отже, для визначення актуальності даної проблематики було досліджено її нормативно-правову базу і визначено таке: 1) започатковано процес розробки системи правового регулювання дистанційного навчання в Україні Законом України «Про Національну програму інформатизації» від 4 лютого 1998 р. № 74/98-ВР; 2) Указом Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» 31 липня 2000 р. № 928/2000; 3) Постановою Кабінету Міністрів України від 23 вересня 2003 р. № 1494 «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки» та іншими нормативними актами.

На законодавчому рівні дистанційне навчання побіжно згадується в Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Так, відповідно до ст. 49 даного документа навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: 1) очна (денна, вечірня); 2) заочна (дистанційна). Вважаємо, що в законодавчому акті дистанційна освіта має посісти окреме місце, як самостійна, повноцінна форма навчання. В умовах реформування системи освіти доцільним

було б передбачити в Законі України «Про вищу освіту» окремий розділ про особливості такого виду навчання, як дистанційне.

Важливим нормативно-правовим актом, який стосується організації дистанційного навчання в усіх закладах освіти і в льотних навчальних закладах зокрема, є Положення про дистанційне навчання, яке затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466. Даний документ визначає основні засади організації та запровадження дистанційного навчання та поширюється на всі вищі навчальні заклади.

Ще одним актом Міністерства освіти і науки України, що регулює процеси впровадження та використання дистанційної форми навчання, є наказ Міністерства освіти і науки України від 30 жовтня 2013 року № 1518 «Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями». Розвиток дистанційного навчання стимулюватиме Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти». В умовах ліцензування важливу увагу приділяють електронним ресурсам та дистанційному навчанню. Так, однією з технологічних вимог щодо інформаційного забезпечення освітньої діяльності у сфері вищої освіти є наявність електронного ресурсу закладу освіти, який містить навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін навчального плану, у тому числі в системі дистанційного навчання.

Щодо дистанційного навчання майбутнього льотного персоналу, то це наразі нова для України, і визнана в усьому світі ефективна методика підготовки (перепідготовки) фахівців, висока якість яких забезпечується за рахунок широкого використання сучасних технологій, а також низки інших навчальних прийомів, що дозволяють дистанційне навчання максимально наблизити до денного.

Слід зазначити, що для льотного персоналу в дистанційному навчанні англійської мови професійного спрямування можна виокремити багато позитивних і зручних моментів, серед них: гнучкий графік навчання – навчання в зручній для курсанта час і в зручному місці (потрібен лише комп'ютер із доступом в Інтернет); індивідуальні консультації слухачів; можливість вибору курсу за спеціалізацією;

цікавий відео-формат навчання, що наближений до безпосередньої присутності на заняттях, але з можливістю повторного перегляду матеріалів у будь-який час; можливість налагодити контакти з майбутніми колегами авіаційної галузі; доступ до електронної бібліотеки допоміжних матеріалів (розгорнуті конспекти лекцій, додаткові електронні навчальні посібники, записи конференцій, статті викладачів і спеціалістів).

Оскільки одним із стратегічних напрямів реформування освітньої системи України є активне використання інформаційних та комунікаційних технологій для розвитку дистанційного навчання необхідно зупинитися на дослідженні застосування платформ дистанційного навчання, без яких організувати дистанційне навчання неможливо. Вибір платформ дистанційного навчання є дуже важливим кроком. Платформа дистанційного навчання – це програмне забезпечення для підтримки дистанційного навчання, метою якого є створення та управління педагогічним змістом, індивідуалізоване навчання та телетьюторат. Воно включає засоби, необхідні для трьох основних користувачів – викладача, студента, адміністратора. Тобто платформа дистанційного навчання – це центральний елемент, навколо якого збираються учасники дистанційної освіти. У цій системі, викладач створює загальний курс навчання, використовуючи мультимедійні педагогічні ресурси, індивідуалізує його до потреб та здібностей кожного студента, та здійснює підтримку діяльності студентів. На сьогоднішній день у світі існує значне число e-learning платформ для організації електронного навчання, які поділяються на дві великі категорії: «з закритим кодом (комерційні); відкритим кодом (поширюються безкоштовно)» [3, с. 4].

Курсант може вивчати в мережі або завантажувати педагогічний зміст, що йому рекомендований, організовує свою роботу, виконує вправи, він може бачити перспективу розвитку своєї діяльності на інтерфейсі комп'ютера, виконувати завдання для самооцінки та передавати виконані завдання на перевірку викладачеві.

Викладачі та студенти спілкуються індивідуально або в групі, пропонують теми для обговорення й співробітничать при вивченні або створенні загальних документів.

Через створений брак фінансування освітніх установ льотним навчальним закладам можна використовувати так звані open source («відкритим вихідним кодом») рішення. Їхньою особливістю є те, що вихідні

коди цих програм відкриті для користувачів і допускають будь-які виправлення, модифікацію і доповнення. Згідно ліцензій, за якими працюють ці програми, вони абсолютно безкоштовні і такими залишаться. На сьогоднішній день існують кілька десятків платформ електронного навчання, побудованих за принципом відкритих джерел. Для прикладу слід назвати дев'ять найбільш популярних відкритих платформ. Нижче наводиться перелік (в алфавітному порядку) з вказівкою інтернет-адрес:

- * Atutor <http://www.atutor.ca>
- * Dokeos <http://www.dokeos.com>
- * DotLRN <http://www.dotlrn.org>
- * ILIAS <http://www.ilias.de/index.html>
- * LON-CAPA <http://www.lon-capa.org>
- * Moodle <http://moodle.org>
- * OpenUSS <http://www.openuss.org>
- * Sakai <http://sakaiproject.org>
- * SpaghettiLearning <http://www.spaghettilearning.com>

Система Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – це програмний продукт, що дозволяє створювати навчальні курси та веб-сайти. Навчання в системі Moodle можна розпочинати практично одразу після установки системи та створення першого курсу. Процес роботи з курсом з точки зору вчителя полягає в тому, щоб додати необхідні для навчання ресурси або посилання на них, визначити спосіб зворотнього зв'язку з учнями і перевірити результати їхньої роботи.

У цій системі виділяється два типи навчальних об'єктів: ресурси та завдання. Ресурс у системі Moodle – це будь-який вміст, який можна додати до курсу. Це можуть бути текстові сторінки, веб-сторінки, посилання на файли чи веб-сторінки, посилання на каталог із файлами, матеріал у форматі IMS (міжнародний формат мультимедійних матеріалів).

Завданням у системі Moodle є вміст, який передбачає зворотній зв'язок із курсантом. Це різні можливості для спілкування, тести, завдання, що передбачають завантаження файлів з результатами роботи, елементи для спільної роботи, матеріали у форматі SCORM (міжнародний формат мультимедійних навчальних матеріалів) тощо. Оскільки ці елементи передбачають роботу з ними слухача, кожне із завдань курсу може оцінюватися за довільною шкалою, яку можна звести до 12-бальної. Викладач може призначити виконання завдання довільну кількість разів, у такому разі визначається тип оцінювання: максимальний набраний бал,

середній бал кількох спроб, перша або остання спроба.

У дистанційному занятті можуть використовуватися різноманітні типи тестових запитань: питання в закритій формі (подається певна кількість фіксованих варіантів відповідей); альтернативний вибір (питання з двома взаємовиключними варіантами відповіді); коротка відповідь (відповідь одним словом, яке курсант має ввести з клавіатури); числова відповідь (відповідь числом, яке курсант має ввести з клавіатури); відповідність (встановлення відповідності); розгорнута відповідь (відповідь у вигляді фрагменту тексту, який курсант має ввести з клавіатури).

У той же час поряд із достатньою кількістю позитивних факторів дистанційного навчання, можна виділити і декілька негативних сторін, з якими можна зіткнутися в процесі його впровадження в освітній процес.

1. Занадто слабка координуюча функція з боку Міністерства освіти та Міністерства інфраструктури (неузгодженість у нормативно-правовому забезпеченні, в стандартизації, в економічних і фінансових питаннях, в оцінках якості освіти). Тоді як, у сусідній Російській Федерації застосування дистанційних освітніх технологій для навчання авіаційних фахівців підкріплено державним документом і рекомендовано розпорядженням Федерального агентства повітряного транспорту ГК-138-р від 22 липня 2009 року.

2. Людський чинник відіграє важливу роль у процесі навчання, тому що викладач, при безпосередньому контакті з курсантом, може передавати і прищеплювати певний ряд навичок, а при дистанційній освіті він повністю або частково зникає.

3. Попередні методи навчання іноземної мови погано поєднуються з новими технологіями, а більшість методичних і навчальних матеріалів не підходять для дистанційного навчання.

4. За деякими спеціальностями (особливо авіаційного спрямування) навчатися дистанційно неможливо, оскільки деякі дисципліни передбачають наявність складних лабораторних практикумів, роботу на симуляторах, які проводяться під контролем викладача.

5. Відсутність навичок роботи з інформаційними технологіями в багатьох викладачів. У зв'язку з цим виникають труднощі з підготовкою навчального матеріалу, підходящого для використання при дистанційному навчанні освіти.

6. Витрати на навчання викладачів

сучасним інформаційним технологіям, а так само фінансові витрати ВНЗ на придбання необхідного технічного оснащення.

7. Підготовка інформаційно-освітнього середовища, особливо в частині наповнення бази даних електронними посібниками та навчально-методичними матеріалами, що передбачені навчальною програмою майбутніх авіаційних фахівців. Поряд з цим фахівці в галузі педагогіки стурбовані ще й наступними проблемами, що виникають при впровадженні дистанційної форми навчання у ВНЗ це:

- можливість контролю наявності знань у курсантів;

- проблема оцінки якості наданих освітніх послуг;

- проблематичність об'єктивної оцінки знань курсанта. Немає повної гарантії, що курсант навчається самостійно, виконує ті чи ті завдання необхідні для засвоєння дисципліни, що підтверджують наявність знань. Частковим вирішенням цієї проблеми є контроль в режимі on-line, або використання технологій змішаного навчання [4].

Висновки і перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, незважаючи на всі недоліки дистанційного навчання, слід зазначити, що його впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів України є неминучим. Проблема постає лише як ці нові технології більш досконало адаптувати до українських освітніх умов.

Необхідність у вихованні та підготовці фахівця нового формату – це складне завдання для вітчизняної системи освіти, але не дивлячись на це, вона має перейняти світовий досвід впровадження дистанційного навчання. Адже це потреба сучасного студента та суспільства в цілому. Конституційне право на освіту слід підкріплювати можливостями його реалізації. Дистанційне навчання демократично розв'язує цю проблему і дозволяє отримати освіту широким верствам суспільства в будь-якому навчальному закладі світу.

Наразі практику дистанційної освіти відпрацьовують практично всі ВНЗ на території України, враховуючи і Львівську академію НАУ. Працівники львівського навчального закладу намагаються спільними зусиллями зробити навчання курсантів не нудним і буденним, а захоплюючим, пізнавальним процесом, у формуванні якого курсант безпосередньо бере участь.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Веремчук А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ / Алла Веремчук //

Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 7. – С. 319–325.

2. Вступ до відкритого та дистанційного навчання [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/intro>

3. Сисоева С. О., Осадча К. П. Системи дистанційного навчання: порівняльний аналіз навчальних можливостей. – [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу: <http://www.academia.edu/931578>.

4. Готская И. Б., Жучков В. М., Кораблев А. В. Аналитическая записка «Выбор системы дистанционного обучения». – [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу: <http://ra-kurs.spb.ru/2/0/2/1/?id=13>

REFERENCES

1. Veremchuk, A. (2013). *Problemy i perspektivy dystantsiynogo navchannya u VNZ*. [Problems and prospects of distance learning in higher educational establishments]. Kyiv.

2. *Vstup do vidkrytogo dystantsiynogo navchannya* [Introduction to open and distance learning]. // Regym dostupu: <http://www.osvita.org.ua/distance/intro>

3. Sysoyeva, S. O., Osadcha, K. P. (2011). *Systemy dystantsiynogo navchannya: porivnyalniy analiz navchalnyh mozhlyvostei*. [Distance learning systems: comparative analysis of educational opportunities]. Kyiv.

4. Gotskaya, I. B., Zhuchkov, V. M., Korablov, A.V. (2011). *Analiticheskaya zapiska «Vybor sistemy dystantsionnogo obucheniya»*. [Analytical note «Choice of distance learning system». [Elektronnyi resurs]. Regym dostupu: <http://ra-kurs.spb.ru/2/0/2/1/?id=13>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НЕЧЕПОРУК Яна Сергіївна –

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов у льотних навчальних закладах, методи формування авіаційних фахівців у іншомовному середовищі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NECHEPORUK Yana Serhiivna – Ph.D of Pedagogical Sciences, teacher of Foreign language Department of Kirovograd Flight Academy National aviation University.

Circle of scientific interests: methods of teaching foreign language in flight higher school, formation of professional aviation specialists in foreign language environment.

УДК 316.614-057.87-056.26-055.1/3

ВОЙТОВСЬКА Алла Іванівна –
викладач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини
e-mail: alla.voytovskaya@gmail.com

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема гендерної соціалізації у вищій школі – це, по суті, проблема самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення особистості студента вищого навчального закладу, вирішення якої можливе завдяки створенню об’єктивних та суб’єктивних умов для формування студентами необхідних якостей та відношень до оточуючого світу. На нашу думку, вищим навчальним закладам необхідно створити в процесі гендерної соціалізації культурний і професійний ідеал, до якого має прагнути кожен студент. Це образ культурного, ініціативного, прагматичного, високо-

кваліфікованого, гуманного, морального, законослухняного громадянина України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання доцільності гендерної освіти та виховання, підготовки кадрів до реалізації ідеї гендерної рівності, інтеграції гендерного підходу у навчально-виховний процес обґрунтовують такі науковці, як Т. Дороніна, Т. Голованова, С. Гришак, Л. Кобелянська, О.Кікінежді, В. Кравець, О. Любарська, О. Цокур, Л. Міщик.

Мета статті полягає не лише у формуванні правильного розуміння сутності моральних норм та установок у сфері взаємин статей студентів з інвалідністю, але й у

потребі керуватися ними в усіх сферах діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогодні в Україні діє мережа осередків гендерної освіти. Їхня діяльність суттєво поштовпує розвиток гендерних досліджень в Україні, особливо у напрямку підготовки і видання літератури з гендерної проблематики, написання дисертацій, створення тематичної бібліотеки й бази даних, розробки та апробації форм і методів гендерної освіти та виховання, привертання уваги громадськості до актуальних гендерних проблем [2].

Спектр питань, якими опікуються центри гендерної освіти, засвідчує міждисциплінарність та багатоаспектність означеної тематики, зокрема, інноваційні форми гендерної просвіти, лідерство, баланс сімейної та професійної сфер, відповідальне батьківство, впровадження гендерного підходу в освіту, гендерне бюджетування, вивчення та адаптація успішного зарубіжного досвіду, протидія дискримінації, насильству й торгівлі людьми тощо.

Осередки гендерної освіти діють при вищих навчальних закладах різних напрямів (класичних, педагогічних, технічних, медичних, військових та інших).

Виходячи з вище написаного, вважаємо за доцільне при кожному ВНЗ створити Центр гендерної освіти. Основна робота якого спрямована на гендерну соціалізацію студентів з інвалідністю.

Сім'я, шлюб, діти є невід'ємними цінностями кожного суспільства. Сучасна молодь визнає цінність сім'ї, сімейного способу життя, відповідально ставиться до створення власної родини, прагне забезпечити матеріальну базу для її існування. Найбільш значущим для юнаків є досягнення в сім'ї душевного комфорту, взаємин любові та поваги, народження та виховання дітей. Але відсутність позитивних зразків для статево-рольового становлення, чоловічої та жіночої ідентифікації, гармонійної взаємодії всередині сім'ї негативно відбивається на функціонуванні молодих сімей і є чинником розпаду шлюбно-сімейних структур. А особливої уваги потребують сім'ї студентів з інвалідністю.

За статистикою Фонд народонаселення ООН: 61% шлюбів в Україні закінчуються розлученням через нерівномірний розподіл обов'язків у родині.

Саме вкорінені гендерні стереотипи є передумовою та глибинною причиною різних проявів нерівності в суспільстві, таких як гендерна нерівність, дискримінація та насильство за гендерною ознакою. У вересні

2015 року Київський міжнародний інститут соціології провів дослідження, яке показало, що майже половина (49,3 %) українок бажають справедливості у розподілі хатньої роботи [3].

Тому ми вважаємо, за необхідне проведення тренінгової програми для студентської молоді з інвалідністю «Підготовка молоді до сімейного життя». Таким чином, підготовка до сімейного життя покликана сформувати спрямованість на іншу людину, розуміння її зовнішніх виявів і внутрішніх станів, здатність помічати переживання іншої людини, психологічно підтримувати її, що сприяє розвитку таких якостей, як симпатія, емоційна гнучкість, емоційна стабільність, розуміння потреб партнера, поблажливість, адаптивність, здатність поступатися. Саме тому надзвичайно актуальним наразі постає дослідження питання формування системи сімейних цінностей у молодого покоління. Адже у непростих життєвих умовах саме сім'я протистоїть соціальній напруженості, є для особистості консолідуючим центром, створює чуттєво-емоційний комфорт для кожного, середовище для зростання й розвитку дитини.

Гендерне виховання ґрунтується на засадах гуманітарної педагогіки, яка акцентує на тому, що: немає статево-відповідних видів людської діяльності; освоєння будь-якого виду занять залежить від індивідуальних інтересів, здібностей, мотивації діяльності; чоловік і жінка відіграють однаково значущі ролі в сім'ї та вихованні дитини; хлопці і дівчата, чоловіки і жінки мають рівні можливості в оволодінні трудовими вміннями і навичками кар'єрного зростання; у вихованні дітей слід виходити з тези про рівні здібності, можливості статей та їхніх життєвих сценаріїв; недопустимо протиставляти дітей за статевою ознакою в різних сферах життєдіяльності, іграх, навчанні, планах на майбутнє; необхідно розвивати вміння дітей протистояти стереотипам і статево-типізованим очікуванням; важливо підтримувати дружнє співіснування статей у гендерно-нейтральному вихованні. Вони мають отримати рівнозначне виховання на базі однакових статевоїх ролей, включення в однакові види діяльності [1].

Важливим напрямком гендерної соціалізації студентів з інвалідністю є навчальна робота. В ході цієї роботи у студентської молоді закріплюються набуті знання, формуються необхідні комунікативні навички без проявів дискримінації та вільні

від гендерних стереотипів, розвивається толерантність.

У навчальній діяльності ВНЗ немає потреби хлопців та дівчат з інвалідністю робити більш схожими на студентів протилежної статі. Мета полягає у тому, щоб допомогти їм хлопцям, і дівчатам з обмеженими можливостями стати щасливими людьми, щоб повною мірою вони могли реалізувати свої здібності й особливості, щоб одержували задоволення від свого життя, були впевненими у собі й своєму майбутньому.

Завдання гендерного простору навчальної діяльності ВНЗ є неоднозначним: з одного боку, треба навчити студентів з особливими потребами жити у сучасному суспільстві, бути «як усі», а з іншого – розвивати здібності і свою індивідуальність через гендерний підхід, тобто навчити бути самим собою, враховувати у повній мірі здібності окремих індивідів, не перебільшувати соціостатеві особливості хлопців та дівчат [5]. Цей підхід дасть студентам більшу свободу вибору й самореалізації, допоможе бути досить гнучкими і вміти використовувати безпечні можливості поведінки.

Впровадження гендерної складової у навчальну роботу ВНЗ потребує системного підходу, що, перш за все, передбачає високий рівень гендерної чутливості керівного складу ВНЗ.

Ми виділяємо наступні блоки гендерно-орієнтованих знань, які ми умовно можемо співвіднести з напрямками навчальної діяльності студентів, і які певною мірою сприятимуть формуванню гендерного світогляду молоді, зміні ціннісних установок у напрямку егалітарних ідей, досягнення партнерства на засадах рівності, як інтегрального показника вихованості студентської молоді.

1. *Національна складова.* Цей блок гендерної інформації буде сприяти становленню активної громадянської позиції у напрямку усвідомлення значущості тих необхідних гендерних перетворень, що відбуваються у всьому світі, у тому числі на Україні.

2. *Інтелектуальна складова.* Блок гендерних знань основних категорій і понять гендерного аналізу, завдяки яким, студенти, через набуття критичного мислення, повинні осмислити існування гендерної системи в сучасному суспільстві, її асиметрії, конструктивістського походження «жіночого» та «чоловічого», їхньої диференціації. Оволодіння цими знаннями надасть можливість застосування гендерної

методології до аналізу будь-яких суспільних процесів.

3. *Моральна складова.* Цей блок містить знання, спрямовані на формування системи відношення до суспільства, інших людей, до самого себе. Усвідомлення гендерних особливостей індивідуумів дозволить розвинути гендерну чутливість, здатність до переживання, поваги до іншого/іншої, культури міжособистісних взаємин між статями, культури власної гендерної поведінки.

4. *Фізична складова.* У даний блок ми помістили знання, які дозволять враховувати особливості спортивних інтересів студентів різної статі, зрозуміти роль гендерних стереотипів у процесі формування фізичної культури, соціокультурне походження стереотипів.

5. *Трудова складова.* Гендерно-орієнтовані знання цього блоку спрямовані на осмислення проблем гендерної нерівності в економічній сфері, гендерних особливостей вибору майбутньої професії.

6. *Сімейна складова.* Знання цього блоку нададуть можливість проаналізувати існування традиційних патріархатних установок виховання дітей різної статі, зв'язок міжособистісних взаємин у родині і сімейними гендерними ролями, роль сім'ї у відтворенні традиційних гендерних стереотипів, їхній негативний вплив на розвиток подружніх і батьківських відносин.

7. *Правова складова.* Оволодіння знаннями даного блоку дозволять усвідомити потребу сучасного суспільства в гендерно-орієнтованому законодавстві, яке сприятиме забезпеченню гендерної рівності, наданню рівних можливостей обом статям – і жінкам, і чоловікам.

Ми вважаємо, що впровадження гендерної складової у навчальну діяльність передбачає реалізацію системи заходів, а саме: включення гендерної складової у розділи плану навчальної роботи ВНЗ; інформаційно-методичний супровід навчальних заходів, що проходять у стінах ВНЗ з метою відстеження наявності та репродукування гендерних упереджень та стереотипів; організацію та проведення систематичних навчань щодо підвищення рівня гендерної чутливості професорсько-викладацького складу ВНЗ; створення в університеті атмосфери, вільної від стереотипів. У організації навчальної діяльності студентів слід використовувати різноманітні форми виховної роботи, серед яких: тренінги, круглі столи, майстер-класи, відеоклуби, кінозали та відеоекскурсії, екскурсії, табори, школи, естафети, флеш-

моби, квести, конкурси студентських робіт, фотоконкурси тощо.

У ході їхньої реалізації доцільно застосовувати нові інформаційні технології: активність у соцмережах, участь у форумах, створення гендерно-чутливих інформаційних продуктів, таких, як відеоролики, листівки, плакати тощо.

Результат процесу формування гендерної соціалізації полягає не лише у правильному розумінні студентом сутності моральних норм та настанов у сфері взаємин статей, але й потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності [4]. У процесі залучення студентів з особливими потребами до гендерного простору навчальної діяльності ВНЗ необхідно досягнути розвитку у студентства соціальної відповідальності у взаєминах між статями, переконання, що і в сфері інтимних відносин людина не є незалежною від суспільства; прагнення мати сім'ю, що відповідає сучасним вимогам суспільства: рівноправність батька й матері в сім'ї, свідоме і відповідальне ставлення до виховання дітей; здатності розуміння інших людей і почуття поваги до них, у першу чергу, як до людей взагалі, у другу – як до представників чоловічої чи жіночої статі, здатності враховувати й поважати їх специфічні статеві особливості в процесі спільної діяльності; здатності й прагнення оцінювати свої вчинки стосовно інших людей з урахуванням статевої належності, виробляти поняття хорошого й поганого вчинку в сфері цих відносин; усвідомлення себе представником своєї статі, що підтримує самооцінку і почуття самоповаги, впевненість і потенціал самореалізації; формування необхідних навичок спілкування й взаєморозуміння у сфері міжстатевих стосунків; формування досвіду нестатевої любові, дружніх стосунків між представниками різних статей.

Реалізація навчальної діяльності ВНЗ студентів з особливими потребами до гендерного простору, має відбуватися за таким напрямом: розширення можливостей для самореалізації студентів (наприклад, заохочення дівчат до занять спортом, а хлопчиків – до самообслуговування); організація досвіду рівноправного співробітництва хлопців і дівчат у спільній діяльності; зняття традиційних культурних заборон на емоційне самовираження хлопців, заохочення їх до вираження почуттів; створення з дівчатами досвіду самозаохочення й підвищення самооцінки (наприклад, технологія щоденника з фіксуванням успіхів); створення умов для тренування міжстатевої чутливості

(наприклад, через театралізацію, обмін ролями); залучення обох батьків (а не лише матерів) до виховання дітей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У цілому, гендерний підхід в освіті – це індивідуальний підхід до прояву дитиною своєї ідентичності, що дає людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучким і вміти використовувати різні можливості поведінки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у підготовці викладацького складу в умовах гендерно-чутливого простору ВНЗ.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації: теорія та практика: монографія / С. Я. Харченко, С. М. Гришак, Н. С. Шабасва. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 258 с.
2. Гендерні стандарти сучасної освіти: збірка рекомендацій. Частина 1 // ПРООН. – К., 2010. – 303 с.
3. Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді: [монографія] / Т. П. Голованова. – Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2007. – 338 с.
4. Проблеми освіти. Науково-методичний збірник / Кол. авт. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – 172 с.
5. Штылева Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс] / Л.В. Штылева // Женщина в российском образовании. – 2000. – №3 (19). – Режим доступа: http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jor_nal3/shtil.htm.

REFERENCES

1. *Gender na osvita i vyhovannja student'koi molodi v procesi socializaciji: teorija ta praktyka: monografija* / Harchenko, S. Ja., Gryshak, S. M., Shabajeva, N. S. (2013). [Gender education and education of students in the process of socialization: theory and practice: monograph]. Lugans'k: Vyd-vo DZ LNU imeni Tarasa Shevchenka.
2. *Gender ni standarty suchasnoji osvity: zbirka rekomendacij*. (2010). [Gender standards of modern education: collected recommendations.]. Kyiv.
3. Golovanova, T. P. (2007). *Teorija i praktyka formuvannja gendernoji rinvnosti student'koi molodi: [monografija]*. [Theory and practice of formation of gender equality of the student youth. [monograph]]. Zaporizhzhja: Zaporiz'kyj nac. un-t.
4. *Problemy osvity. Naukovo-metodychnyj zbirnyk / Kol. avt.* (2003). [The problems of education. Scientific-methodical collection]. Kyiv.
5. Shtyleva, L.V. (2000). *Pedagogyka y gender: razvytye gendernyh podhodov v obrazovanuu*. [Pedagogy and gender: development of gender approaches in education]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВОЙТОВСЬКА Алла Іванівна – викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: гендерна соціалізація студентської молоді з інвалідністю в умовах ВНЗ, інклюзивний туризм.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VOITOVSKA Alla Ivanivna – lecturer in social pedagogy and social work Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna.

Circle of scientific interests: gender socialization of students with disabilities in terms of universities, tourism inclusive.

УДК: 373.21

ГАГАРИНА Наталія Павлівна –

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

імені Василя Сухомлинського»

e-mail: gagara8@ukr.net

РЕВЕНЕЦЬ Оксана Олександрівна –

вихователь дошкільного навчального закладу (ясел-садка)

№ 25 м. Олександрія

e-mail: gagara8@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ НА ІНТЕГРОВАНІХ ЗАНЯТТЯХ В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що «традиційна освіта», орієнтована на передачу знань, умінь і навичок, не задовольняє потреби молодого покоління. Саме тому, проблема інноваційних методів навчання і виховання являється найбільш актуальною у сьогоднішній час. Причинами нововведень у дошкільній ланці освіти є необхідність вести активний пошук шляхів розв'язання проблем, бажання не зупинятися на досягнутому; прагнення педагогічних колективів підвищити якість освітніх послуг, урізноманітнити їх, задовольняючи зростаючі запити батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із пріоритетних напрямів навчально-мовленнєвої діяльності дошкільного навчального закладу є формування у дітей зв'язного мовлення, вміння самостійно складати різного типу розповіді. Такими дослідженнями займаються А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. І. Білан. Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом будь-якої педагогічної технології. Працюючи у відповідності до Базового компонента

дошкільної освіти (освітня лінія «Дитина у світі культури») вихователь має сформувати художньо-продуктивну компетенцію дошкільників, виховати ціннісне ставлення до мистецтва. За державним стандартом дошкільної освіти результатами освітньої роботи є: дитина старшого дошкільного віку «називає прізвища, твори улюблених вітчизняних та зарубіжних митців, пригадує їхній зміст, порівнює твори. Виокремлює жанри народного, класичного і сучасного вітчизняного та світового мистецтва: портрет, пейзаж, натюрморт, побутовий. Виявляє інтерес до різних видів візуального мистецтва: декоративно-прикладного, живопису, графіки, скульптури, архітектури, дизайну. Фантазує, експериментує, змішуючи кольори, вигадує оригінальну композицію, змінюючи і створюючи нові форми». З даного переліку чітко видно інтеграцію завдань з мистецтва, розвитку мовлення, мислення, уяви. Педагоги дошкільних закладів зіткнулися з проблемою як організувати навчальний процес, щоб старші дошкільники ознайомилися зі значним переліком репродукцій запропонованих програмою, які методи і прийоми стануть найефективнішими.

Здійснення навчально-виховного процесу за «старими» методами не призводить до бажаних результатів (діти з п'яти художників запам'ятовували лише двох, швидко втомлювалися, плутали назви картин, були боязкими). Отже виникла потреба спробувати методи та інструментальні прийоми ТРВЗ.

Метою статті є аналіз та характеристика особливостей впровадження сучасних інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кожній людині має бути доступна творчість найвищого рівня. Вона здатна пізнавати радість відкриття й знаходити собі застосування в різних сферах діяльності. ТРВЗ – це методологія пошуку нових розв'язань, що дає стабільні позитивні результати і не впливає шкідливо на психіку людини. Родоначалником цієї науки є вчений-дослідник, письменник-фантаст Генріх Альтшуллер [4]. Це універсальна організаційно-педагогічна та методична система, яка дозволяє поєднувати предметно-пізнавальну діяльність з методами активізації та розвитку мислення, а також творчого вирішення навчальних і соціальних завдань.

Вивчаючи дослідження сучасних науковців (О. Митник, І. Стеценко) видно, що ними зацентрована увага на те, як плекати особистість нового типу, готову впевнено реагувати на виклики сучасного життя. Дошкільник-діяч – це особистість, яка вміє розмірковувати, планувати свої дії на кілька кроків уперед, доводити власну думку, створювати інтелектуальні продукти (казки, вірші, загадки, конструкції, умови задач тощо) [5]. І, дійсно, щоб виховати таку особистість маємо розвивати у дитини логічне мислення, чітке доказове мовлення, навчити її здійснювати розумові дії (аналіз, порівняння, узагальнення), знаходити аналогії, класифікувати та систематизувати поняття і факти. Для цього слід застосовувати відповідні методи, прийоми, технології. Отже, однією із таких технологій і являється ТРВЗ. Сучасна ТРВЗ включає життєву стратегію творчої особистості і теорію розвитку творчої особистості. В основі ТРВЗ лежить алгоритм рішення винахідницьких завдань. Як показує життєва практика, дошкільникам посилені прийоми винахідництва, методи психологічної активізації творчого процесу, за допомогою яких заняття – це пошук, проблеми, знахідки, винаходи.

ТРВЗ може бути використана в різних формах організації роботи з дітьми; під час спостережень, розваг, підготовчої роботи до продуктивної діяльності, індивідуальної

роботи, роботи в малих групах тощо. Дану технологію застосовують і в музиці, літературі, журналістиці, менеджменті, рекламі. Тому, в дошкільних навчальних закладах ми говоримо про інтегрування навчально-виховного процесу та впровадження ТРВЗ саме на таких заняттях. Очевидним є те, що для розвитку творчості в будь-яких видах художньої діяльності дітям необхідно одержати різноманітні враження про навколишнє життя, природу, познайомитися з творами мистецтва (образотворчого, музичного, літературного, архітектури, народного мистецтва), придбати певні знання про предмети і явища, опанувати навички і вміння, освоїти способи діяльності; необхідним є освоєння дітьми багатого художнього досвіду як на заняттях, так і в повсякденному житті (на прогулянках, у різноманітних іграх, при знайомстві з творами мистецтва). Методикою навчання дітей розповіданню за репродукціями картин займалися А. М. Бородич, Е. П. Короткова, Є. І. Тихєєва, із сучасних науковців звертаємось до праць Н. В. Гавриш,

Л. О.Калмикової та інших.

Діти п'яти років мають значний досвід, багатий словник, вміють описувати предмети, іграшки, встановлювати прості причинні зв'язки між предметами та явищами. Від них треба вимагати вміння не тільки розповідати за змістом репродукції, складати описову та сюжетну розповідь, а й виходити за межі зображеного художником, пов'язувати зміст картини зі своїм досвідом. Для цього педагог ставить евристичні запитання (чому? як? для чого? чим?), які наштовхують на певну думку, спонукають до глибшого дослідження певного об'єкта чи явища, порівняння та аналізу фактів. В останні роки намітилася прогресивна тенденція в практиці роботи дошкільних установ до перегляду педагогічних цінностей і пріоритетів, важливе місце серед яких стали займати завдання виховання творчої особистості, розвитку здібностей і формування головної з них – життєздатності. Вона складається з уміння оцінити, проаналізувати будь-яку ситуацію й знайти способи вирішення проблем, що виникають. Для цих умінь недостатньо готових знань, отриманих стандартним шляхом.

Життєздатність багато в чому забезпечується компетентністю людини, її здатністю нестандартно мислити, бадьорістю й жвавістю духу. Формуванню цих найцінніших накопичень сприяє система ТРВЗ. Як наслідок: самовираження, самоствердження особистості; випередження (знання, які є, дозволяють рухатися далі,

розвиватися); народження чистих емоцій, зняття затисків, відхід від догм, штампів, стереотипів; введення різних аналізаторів, а також розвиток всіх психічних процесів – уваги, пам'яті, уяви та інших.

На етапі підготовки суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах особливого значення набуває процес навчання педагогів. З цією метою використовуються такі форми роботи як семінари, тренінги, майстер-класи, вебінари, проблемні ситуації, моделювання, консультації тощо. Зокрема, пропонується розгляд проблем: «Як розвивати мислення, уяву і фантазію за технологією ТРВЗ», «Теоретичні та практичні засади педагогічних технологій», «Роль ТРВЗ у формуванні творчого мислення дітей»; «Зміст і особливості використання ТРВЗ», «ТРВЗ – засіб соціалізації дитини у сучасному світі», «Впровадження методів і прийомів ТРВЗ на заняттях з розвитку мовлення та ознайомлення з природою», «Вирішення творчих завдань на основі моделювання ситуацій», «Використання завдань з логічним навантаженням на інтегрованих заняттях» тощо.

Наведемо приклад. Справжньою знахідкою у запам'ятовуванні художників і назв картин стали символічні схеми. У верхньому лівому куті картки – перша літера прізвища художника, а сама назва має вигляд схематичного малюнка. Завдяки їм, діти в ігровій формі, засвоїли весь список репродукцій. В процесі діти занурюються в зміст картини за допомогою різних аналізаторів (зору, слуху, дотику). Свої враження передають у малюнках, використовуючи нетрадиційні техніки малювання.

Виділимо продуктивні прийоми, які може використовувати вихователь під час виконання дошкільниками завдань творчого характеру.

- об'єднати – потрібні (речі, явища);
- дібрати синоніми-антоніми (схоже-відмінне);
- знайти нові шляхи використання речей;
- винайти нові засоби досягнення мети;
- внести зміни в зроблене, змінити речі за кольором, розміром, матеріалом, формулою;
- висловити якомога більше ідей для розв'язання конкретної проблеми;
- використати фантазію, жарти, каламбури, взяти участь у дискусії;
- дібрати аргументи, докази;
- провести нескладне дослідження;
- самостійно обрати тему, зміст, форму,

ролі, зібрати інформацію, здійснити аналіз та оцінку;

– помінятися з однолітками ігровими ролями, спробувати зіграти кілька несхожих ролей;

– уявити (ліс, море...), відчути смак (незвичайної їжі...);

– поставити якомога більше завдань;

– оживити слово;

– дати нове життя зламаним речам, іграшкам, книжкам;

– намалювати поняття (краса, віра, правда, свобода, життя...);

– уявити себе або когось об'єктом природи, предметом, будь-яким іншим об'єктом;

– розповісти про улюблену тварину, рослину, гру, заняття, страву, розповісти про свої найприємніші враження;

– уявити себе чарівником;

– завершити розпочаті речення;

– збільшити – зменшити когось-щось;

– додати фантастичних властивостей комусь;

– змінити зовнішність, придумати нового звіра, рослину, прилад тощо;

– продовжити життя літературного героя;

– вжити метафори, переносити властивості одного предмета на інші: м'який характер, щоки горять, позеленіти від злості, сталеві м'язи, бронзове тіло;

– дати назву відомій картині, казці, віршу;

– фантастично поєднати несумісне – голову однієї тварини з тулубом другої;

– придумати нове свято, конкурс, гру;

– матеріалізувати свої думки, почуття, мрії персонажів відомих казок, мультфільмів;

– зібрати додаткову інформацію (про людей, героїв...), знайти в ній головне і другорядне, перевірити достовірність, точність, надійність.

При складанні занять важливим є врахування принципів доступності і послідовності у викладені матеріалу, сезонність, використання емоційного компоненту. Заняття проходить у ритмічній зміні діяльності: «Діалог – гра – робота = захват + захоплення + задоволення!». Важливим є створення проблемного характеру кожного заняття. Вихователь має спрямовувати дітей на «відкриття» нової інформації, розгляд проблеми під різними кутами зору та пошук оригінальних шляхів її розв'язання при цьому спиратись на життєвий досвід вихованців. Результативність такої діяльності досягнута буде тільки у співпраці різних категорій

педагогічних працівників дошкільних закладів та батьків вихованців.

Сумісні заняття з батьками сприяють взаємодії й співпраці батьків із дитячим садком виходячи зі спільних інтересів щодо розвитку власної дитини. Батьки з цікавістю опановують прийоми винахідництва, нові підходами в подачі матеріалу дитині. Звичайно, з однієї сторони, проводити подібні заняття складно, адже вони повинні бути відкритими, але, з іншого боку, простіше, тому що залучається величезний інтелектуальний і творчий потенціал батьків. У співпраці з батьками результативність інноваційної технології ТРВЗ полягає в навчанні дітей дошкільного віку висловлювати відношення до власних вчинків та вчинків інших, використовуючи альтернативні шляхи пошуку інформації, сприймати їх зв'язок з реальними життєвими ситуаціями.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, впровадження інноваційних технологій, а саме технології розв'язання винахідницьких завдань спрямовують дітей самостійно доходити певних висновків, відкриваючи для себе нові знання та раціональні способи дій, розв'язання творчих завдань. Адже впровадження елементів ТРВЗ у педагогічний процес дошкільного навчального закладу не тільки сприяє значному підвищенню рівня когнітивної та емоційної поінформованості дитини, але і дозволить успішно соціалізуватися.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Білан О. І. Навчання розповідання з використанням наочності. Старший дошкільний вік: методичний посібник / О. І. Білан. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 128 с.
2. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць. – К.: Видавничий дім «Слово», 2012. – 256 с.
3. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс: навч.-метод.посіб. / Л. О. Калмикова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 384 с.
4. Калуська Л. В. Інновації в дошкільлі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід: посібник на допомогу дошкільним працівникам / Авт.-упор.: Л. В. Калуська, М. В. Отрошенко. – К.: Мандрівець, 2010. – 376 с.
5. Митник О. Як виховати дошкільника-дітяча / О. Митник // Дошкільне виховання. – 2016. – №2. – С. 8–9.

REFERENCES

1. Bilan, O. I. (2014). *Navchannia rozpovidannia z vykorystanniam naochnosti. Starshyi doshkilnyi vik: metodychnyi posibnyk*. [Studies of story are with the use of evidentness. Senior preschool age: methodical manual]. Ternopil.
2. Havrysh, N., Bezsonova, O. (2012). *Kaleidoskop informatsiino –ihrovoi tvorchosti ditei. Metodychni rekomendatsii shchodo vykorystannia korektyrnyh tablyts*. [Kaleidoscope informatively-playing work of children. Methodical recommendations are in relation to the use of proof-reading tables]. Kyiv.
3. Kalmykova, L. O. (2016). *Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku movlennievoi diialnosti: diahnostryko-rozvyvalnyi kompleks: navch.-metod.posib*. [Forming for the children of senior preschool age of speech activity: diagnostic complex: methodical manual]. Kyiv.
4. Kaluska, L. V. (2010). *Innovatsii v doshkilli. Prohramy, tehnologii, proekty, idei, dosvid: posibnyk na dopomogu doshkilnym pratsivnykam*. [Innovations are in preschool. Programs, technologies, projects, ideas, experience: manual for help to the preschool workers]. Kyiv.
5. Mytnyk, O. *Yak vyhovaty doshkilnyka-ditiacha*. [How to bring up a child-figure]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГАГАРИНА Наталія Павлівна –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського».

Наукові інтереси: дошкільна педагогіка та психологія, моніторинг якості підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів.

РЕВЕНЕЦЬ Оксана Олександрівна – вихователь дошкільного навчального закладу (ясел-садка) № 25 м. Олександрія.

Наукові інтереси: інноваційні технології в дошкільній освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GAGARINA Natalia Pavlovna – senior lecturer in preschool and primary education municipal institution «Kirovograd Regional Institute of Postgraduate Education Vasyl Sukhomlynsky».

Circle of scientific interests: preschool pedagogy and psychology, monitor the quality of training teachers of preschool education.

REVENETS Oksana Oleksandrivna – teacher kindergarten (nursery-garden) № 25 Oleksandriya.

Circle of scientific interests include innovative technologies in pre-school education.

UDC 37.025

GOLOVKO Iryna Olexiyivna –
Lecturer of Foreign Languages Department
Kirovograd National Technical University
e-mail: irinagolovko873@gmail.com

SCHOOL-BASED TECHNICAL EDUCATION IN LATE NINETEENTH – EARLY TWENTIETH CENTURIES ENGLAND

Formulation and justification of the relevance of the problem. The place and the role of technical education has been a central component of the discussions among the educationalists, pedagogues, entrepreneurs, sociologists, historians and politicians since the first technical revolution – the steam innovation. It is not less important nowadays, in the course of choosing the proper directions how to response the Nano-technologies of the forth technical revolution and solve the acute problems of teaching young generations to cope with high level of life-style standards. The historical experience of Great Britain may help not to make mistakes in our country.

Analysis of recent research and publications. During the nineteenth century many West European countries and the USA were in the active process of the national education systems forming. As W. Richardson noticed in his comparative survey, Great Britain was one of the last industrially developed countries to adopt the Elementary Education Act (1870) and to impose compulsory elementary education (1880). Analyzing the ways of technical and vocational education in the countries with different economical level, the researcher also pointed out that educational systems forming was largely depended both on the political, social, military level of each country as much as on the governments' involvement and initiatives [5, p. 30]. For example, largely agrarian Prussia introduced an integrated system of state funding schools into broad operation before 1850. Sweden with high level of poverty obliged required social communities to organise universal schooling since 1840s. In France in 1801 the government passed the primary commune schools' creation law, and in 1806 the lyceums and colleges creation law with seven years course of studying, in 1833 the government passed the people's common education law and each community had to form and support a school. Up to 1860-s schools came into being all over the country. In Denmark, the elementary education law was passed in 1849. Japan did it in 1872, four years after it had released from feudal joke and tried to set European models of state-sponsored schooling in its own country. In the first half of the XIX century the USA was in the process of

school compulsory education development, and the matter of common school establishment was the key point in nation building, though the country has just started its way from the vast and rural to industrialized economy.

The purpose of the article is to outline the main features of the technical education of the late nineteenth – early twenties century England, its strengths and weaknesses, and also to review the policy and practice of the government and local authorities as related to technical education for young people in compulsory elementary and secondary education.

The main material of the study. Though Great Britain was the most industrialized country in the world in the nineteenth century, the British government kept aside to join or lead this process during the larger part of the century. Up to the 1860s, school organisation in England was in the hands of ancient charitable schools gradually brought under a measure of state regulation. Alongside, it also was under a plethora of small proprietary schools serving fee-paying pupils and church schools providing a basic curriculum for a majority of the larger population of rural and urban poor [5, p. 3].

The two most important dynamics followed the adoption of Education Act 1870 in England, which greatly influenced the development of school-based technical and vocational education. The first one was the establishment of the local School Boards from 1872. The Boards had the duty to oblige the attendance of children between the ages of 5 and 12 with the option of part-time attendance from 11. But in practice this measure was only fully implemented during the 1880s. The local School Boards were responsible for the elementary schools alongside with the expanding number of church schools. The statistics shows that in 1902 there were approaching 6 000 elementary board schools but over 14 000 elementary church schools, although the total number of pupils in the two sectors was similar due to the larger size of most board schools. The school boards managed to establish sufficient number of schools in different areas and to obviate unequal and inequitable provision at schools.

The second dynamic was that after 1872 many School Boards also established higher grade schools. Therefore they were under

elementary regulations for curricula and funding, they coped with the growing demand to form the post elementary education which was used, almost exclusively, by working class children [4, p. 18].

Higher grade schools were an extension of the elementary schools run by the School Boards. They generally provided education to the age of fourteen or fifteen and were seen as recruiting elementary school students from the lower classes who would be going into jobs as soon as they left school but wanted more training and education than the elementary school could provide. They only existed in some areas, mainly the cities, and varied from area to area.

In the late decades of the nineteenth century in England, there was much spoken about the organization of schools and the curriculum they should provide. The place of technical education was a central component of these discussions [2, p. 34; 3, p. 4; 5, p. 5]. From the 1880s technical and vocational education became more prominent in many countries with the developed economies and was encouraged by the governments, philanthropists, and private organizations. Britain's system of technical education was at that time seriously deficient in relation to key competitor nations: Germany and the USA. At this point, education practices in neighboring countries, or further afield, have influenced decisions or outlook of the British government developing capacity in technical and vocational education at school level. As a result of this and other decisions taken by the British parliament a legislation was passed (Technical Education Act, 1889) that allowed higher grade schools and secondary grammar schools, except most liberally endowed grammar schools, to take advantage of aid offered them by the government to develop science courses [1, p. 14–15]. Both types of school extended this work from 1889 through legislation, which allowed county and borough councils (created the previous year) to supply and aid technical education. Meanwhile, throughout this period the larger and wealthier grammar and public schools largely remained unfriendly from education in science and technology.

The higher grade schools willingly placed an emphasis on scientific and technical subjects in their curriculum, partly because they could apply to the Science and Art Department for grants for science and art subjects, although some did devote considerable time to «literary» subjects. The higher grade schools were seen as promoting secular education through the Board Schools at the expense of the church schools and there was growing concern from both the powerful Church of England lobby within the Conservative Party and also from Conservatives

who feared the radicalism that might be fostered in the working class if secular education took a dominant hold.

First, the classes organized by the School Boards were considered disallowed for Science and Art Department grants. Then came the Cockerton judgment; a famous incident in the history of education. Meanwhile, in May 1900 the «Higher Elementary School Minute» was issued by the Board of Education, partly to clarify the position of the higher grade schools whose status had been made unclear by the ongoing «Cockerton» decision, and partly to continue the clarification and re-organisation of the education system and ensure that the School Boards did not intrude into secondary education. This followed the policy of the acting (and substantive holder of the post from April 1903) Permanent Secretary of the Board of Education, Robert Morant. The Minute laid down a rationale for a version of the higher grade schools – the higher elementary schools which would be clearly within the elementary school system not the secondary (which Morant was already planning to reorganise) and would teach no pupils beyond fifteen. They would provide a form of elementary education beyond the ordinary elementary school and would in general have a technical and scientific bias designed to meet the needs of industry and employers.

The four-year course of instruction was based on science and all the pupils were trained to make accurate measurements and perform and record simple experiments, although they also took elementary Mathematics, a foreign language and Drawing. Classes were to be relatively small; «as a rule, confined to thirty-five, and may not exceed forty». It has been argued that the higher elementaries were just a way of appeasing a working class desire for secondary education while avoiding putting their children into the 'real' secondary schools, but their establishment was also a reflection of the perception that England was lagging well behind other European powers in its modern technical and scientific training [3, p. 3–5].

At the creation of local authorities in 1902, higher grade schools were permitted to become «secondary» establishments (when they were relabeled «county» or «municipal» secondary schools) under county or borough control. This secondary designation resulted in increased income from the Board of Education and increased status, benefits, which were extended in 1904 when they began to be funded to provide a four-year course for the 12/13 to 16/17 age group. However, this was the extent of the Board's willingness to expand the range of secondary schools at this time. Instead, local authorities were encouraged to establish higher

elementary schools, designed to offer new places to 12–15 year olds but at reduced capitation since they fell under the elementary funding regulations. However, most local authorities perceived higher elementary schools as expensive to maintain and as unnecessary «intermediate» tier [1, p. 55-56, 60]. By 1917, only 31 had been established in England and 14 in Wales [5, p. 5].

In 1904, The Board of Education, created in 1899 as the single government department for schools, instituted new regulations for the curriculum of secondary schools that decried a drift in favour of science in secondary schools [5, p. 7]. This ran contrary to the labour market requirement for clerks and teachers, rather than artisans or technologists, and the immediate effect was to diminish the scientific and technical orientation of the higher grade schools, in favour of languages and mathematics – traditional priorities of grammar schools.

Meanwhile, opportunities for study science and technology remained limited for those elementary school pupils winning scholarships either to the endowed grammar schools or, from 1904, to the new four-year course at county and municipal grammar schools. After 1907, there had been some reaction against the regulations, which three year earlier had brought about a renewed emphasis on languages and mathematics. That followed that in 1912 the President of the Board of Education ensured that he wished to encourage a broadening of the curriculum of secondary schools «to give them an increased bias of a commercial, industrial or agricultural tendency according to the needs of the various localities». By 1913, 74 out of 898 secondary schools had a definite vocational bias and urban local authorities attempted active experimentation from this time [1, p. 72]. Nevertheless, the broadening of secondary school curriculum towards science and technical courses proceeded slowly. That resulted in “bookish” culture of the state-maintained secondary schools and the lost opportunity of higher grade schools in promotion of technical education [5, p. 5; 2, p. 38].

However, there was a continued drive on the part of local authorities to meet a growing demand for extended education based on occupational bias. The church schools were less interested in such innovations [8, p. 129]. Some of the local authorities initiated two new models of upper-elementary education. First, from 1905, in London, an alternative to secondary education was offered for those winning scholarships in elementary school via transfer to a central school. Central schools were under «elementary» funding rules and taught the 12–15 age group. London and Manchester led the way but other

authorities also adopted this model, for example, Rutland, Warwickshire and Gloucestershire, and central schools were formally encouraged by the Board of Education from 1912 [1, p. 18]. In Manchester economic considerations dominated: how to secure low cost expansion of school places (i.e. those outside the secondary regulations) at the age of 11+ for those securing a scholarship. London also adopted a selective mechanism but here the aim was to give pupils «the definite bias towards some kind of industrial work, while insuring that their intelligence shall be fully developed» [5, p. 12]. By 1912, 312 such schools had been established in the capital containing 42 separate departments (19 commercial, 16 industrial and 7 dual) [1, p. 98–99]. Its further boom they received after adoption the Educational Act 1918 that extended the upper age limit of pupils in elementary schools to 16 (or later in special circumstances). This measure had the effect of encouraging many other local authorities to establish, from the mid-1920s, non-selective, non-fee levying central schools for 11–16 year-olds. A decade later approximately 1.5% of pupils left elementary schools for selective central schools [7, p. 272].

Second, also from 1905, at first in the Northern cities and with immediate finance provided by the Board of education [1, p. 105; 8, p. 2] non-selective junior technical schools sprang up. These catered for the 13-15/16 age group, bridging the period between the end of the elementary schooling and the provision of apprenticeship at 14 or 16. In one study of 16 major industries, it was found that the starting age of the apprenticeship had risen steadily during 1909–1925 to a point at which 74% of apprentices started at age 16 or older [6, p. 4]. Compared to other forms of elementary education, they were expensive to equip and difficult to staff but local authorities such as Leeds and Middlesex had a clear preference for such institutions compared to central schools [5, p. 5]. Some were trade schools specializing in a particular occupation (such as dressmaking and millinery for girls and engineering and building for boys). Others especially after revised policy of guidance was issued in 1913, provided more general or practical education for «artisan or other industrial employment», so as to allay criticism that pupils were being encouraged to specialize at too early an age. However, external examinations were not permitted and the provision had to reflect the local structure of occupational opportunity. Junior Technical Schools charged fees, usually 3-pound sterling per annum, and were most often an adjunct of technical college. 37 such schools were recognized in England and Wales in 1913/14,

rising to 248 in 1937/38 (of which 18 were in Wales). In the mid 1920-s, 0.3% of children aged 11–16 were taught to be in such schools and throughout the 1930-s a steady 4% of elementary school leavers (2.6% of boys and 1.4% of girls) proceeded to them at the age of 13 [6, p. 39]. As the proceeding figures demonstrate, a small minority of the relevant age group attended central and junior technical schools. (In Germany at this time the take-up of part-time places in vocational schools among the 14+ age group was 66%). Nevertheless, they were able to wield influence as models of specialist upper-elementary schooling. Junior technical schools were popular with parents, and both central and junior technical schools, with their avowedly practical orientation, appear to have opened up new routes to employment.

Both JTS and occupationally orientated central schools were popular before the Great War, with their clear links to employment, the opportunity they presented to enhance an elementary education and, for some, to bridge the gap from leaving school (at 13) to securing an apprenticeship (at 14 or, more usually, 16). Significantly, their specific appeal to «skilled worker» households was subsequently transferred to secondary technical schools and much later to City Technology Colleges.

Conclusions and prospects for further researches of directions. The large, skill-intensive industries and their associated industrial relations were obviously important in determining key structures in the overall provision of technical and vocational education. But so, too, was the role of government in setting the priorities for education, the place of local authorities and the education professions in providing it (and arguing over it), and the effect of public opinion on what was being offered. Local authorities were the key to the kind of specialist technical schools that existed in England and Wales beginning from 1905. Urban authorities were always most likely to be interested and, up to 1944, such schools were formally «elementary» (thus, compared to «secondaries», more influential in approach and less well funded). One innovation (from 1905) was the selective «central school» recruiting at 11+ and in London, a stronghold, the orientation among more than 300 such schools was toward industry and commerce. Other urban authorities (also from 1905) established JTS which levied fees (their equipment made them more expensive to run), where the aim of the two- or three-year course, recruiting at 13+, was other preparation for specific trades or a more general education for would-be «artisans». It took some time for employers to become interested in new technical oriented schools with technical and vocational

bias because of their vitally practical nature, and because they would obviously begin to supply a superior type of youth for apprenticeship – one already trained in certain skills as well as possessing clear attitude for the practical work of the factory or work-shop.

BIBLIOGRAPHY

1. Banks O. Parity and Prestige in English Secondary Education / O. Bank. – London: Routledge and Kegan Paul. – 1955. – 242 p.
2. Meriel V. The English Higher Grade Schools: Reassessment / V. Meriel. – University of Leicester, Ph. D. Thesis, 1987. – Published by ProQuest LLC, 2015. – 388 p.
3. Keathy J. Government policy towards secondary schools and history teaching 1900-1910 / J. Keathy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.history.ac.uk/history.../history.../government_p...
4. Morish I. Education since 1800 // Ivar Morish/ – London: George Allen and UnwinLTD – 1970. – 244 p.
5. Richardson W. English Technical and Vocational Education in Historical and Comparative Perspective: Considerations for University Technical Colleges // W. Richardson – London: Baker Dearing Education Trust, 2010. – 46 p.
6. Sanderson M. The Missing Stratum: Technical School Education in England, 1900–1990s // M. Sanderson. – London: the Athlone Press, 1994. – 235 p.
7. Sanderson M. Education and the labour market / N. Crafts, I. Gazeley and A. Newell (eds.). Work and Pay in Twentieth Century Britain // Oxford: Oxford University Press, 2007. – P. 264–300.
8. Simon B. Education and the Labour Movement, 1870-1920 / B. Simon. – London: Lawrence and Wishart, 1965. – 388 p.

REFERENCES

1. Banks, O. (1955). Parity and Prestige in English Secondary Education. – London: Routledge and Kegan Paul.
2. Meriel, V. (1987). The English Higher Grade Schools: Reassessment. – University of Leicester, Ph. D. Thesis.
3. Keathy, J. (1990-1910). Government policy towards secondary schools and history teaching 1900-1910 / J. Keathy [On-line resource]. – Access mode: https://www.history.ac.uk/history.../history.../government_p...
4. Morish, I. Education since 1800 (1970). London: George Allen and UnwinLTD.
5. Richardson, W. (2010). English Technical and Vocational Education in Historical and Comparative Perspective: Considerations for University Technical Colleges. – London: Baker Dearing Educational Trust.
6. Sanderson, M. (1994). The Missing Stratum: Technical School Education in England. – London: the Athlone Press.

7. Sanderson, M. (2007). Education and the labour market / N. Crafts, I. Gazeley and A. Newell (eds.). Work and Pay in Twentieth Century Britain // Oxford: Oxford University Press.

8. Simon, B. (1965). Education and the Labour Movement. – London: Lawrence and Wishart.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГОЛОВКО Ірина Олексіївна – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Наукові інтереси: історія становлення та розвитку європейської освіти (кінець XIX – початок XX століття).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GOLOVKO Iryna Olexiyivna – Lecturer of Foreign Languages Department at Kirovograd National Technical University.

Circle of scientific interests: the history of technical education forming and development in Europe (the end of the nineteenth – beginning of the twentieth centuries).

УДК 378.147.041:378.011.3-51

ЗАМОТАЄВА Наталія Володимирівна – старший викладач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки факультету підготовки офіцерів запасу Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
e-mail: zamotaeva.n@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО ПІДХОДУ ДО ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ВВНЗ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Протягом останніх років епіцентром сучасного філософсько-культурологічного дискурсу є проблема стрімкого падіння загальнокультурного рівня розвитку молоді, девальвації традиційних культурних цінностей, зниження культурної свідомості та ідентичності постмодерної людини, нагальності переорієнтації на культуротворчу освітню парадигму. Пріоритетного значення порушена проблема набуває для педагогічного фаху, оскільки сучасній вищій військовій школі потрібен не споживач і ретранслятор готових знань, а самостійно мисляча, креативна, духовно багата особистість, учений-педагог, здатний завдяки своєму високому інтелекту, інноваційним поглядам, самовідданості, патріотизму виховати справжніх захисників Вітчизни. На необхідність переорієнтації із традиційної культурологічної на культуротворчу, компетентнісну освітню парадигму вказується в основних програмних документах у галузі освіти. Зокрема, у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» особлива увага приділяється перспективам оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу, перебудови

навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводження навчально-виховного процесу; вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників [13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні засади порушеної проблеми закладені у працях В. Андрущенко, Л. Губерського, О. Вознока, В. Ільїна, В. Кременя, С. Кримського, М. Михальченка, А. Флієра.

Вітчизняні та зарубіжні вчені сходяться на думці, що втрата інтересу до класичної культурної спадщини та збільшення потреби в масовій культурі в сучасному постмодерному суспільстві зумовлені «культурною корозією», тобто втраченою системного характеру «ціннісних орієнтацій», «соціальної адекватності й культурної компетентності» [8, с. 153]. Вихід із цієї загрозливої ситуації вбачається в утвердженні «пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу» [8,

с. 239]. Окремо наголошується на необхідності залучення людини до культуротворчої діяльності, використання розвивального потенціалу мистецтва, який, крім відомих пізнавальних і художньо-естетичних функцій, виконує гармонізуючі, стабілізуючі, впорядкувальні функції.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що культуротворчий підхід повною мірою забезпечуватиме соціалізацію особистості військового фахівця, професійну підготовку викладача-гуманітарія до реалізації освітньо-виховних цілей вищої військової школи.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад культуротворчого підходу до підвищення професійної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВВН, з'ясуванні психолого-педагогічних умов розвитку культуротворчої компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ у системі неперервної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуалізація ідеї культуротворчості як універсальної категорії людського буття припадає на добу античності, коли у працях видатних давньогрецьких і давньоримських філософів, учених і педагогів (Протагор, Сократ, Платон, Арістотель, Цицерон та ін.) набуває обґрунтування гуманістична теорія виховання, складається система поглядів на культуру і культурну діяльність як форму творчої самореалізації людини, як дієвий спосіб особистісного самовдосконалення.

Для вирішення порушеної проблеми маємо висвітлити погляди філософів Середньовіччя. Августин Аврелій, Іоанн Златоуст, Макарій Єгипетський, Теофіл найвищий сенс людського життя вбачали у збагаченні душі, в набутті внутрішньої досконалості, у вихованні християнських чеснот. Згідно з поглядами фундаторів філософії християнської освіти, завдання педагога полягало в тому, щоб допомогти душі пригадати приховані в ній знання й Божественні настанови, спрямувати вихованця на шлях істинний задля наближення до Бога й порятунку власної душі.

Значний внесок у філософське обґрунтування ідей про культуротворчу місію людини, провідну роль освіти і виховання в реалізації культуротворчих

потенцій особистості зробили видатні гуманісти доби Відродження Франческо Петрарка (трактат «Про засоби проти будь-якої долі»), Лоренцо Валла («Про істинне і хибне благо»), Джаноццо Манетті (трактат

«Про гідність і перевагу людини»), Джованні Піко делла Мірандола («Промови про гідність людини»), Микола Кузанський (бесіда «Про красу») та інші.

Концептуального значення для розуміння сутності культуротворчої діяльності набуває праця Г. В. Ф. Гегеля «Феноменологія духу», провідною тезою в якій є твердження про те, що лише у культурному просторі індивідуальність стає «тим, чим вона є в собі, і тільки тоді вона є в собі й має реальне існування; рівень її культури визначає ступінь її реальності та сили» [2].

Становлення людини у культурі Г. В. Ф. Гегель розглядав на основі двох ключових понять: «буття-в-собі» і «буття-для-себе». Ототожнивши ці поняття з універсальними категоріями добра і зла (або їх уособлення з державною владою та багатством відповідно), філософ простежив шлях народження «чистої культури», що знаходить вираження в мові й мовленні. «У світі моралі мова – це закон і наказ, а у світі реальності – лише порада, – наголошував Г. В. Ф. Гегель, – за її зміст править сутність, і мова – форма цього змісту, а тут вона має за свій зміст саму форму, в якій вона існує, і має чинність як мова; це сила мовлення як такого, яке виконує те, що слід виконати. Адже мовлення – це існування чистого Я як Я; в мові для себе сутнісна одиничність самоусвідомлення входить в існування як така, що існує для іншого. Отже, Я як це чисте Я інакше не існує; в кожному іншому вияві воно занурене в реальність і постає у формі, з якої може вийти; воно відображується в собі, відвертаючись від своєї дії і свого фізіономічного вияву, й полишає позаду бездушним таке неповне існування, в якому завжди чогось і забагато, і замало» [2, с. 349]. Саме у такому протистоянні «постає дух цього реального світу культури та освіти, – дух, що усвідомлює себе у своїй істині та своєму понятті. Цей дух – абсолютне та універсальне перекручення і відчуження реальності й мислення, чиста культура» [2, с. 358]. За Г. В. Ф. Гегелем, справжнє самоусвідомлене існування духу виражається у мові та зберігається у художньому творі.

Важливим поступом на шляху подальшого розроблення теорії культуротворчості стали праці мислителів, які заклали підґрунтя філософії «діалогу культур» (Г. Сковорода, М. Бубер, М. Бахтін, В. Біблер). У «Розмові п'яти подорожніх про справжнє щастя в житті» Г. Сковорода зазначив, що вищих начал людина може досягти лише за умови поглиблення власного внутрішнього світу. У цьому ж творі

видатний український філософ вказав на діалогічну сутність людини: «Два хліби, два доми, два одяги, два види всього є, всього по двоє, тому що є дві людини в одній людині...» [12, с. 248]. На думку мислителя, сама людина з її власними настановами є джерелом творчої наснаги. Зокрема, у відомому творі «Дружня розмова про мир душевний» Г. Сковорода стверджував: «Насіння всіх наук ховається всередині людини, тут приховане їхнє джерело, а хто бачить його? Це одне невичерпне джерело всього блага й блаженства нашого, вона сама є оте блаженство, безпричинний початок, безпочаткова причина, в якій і від якої все, а вона сама від себе самої і завжди з собою є і буде» [12, с. 248].

У сучасних соціологічних дослідженнях культуротворчість розглядається у контексті соціальної обумовленості людської діяльності та розтлумачується як шлях до налагодження взаєморозуміння між людьми.

Американський соціолог Джеффри Александер стверджує, що поява особистісно орієнтованого підходу зумовлює переосмислення поглядів щодо місця культури у процесі діяльності людини. На думку вченого, головна відмінність від існуючого об'єкт-об'єктного підходу полягає у тому, що діяльність мотивується самою людиною – її емоціями, сприйняттям, чуттєвістю. Порядок такої діяльності формується на основі свідомості, досвіду особистості.

Характерною особливістю будь-якої практичної діяльності російський дослідник Л. Коган вважає те, що в ній людина змінює не лише навколишній світ, але й свою свідомість. Учений розглядає культуру як діалог між окремими соціальними групами та людьми.

Вітчизняні вчені В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко відправною точкою культуротворчої діяльності особистості вбачають її індивідуальний інтерес. Автори монографії «Культура. Ідеологія, Особистість» підкреслюють, що саме внутрішнє, індивідуальне постає як ідеальна спонукальна сила життєдіяльності людини, культуротворчого процесу [3].

Сутність культуротворчості С. Кримський убаचाє в «актуалізації смислового потенціалу творчої діяльності, що характеризується перетворенням речей на речення (формування текстів) і відтворенням історичного досвіду в його перспективних можливостях» [9, с. 16]. Культуру вчений розуміє як смислотвірну систему, у якій її об'єкти «не лише виражають смислову інформацію про людську діяльність і спосіб

життя, а й самі здатні породжувати смисли та символи» [9, с. 19].

Проведений аналіз філософських, соціокультурних, мистецтвознавчих аспектів дозволяє стверджувати, що культуротворчість виступає визначальною ознакою продуктивного перетворювального ставлення людини до себе і навколишнього світу, яке передбачає особистісне творче опанування духовних і матеріальних надбань людства, збагачення й осучаснення існуючих культурних здобутків, надання їм нового актуального для сучасного суспільства і окремої особистості сенсу. Культуротворча діяльність відзначається цілісним багатовекторним діалогічним характером, що охоплює всі сфери, види і форми активного ставлення людини до культурної спадщини, міжкультурного та міжособистісного діалогу з метою самоутвердження, самореалізації, налагодження взаєморозуміння між усіма суб'єктами творчої взаємодії і комунікації. Визначальними передумовами залучення людини до культуротворчої діяльності виступають сформована внутрішня свобода, наявність потреби в перетворенні навколишньої дійсності за законами краси і гармонії, постійне прагнення до самовдосконалення.

У визначенні концептуальних підходів до розвитку культуротворчого потенціалу педагога спираємося на дослідження В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Ю. Львової, Н. Кузьміної, М. Никандрова, О. Піскунова, М. Поташника та інших учених. Провідного значення для нашого дослідження набуває думка академіка О. Піскунова, що «педагогіка повинна відшукати найефективніші шляхи формування в людині творчої трудової активності, здатності насолоджуватись прекрасним у мистецтві, у природі, в людях, творити це прекрасне» [10, с. 5]. Повністю поділяємо позицію В. Кан-Каліка і М. Никандрова, які наголошують, що «тільки творчий учитель виховує творчу людину» [7, с. 3]. Окремої уваги заслуговує цілісне сприйняття специфіки педагогічної творчості: «Професійна своєрідність діяльності педагога полягає в тому, що повна алгоритмізація її практично неможлива, хоча у педагогічній праці існує певна сукупність прийомів і навичок, яким педагог навчений. Але застосовуються ці прийоми й навички у постійно змінних, нестандартних ситуаціях, що потребує корекції, модифікації їх. У цьому і полягає специфіка педагогічної творчості» [7, с. 24].

Більшість дослідників розглядають творчість як провідну ознаку педагогічного

процесу, об'єктивну професійну характеристику діяльності педагога, яка відзначається оперативністю, систематичністю, співтворчістю, керованістю психічних станів, легкістю виникнення творчого самопочуття, публічністю.

Педагогічна концепція культуротворчості І. Зязюна позначена яскраво вираженим гуманістичним характером. У своїй статті «Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії» видатний український вчений чітко окреслив відмінності традиційної та гуманістичної освітньої парадигм: «Якщо перша парадигма освіти ґрунтується на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань, умінь і навичок, примусовості, трансляційній формі передачі інформації вчителем і пасивності учнів, то гуманістичний підхід в освіті апелює до індивідуалізації і диференціації навчання, до радості учіння, до процесу творчості. Найважливіше в даному підході – не формування в учнів якихось нормативних знань, а механізмів самонавчання і самовиховання» [4, с. 12]. Серед провідних ознак сучасної освіти І. Зязюн визначив дослідницьке спрямування, яке передбачає постановку проблем, висування і перевірку гіпотез, генерування ідей, проведення чи моделювання експерименту тощо; дискусійний характер освоєння знань (вияв і зіставлення різних поглядів, думок, позицій, підбір і пред'явлення аргументації тощо); моделювання та рефлексію у процесі навчання.

Творча діяльність педагога розглядається М. Поташником у тісному зв'язку із здатністю бачити проблеми, знаходити оптимальні шляхи і підходи до їх розв'язання. Найавніть проблем вважається потенційним джерелом педагогічної творчості, що потребує сформованості у викладача умінь до самостійного пошуку та виявлення проблем.

Серед провідних тенденцій розвитку сучасної науки дослідники вказують на кардинальну переорієнтацію з авторитарно-маніпулятивної педагогіки на педагогіку співробітництва і співтворчості. Не випадково орієнтиром сучасних перетворень у системі професійної підготовки педагогів О. Дубасенюк називає інноваційну особистість, здатну творчо і результативно працювати «у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів» [5, с. 78].

Вагомим внеском у дослідження

сутності культуротворчої діяльності стала праця С. Сисоевої «Основи педагогічної творчості», в якій зроблено спробу обґрунтувати закони творчої діяльності педагога. Серед основних ознак педагогічної творчості дослідниця акцентує увагу на здатностях розробляти нові підходи до навчання; виявляти творчі здібності вихованців; бачити проблеми та знаходити різні шляхи їх розв'язання; проводити самоаналіз професійної діяльності, науково-дослідницьку роботу, узагальнювати власний досвід та досвід своїх колег; володіти формами і методами управління навчально-пізнавальною діяльністю; проявляти гнучкість тощо.

Проведений аналіз порушеної проблеми засвідчив, що культуротворча діяльність педагога тісним чином пов'язана з розвитком творчої уяви, дивергентного мислення, гнучкості, толерантності, емпатійності, рефлексивності, імпровізаційності, комунікативності. Потужним чинником культуротворчого процесу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка реалізується у діалозі, співробітництві, взаємоповазі та взаємодопомозі, вільному виборі шляхів самореалізації.

Результативність військово-педагогічного процесу сучасні дослідники ставлять у пряму залежність від «характеру пізнавальної діяльності майбутнього фахівця, що має позначатись активністю, ініціативністю, спрямованістю на відпрацювання комунікативних умінь, формування культури професійного спілкування, набуття здатності працювати в команді (групі, колективі), досягати при цьому як особистісного, так і колективного успіху» [1, с. 191]. Звідси пояснюється посилений інтерес до інтерактивного навчання і технологій, які його забезпечують.

Інтерактивна модель навчання ґрунтується на діалоговій взаємодії та взаємонавчанні, за якої і педагог, і вихованці виступають рівноправними суб'єктами, добре усвідомлюють власні дії, рефлексують з приводу того, що знають, вміють і здійснюють [6, с. 4–5]. Інтерактивне навчання створює умови для якнайповнішої реалізації особистісного потенціалу в різноманітних способах взаємопов'язаної навчальної діяльності: моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо.

Інтерактивне навчання розглядається в педагогіці вищої школи як провідна ознака сучасного освітнього процесу, зорієнтованого на набуття фахової компетентності через

активну взаємодію, комунікацію, співпрацю всіх його суб'єктів. Інтерактивна взаємодія, на думку авторитетних українських дослідників, «виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншими» [6, с. 5]. Останнє зумовлює основні принципи і підходи до організації інтерактивного навчання, пріоритетність застосування інтерактивних технологій на етапі критичного осмислення засвоєних знань і відпрацювання на їх основі необхідних умінь, способів діяльності й досвіду.

Неперервна професійна освіта дорослої людини відзначається цілою низкою особливостей, пов'язаних із самосприйняттям і самооцінкою, мотивацією навчально-пізнавальної діяльності, системою цінностей, наявністю життєвого і професійного досвіду тощо. Саме тому в сучасній андрогонічній моделі інтерактивного навчання відображено п'ять основних ознак, властивих фахівцю, що навчається:

1. Усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю.

2. Накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання її самої та її колег.

3. Мотивація до навчання набуває прагматичного характеру, визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети.

4. Прагне до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей.

5. Навчальна діяльність значною мірою обмежена у часі, зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками (умовами) [11, с. 47].

Поділяючи погляди науковців, вважаємо, що практична реалізація інтерактивного навчання в системі неперервної професійної освіти педагогів-гуманітаріїв має здійснюватись за такими принципами: принцип діалогічної взаємодії, принцип кооперації та співробітництва, принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання.

Серед основних методичних настанов, на які необхідно спиратися у процесі розвитку культуротворчої компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ, концептуального значення набувають такі:

– уникнення будь-якої жорсткої регламентації в організації навчальної взаємодії, утвердження ідей толерантності, нерепресивної свідомості, плюралізму як найважливіших академічних цінностей і принципів професійного навчання;

– неприйнятність неконструктивних форм ведення дискусії, будь-якої критики;

– толерантність, доброзичливість у сприйнятті альтернативних поглядів і думок;

– партнерський характер відносин;

– налаштування всіх учасників на діалог, взаєморозуміння, взаємодію, співпрацю, досягнення спільного успіху як основну мету освітньої діяльності;

– прозорість, відкритість, колективність в обговоренні навчальних питань, демократизм у виробленні загальних рішень;

– врахування цільової аудиторії, рівня готовності учасників до інтерактивної взаємодії.

Остання настанова набуває провідного значення в організації інтерактивного навчання військових педагогів як сформованих і досвідчених фахівців.

Таким чином, звернення до інтерактивних технологій у системі післядипломної педагогічної освіти має бути спрямоване на розвиток критичного і дивергентного (креативного) мислення викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ, умінь самостійно вирішувати різноманітні проблеми, досвіду міжособистісної взаємодії та комунікації, культури ділового спілкування.

Серед психолого-педагогічних умов розвитку культуротворчої компетентності необхідно виділити такі: створення сприятливого мікроклімату у навчальному середовищі, спрямованого на задоволення освітніх потреб особистості; налагодження діалогічної взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; використання активних технологій навчання. Їхня реалізація забезпечить необхідне підґрунтя для опанування сучасних педагогічних знань, умінь, навичок, збагачення практичного досвіду, набуття важливих особистісних і професійних якостей (креативність, творча уява, творче мислення, здатність до генерування нових ідей на основі, вироблення індивідуального стилю діяльності, перетворення педагогічної дійсності за принципами краси і гармонії).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.

1. Аналіз теоретико-методологічних засад до підвищення професійної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ у системі неперервної професійної освіти засвідчив переваги культуротворчого підходу, сутність якого полягає у підготовці педагогів до активної професійної діяльності, продуктивної педагогічної комунікації, міжособистісної взаємодії, творчості з метою ефективного

вирішення освітньо-виховних завдань, подолання проблем, розв'язання конфліктних ситуацій на основі актуального культурологічного контенту, інтерактивних технологій навчання.

2. Сформованість культуротворчої компетентності залежить від характеру і спрямованості військово-педагогічного процесу, вибору актуального змісту, ефективних методів, видів і форм організації освітньо-професійної підготовки і підвищення кваліфікації викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ. Останнє, у свою чергу, зумовлює необхідність обґрунтування й розроблення теоретичної моделі розвитку культуротворчої компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ із використанням інтерактивних технологій навчання, зокрема, кейс-технологій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вітченко А. О. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика: навч.-метод. посіб. / Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М.; за заг. ред. професора В. М. Телеліма. – К.: НУОУ ім. Івана Черняхівського, 2016. – 250 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / Г. В. Ф. Гегель; [пер. з нім]. – К.: Основи, 2004. – 548 с.
3. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світогляд. аналіз / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
4. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Постметодика. – 1996. – № 4 (14). – С. 11–13.
5. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: [монографія / за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
6. Інтерактивні технології навчання / [Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г. І. та ін.]. – К.: Наук. світ, 2004. – 85 с.
7. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: [монографія] / В. Г. Кремень, В. В. Льїн. – К.: Пед. думка, 2012. – 368 с.
9. Кримський С. Ранкові роздуми / [зб. ст.] / С. Кримський. – К.: Майстерня Білецьких, 2009. – 120 с.
10. Теория и практика педагогического эксперимента: монография / [под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева]. – М.: Педагогика, 1979. – 208 с.
11. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч. метод. посіб. / С. О. Сисоева. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

12. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода; [пер. М. Кашуба; пер. поезії В. Войтович]. – Львів: Світ, 1995. – 528 с.

13. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

REFERENCES

1. Vitchenko, A. O. (2016). *Tekhnologii navchannia u vyshchii viiskovii shkoli : teoriia i praktyka: navch.-metod. posib.* [Technologies of training in higher military school: theory and practice: nach.-method. manual]. Kyiv.
2. Hegel, G. V. F. (2004). *Fenomenolohiia dukhu.* [The phenomenology of spirit]. Moscow.
3. Huberskyi, L. (2002). *Kultura. Ideolohiia. Osobystist: metodoloho-svitohliad. analiz.* [Culture. Ideology. Personality: methodological-Outlook. Analysis]. Kyiv.
4. Ziaziun, I. A. (1996). *Osvitni tekhnologii u vymirakh pedahohichnoi refleksii.* [Educational technology in the measurement of pedagogical reflection]. Kyiv.
5. *Innovatsii u vyshchii osviti: problemy, dosvid, perspektyvy: [monohrafiia / za red. P. Yu. Saukha]* (2011). [Innovation in higher education: problems, experience, prospects: monograph / ed. by P. Yu. Saucha]. Zhytomyr.
6. *Interaktyvni tekhnologii navchannia / [Pometun O. I., Pyrozhenko L. V., Kobernyk H. I. ta in.]* (2004). [Interactive learning technologies]. Kyiv.
7. Kan-Kalyk, V. A. (1990). *Pedahohycheskoe tvorchestvo.* [Pedagogical creativity]. Moscow.
8. Kremen, V. H. (2012). *Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu: [monohrafiia].* [Synergetics in education: the context of clavecinist: monograph]. Kyiv.
9. Krymskyi, S. (2009). *Rankovi rozдумы / [zb st.].* [Morning reflections / [collection of articles]. Kyiv.
10. *Teoryia u praktyka pedahohycheskoho eksperymenta: monohrafiia / [pod red. A. Y. Pyskunova, H. V. Vorob'eva].* (1979). [Theory and practice of the pedagogical experiment: monograph / [under the editorship of A. I. Piskunova, G. V. Vorob'eva]. Moscow.
11. Sysoieva, S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnologii navchannia doroslykh: navch. metod. posib.* [Interactive technology of adult learning: proc. method. manual.]. Moscow.
12. Skovoroda, H. (1995). *Piznai v sobi liudynu.* [Get to know a person]. Kyiv.
13. *Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku № 344/2013 «Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku» [Elektronnyi resurs].* [The decree of the President of Ukraine of June 25, 2013 № 344/2013 «About National strategy of education development in Ukraine for the period until 2021»]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАМОТАЄВА Наталія Володимирівна – старший викладач кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки факультету підготовки офіцерів запасу Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.

Наукові інтереси: розвиток культуротворчої компетентності викладачів гуманітарних дисциплін вищих військових навчальних закладів із використанням кейс-технології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZAMOTAIEVA Natalia Volodymyrivna – senior lecturer of the Department for Humanitarian and Social-Economic Training of Military Training Course of Officer Reserve at Ivan Chernyakhovskyi National Defense University of Ukraine

Circle of scientific interests: The culture-competence development of the lecturers in Humanities of the higher military educational establishments with case-technology use.

УДК 378

КІР'ЯНОВА Олена Василівна – старший викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
e-mail: e.kiryanova@yandex.ru

МАЛЮКОВА Ольга Юрївна – викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
e-mail: olgamalukova073@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Активне впровадження інноваційних технологій в освітній процес передбачає оволодіння студентами загальнокультурними й професійними компетенціями, при цьому одним із основних компонентів професійної підготовки фахівця є інформаційно-комунікаційні компетенції.

В умовах інноваційних процесів, що відбуваються сьогодні в суспільстві, розвитку інформаційно-комунікаційної компетенції приділяється особлива увага, оскільки вона лежить в основі формування, підготовки й здійснення інноваційних перетворень.

Одним із головних завдань вищої освіти, на думку Т. Лупиніс, є підготовка фахівців до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, озброєння їх сучасними засобами і технологіями роботи, формування в них інформаційної культури, життєвих компетентностей, зокрема інформаційної. Фахівці повинні вміти орієнтуватись в інформаційному просторі, отримувати інформацію й оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного

суспільства [6, с. 81].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам проблеми компетентності та компетентнісного підходу присвячено праці науковців, зокрема О. Акімова, В. Введенського, Н. Баловсяк, Н. Глузман, С. Сисоєвої, М. Головань, С. Горобець, Ю. Дорошенко, І. Зимньої, С. Калашнікова, К. Кірей, Т. Лупиніс, О. Овчарук, Л. Петухової, О. Пометун, А. Хуторського.

Дослідження І. Дичківської, О. Савченко, В. Паламарчук, Л. Даниленко вказують на втілення нових ідей і формування інноваційного освітнього простору. Важливе значення для дослідження проблеми впровадження й застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті мають праці вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів (В. Безпалько, В. Биков, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемій, М. Козяр, Ю. Машбиця, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоєва).

Мета статті – уточнити зміст поняття «інформаційно-комунікаційна компетенція», визначити інноваційні технології, які є

засобом формування інформаційно-комунікаційної компетенції студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вищий навчальний заклад повинен готувати студентів до життя в інформаційному суспільстві, у якому головними продуктами виробництва є інформація та знання. Одне із завдань, яке повинні вирішити педагоги, полягає у створенні таких умов навчання, за яких студенти могли б розкрити свої можливості у високотехнологічному конкурентному світі.

Нові стандарти освіти повинні базуватись на розвитку інформаційно-комунікаційної грамотності студентів і формуванні інформаційно-комунікаційної компетенції на усіх рівнях навчання. Під інформаційно-комунікаційною грамотністю розуміють використання цифрових технологій, інструментів комунікації та мереж для одержання доступу до інформації, керування інформацією та її інтеграція, оцінка й створення для функціонування в сучасному суспільстві.

Інформаційно-комунікаційна компетенція – це наявність у студентів інформаційно-комунікаційної грамотності, яка дозволяє вирішувати питання, що виникають у навчальній і професійній діяльності, при цьому акцентується увага на рівні сформованості пізнавальних, етичних і технічних навичок.

Для ґрунтовного розкриття змісту поняття «інформаційно-комунікаційна компетенція» необхідно розглянути складові даного терміна, а саме його компоненти «інформація», «комунікація», «компетенція». За словником професійної освіти ці терміни варто тлумачити наступним чином: «інформація» (від лат. informatio – роз'яснення) – це повідомлення про щось; відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним» [8, с. 132]. «Комунікація (лат. communico – спілкуюсь із кимось) – шлях повідомлення інформації, форма зв'язку; повідомлення інформації однією особою іншій або іншим особам, процес повідомлення інформації за допомогою технічних засобів» [8, с. 151].

Дослідниця Г. Федорук розглядає поняття «компетенція» (лат. competere – відповідати, підходити) як «сукупність конкретних професійних і функціональних характеристик, а також тлумачить термін «компетентність», як певну особистісну якість» [9, с. 26]. На підставі аналізу наукової літератури Г. Федорук робить висновок про «відсутність єдиного підходу до визначення даних понять і вважає, що поняття «компетентність» – більш широке, й таке, що

характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а досягнення його відбувається за рахунок набуття відповідних необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця» [9, с. 30–31].

Отже, можна говорити про те, що «інформаційно-комунікаційна компетенція» – це сукупність відомостей про навколишній світ, одержуваних у результаті взаємодії з ним, шлях передачі інформації від однієї особи до іншої чи інших осіб, та необхідна складова професійних і функціональних характеристик (знань, умінь, навичок, способів діяльності).

На підставі аналізу теоретичних джерел, у яких різними авторами досліджується питання щодо тлумачення даного поняття, Г. Федорук виділяє спільну характеристику в розумінні «інформаційно-комунікаційної компетентності»: це «вміння розв'язувати відповідні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій» [9, с. 34].

Інформаційно-комунікаційна компетентність студентів визначається як здатність використовувати інформаційні й комунікаційні технології для доступу до інформації, її впізнання-визначення, організації, обробки, оцінки, а також її створення-продукування і передачі-поширення, задля успішної професійної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. Інформаційно-комунікаційну компетентність можна розглядати, як комплексне вміння самостійно знаходити і відбирати потрібну інформацію, аналізувати, організовувати, презентувати та передавати її; моделювати й проєктувати об'єкти і процеси, реалізовувати проєкти, у тому числі у сфері індивідуальної та групової людської діяльності з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Принциповим є те, що інформаційно-комунікаційна компетентність носить надпредметний, загальнонавчальний, загальноінтелектуальний характер.

Таким чином, можна визначити інформаційно-комунікаційну компетенцію як індивідуальне новоутворення в оволодінні професією, що являє собою низку знань, умінь і навичок, спрямованих на вироблення здатності орієнтуватись в інформаційному просторі, отримувати інформацію й оперувати нею відповідно до вимог професійної діяльності та власних потреб. Також можна стверджувати, що інформаційно-комунікаційна компетенція є одним з інструментів педагогічного впливу на формування компетентної особистості,

здатної вирішувати навчальні, побутові, професійні завдання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій.

Формування інформаційно-комунікаційної компетенції – це формування не лише технологічних навичок, а й вироблення у студентів здатності використовувати сучасні інформаційні й комунікаційні технології у роботі з інформацією як під час навчання, так і в подальшій професійній діяльності. Отже, виникає необхідність у визначенні того, які саме інноваційні інформаційні й комунікаційні технології сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетенції студентів.

Науковці Н. Головченко й О. Калмиков зазначають, що, змінюючись під впливом глобалізаційних процесів та інформаційних технологій, сучасна система освіти набуває нових контурів, тому завдання оптимізації навчального процесу, в умовах розбудови інформаційного суспільства, обумовлює застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання як у середніх навчальних закладах, так і у вищій школі [3].

Інформатизація навчально-виховного процесу передбачає широке використання у процесі вивчення навчальних дисциплін інформаційно орієнтованих засобів навчання на базі сучасних комп'ютерів і телекомунікаційних мереж. До них належить інформатизація системи управління навчальним закладом, створення баз даних і переробки інформації, участь у міжнародних проектах тощо. Широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (програмоване навчання, експертні системи, мультимедіа, імітаційне моделювання, предметні комп'ютерні заняття) сприяє «реалізації особистісно орієнтованого підходу до тих, хто навчається, поетапному засвоєнню знань, умінь і навичок» [10, с. 102].

Дослідники Г. Євсєєва і В. Бабенко вказують на те, що «освітній процес сьогодні характеризується загостренням протиріч між традиційною системою освіти, де викладач був основним джерелом знань, і новою парадигмою освіти, за якої педагог виконує функції організатора активної пізнавальної й самостійної діяльності студента. Якщо традиційна система освіти була тісно пов'язана з книжним навчанням, то нова парадигма освіти обирає комп'ютер та Інтернет, як засоби навчання, що розширюють діапазон можливостей творчої діяльності індивіда» [5, с. 169]. Якщо раніше система освіти базувалась на традиційних методах і засобах навчання, то система освіти

інформаційного суспільства спирається більше на новітні технології навчання. Отже, постає нагальна потреба широкого упровадження інновацій у навчальний процес.

«Вища освіта сьогодні ґрунтується на творчому поєднанні як традиційних, так і нетрадиційних, інтерактивних форм і методів навчання, на запровадженні новітніх мультимедійних і комп'ютерних технологій» [5, с. 170–171]. На думку Г. Євсєєвої та В. Бабенко, традиційна методика викладання відрізняється від технології навчання так само, як звичайні, напрацьовані й упорядковані способи досягнення мети навчання відрізняються від творчості, мистецтва й майстерності надання знань у поєднанні з технічними інноваціями. Саме тому технологія навчання є більш ефективною у сучасний період і має гарантовані результати.

Однією з перших новітніх технологій навчання стало дистанційне навчання. Технологія дистанційної освіти спочатку передбачала лише представлення навчальних матеріалів і навчання на відстані. Дистанційні курси розглядалися як «аналоги навчальних посібників традиційної форми навчання, але зі зміною акцентів методики навчання із загальної на індивідуальну» [5, с. 172]. У дистанційному навчанні, крім традиційних, стали використовувати навчальні електронні видання, комп'ютерні навчальні системи, аудіо- та відеоматеріали, глобальну мережу Інтернет тощо. Ці видання мали різні назви: педагогічні програмні засоби, програмні засоби навчального призначення, автоматизовані навчальні системи. Г. Євсєєва та В. Бабенко зазначають, що загалом усі ці назви – різні визначення електронного підручника.

Д. Джога пропонує розглядати особливості організації системи дистанційного навчання на основі CMS «Moodle» (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Це програмний продукт, що дозволяє створювати навчальні курси та web-сайти. Навчання у системі Moodle можна розпочинати практично одразу після установки системи та створення першого курсу. Процес роботи із курсом, з точки зору педагога, полягає у тому, щоб додати необхідні для навчання ресурси або посилання на них, визначити спосіб зворотного зв'язку зі студентами і перевірити результати їхньої роботи [4].

Г. Євсєєва та В. Бабенко виділяють новітню інформаційно-комунікаційну технологію, що має назву «інтерактивне

навчання», і вказують на одночасну комунікативність цієї технології. Серед сучасних інноваційних технологій інтерактивне навчання посідає особливе місце.

«Інтерактивне навчання – це активна форма навчання, діалогічне навчання, навчання побудоване на спілкуванні викладача і студентів. Але останнім часом інтерактивні інформаційні технології передбачають не лише активне спілкування викладачів і студентів, а й використання інтерактивної дошки як особливого засобу інформатизації, що відкриває перед викладачами та студентами нові можливості організації зворотного зв'язку» [5, с. 174–175]. Цей новий підхід до організації освітнього процесу дає можливість побачити реальні об'єкти навчальної дисципліни, їх зміну, властивості. Завдяки застосуванню такої технічної можливості підвищується якість навчання.

Сучасний стан розвитку комп'ютерних технологій вимагає більш широкого кола їх застосування, тож дослідниця М. Гладка зазначає, що одним із актуальних напрямів сьогодні є організація on-line навчання. На її думку, саме «розвиток такої форми навчання забезпечує якісні показники отриманих знань» [2, с. 166]. «Для організації on-line навчання необхідна розробка зручного інструмента створення і проходження тесту. Таким інструментом може виступити веб-сайт із розмежованими правами доступу. Обов'язковою умовою такого сайту є організація категоріального доступу, шифрування даних, відслідковування повної історії. Для повноцінного вивчення дисципліни мають бути розроблені обов'язкові складові: матеріали лекцій, організація та виконання практичних завдань, закріплення знань, підтвердження отриманих знань за результатами тестування. Вивчення дисципліни необхідно формувати у чіткій послідовності з поетапним доступом до інформації» [2, с. 166].

Робота з організації on-line навчання, на думку М. Гладкої, є суттєвим внеском у розвиток навчального процесу. Метод послідовного підходу забезпечує якісне вивчення усіх тем з дисципліни і буде ефективним для здобуття знань студентами як денної так і заочної форм навчання. Результати такої роботи забезпечують об'єктивне оцінювання знань студентів з вивченого курсу.

Т. Бондаренко і В. Стеценко пропонують онлайн-сервіси Prezi та VideoScribe як сучасний формат інформаційного забезпечення освіти. На їхню думку,

«використання хмарних технологій у вищій школі – найдоступніший і найекономніший варіант інформаційного забезпечення професійної діяльності викладача і студентів. Вільнодоступні або умовно безкоштовні програмні сервіси, зазвичай, використовують у процесі навчання на етапах формування знань і вмінь студентської молоді» [1, с. 5]. Спеціалізовані онлайн-сервіси Prezi та VideoScribe ефективно використовуються викладачами для подачі лекційного матеріалу. Головним розробником хмарного сервісу Prezi є Адам Сомлай-Фішер, який запропонував нову ідею для створення флеш-презентацій. Так, увесь показ інформації (тексту, малюнків, відео, фотографій) здійснюється на одному слайді.

У своєму дослідженні щодо актуальності використання мультимедійних технологій науковці Н. Михайлова і О. Кохан посилаються на думку І. Ставицької, яка визначає декілька способів застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі, серед яких: «використання електронних лекторів, тренажерів, підручників, енциклопедій; розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням штучного інтелекту; моделювання процесів і явищ; забезпечення дистанційної форми навчання; проведення інтерактивних освітніх телеконференцій; побудова систем контролю й перевірки знань і умінь студентів (використання контролюючих програм-тестів); створення і підтримка сайтів навчальних закладів; створення презентацій навчального матеріалу» [7, с. 213]. Мультимедійні засоби дозволяють задіяти майже всі органи чуття студентів, поєднуючи друкований текст, графічне зображення, рухоме відео, статичні фотографії та аудіозапис, створюючи «віртуальну реальність» справжнього спілкування.

Дослідниками Н. Михайловою і О. Кохан було з'ясовано, що застосування мультимедійних матеріалів і комп'ютерних мереж скорочує час навчання майже втричі, а рівень запам'ятовування матеріалу завдяки одночасному використанню зображення, звуку і тексту зростає на 30–40%.

Як свідчить практичний досвід Н. Головченка і О. Калмикова, при застосуванні новітніх технологій навчання виявляються наступні переваги: навчальний матеріал краще сприймається і простіше запам'ятовується студентами, навчальний час використовується раціональніше; забезпечується індивідуальний підхід до навчання студентів різних категорій; технічний супровід дає змогу враховувати особливі потреби молоді, що навчається, і

подавати інформацію в різних форматах; зменшується кількість тих видів робіт, що викликають стомлюваність; у цілому, створюється комфортне середовище для навчання, активізується навчальна діяльність студентів, здійснюється інтенсифікація навчального процесу; створюються реальні умови для формування інформаційної компетентності майбутнього фахівця в будь-якій галузі знань [3]. У той же час, процес впровадження новітніх технологій навчання є досить складним. На думку Н. Головченко і О. Калмикова, проблеми щодо впровадження новітніх технологій навчання у ВНЗ обумовлені станом матеріально-технічного і програмного забезпечення навчальних закладів; рівнем забезпечення технологічної зручності для всіх, хто хоче долучитись до джерела інформації, спілкування; якістю підготовки абітурієнтів, майбутніх студентів, до застосування в навчанні комп'ютерних технологій; рівнем фахової компетентності викладачів. Нагальною потребою стала підготовка викладачів універсального характеру, які мають не лише фахові знання, а й володіють інформаційно-комунікаційними технологіями.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, інформаційно-комунікаційна компетенція є обов'язковою складовою професійної компетенції та являє собою систему знань, умінь, навичок, ставлень, спрямованих на вироблення особистісних здатностей орієнтації в інформаційному просторі, отримання інформації, оперування нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності. Тож інформаційно-комунікаційна компетенція є одним із засобів формування компетентної особистості, здатної вирішувати навчальні, побутові, професійні завдання з використанням інформаційних і комунікаційних технологій.

Визначені у дослідженні інноваційні освітні технології, на нашу думку, сприяють формуванню інформаційно-комунікаційної компетенції особистості. Інформатизація навчального процесу передбачає широке використання у процесі вивчення навчальних дисциплін інформаційно орієнтованих засобів навчання. Таким чином, систематичне застосування інноваційних технологій формування інформаційно-комунікаційної компетенції забезпечує підвищення якості професійної підготовки, адже надає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення науки у своїй професійній діяльності.

Перспективи подальших розробок

вбачаємо у з'ясуванні впливу кожної з виділених інноваційних технологій на формування професійної свідомості майбутнього фахівця.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Т. В., Стеценко В. П. Онлайн-сервіси Prezi та VideoScribe – сучасний формат інформаційного забезпечення освіти // Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених та студентів (Полтава, 18–19 листопада 2015 р.). – Полтава: ФОБ Болотін А. В., 2015. – С. 5–6.
2. Гладка М. В. Організація процесу on-line навчання // Збірник наукової конференції «Імплементация сучасних технологій навчання у навчальний процес» (Київ, 17–18 березня 2015 р.). – Київ: НУХТ, 2015. – С. 166–168.
3. Головченко Н. І., Калмиков О. М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання студентів в інтегрованому освітньому середовищі (з досвіду роботи) // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №4 (24). – С. 7–15.
4. Джога Д. С. Особливості організації системи дистанційного навчання на основі CMS «MOODLE» // Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених та студентів (Полтава, 18–19 листопада 2015 р.). – Полтава: ФОБ Болотін А. В., 2015. – С. 7–8.
5. Євсєєва Г. П., Бабенко В. А. Інноваційні та традиційні технології навчання в умовах інформатизації освіти // Збірник наукової конференції «Імплементация сучасних технологій навчання у навчальний процес» (Київ, 17–18 березня 2015 р.). – Київ: НУХТ, 2015. – С. 169–176.
6. Лупиніс Т. Проблема формування інформаційної компетентності у педагогічній теорії та практиці. // Наукові праці. – Випуск 146. – Том 158. – С. 81–86.
7. Михайлова Н. О., Кохан О. М. Особливості використання мультимедійних технологій при вивченні іноземних мов // Збірник наукової конференції «Імплементация сучасних технологій навчання у навчальний процес» (Київ, 17–18 березня 2015 р.). – Київ: НУХТ, 2015. – С. 212–215.
8. Професійна освіта: словник: навч. посіб./ уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
9. Федорук Г. М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки: дис... кандидата наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського. – Вінниця, 2015. – 259 с.
10. Чала К. М. Сучасні технології навчання // Збірник наукової конференції «Імплементация сучасних технологій навчання у навчальний

процес» (Київ, 17–18 березня 2015 р.). – Київ: НУХТ, 2015. – С. 102–105.

REFERENCES

1. Bondarenko, T. V., Ctetsenko, V. P. (2015). *Onlain-cervicy Prezi ta VideoScribe - suchasnyi format informatsiinoho zabezpechennia osvity.* [Online services Prezi and VideoScribe – modern format of information support of education]. Poltava.
2. Hladka, M. V. (2015). *Orhanizatsiia protsecu on-line navchannia.* [The organization of the process on-line training]. Kyiv.
3. Holovchenko, N. I., Kalmykov, O. M. (2011). *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii navchannia studentiv v intehrovanomu ocvitnomu ceredovyshchi (z docvidu roboty).* [Information and communication technology training of students in integrated educational environment (from experience)]. Kyiv.
4. Dzhoha, D. C. (2015). *Ocoblyvosti orhanizatsii systemy dystantsiinoho navchannia na osnovi CMS «MOODLE».* [Features of the organization of distance learning system based on CMS «MOODLE»]. Poltava.
5. Yevcieieva, H. P., Babenko, V. A. (2015). *Innovatsiini ta tradytsiini tekhnologii navchannia v umovakh informatyzatsii osvity.* [Innovative and traditional learning technologies in the conditions of Informatization of education]. Kyiv.
6. Lupynic, T. (2014). *Problema formuvannia informatsiinoi kompetentnosti u pedahohichnii teorii ta praktytsi.* [The problem of formation of information competence in pedagogical theory and practice]. Kyiv.
7. Mykhailova, N. O., Kokhan, O. M. (2015). *Ocoblyvosti vykorystannia multymediinykh tekhnologii pry vyvchenni inozemnykh mov.* [Features of the use of multimedia technologies in teaching foreign languages]. Kyiv.
8. *Profeciina osvita: Clovnyk.* (2008). [Professional education: Dictionary]. Kyiv.
9. Fedoruk, H. M. (2015). *Formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv tekhnologii u protseci profeciinoi*

pidhotovky. [Forming information and communication competence of future teachers of technologies in the training process]. Vinnytsia.

10. Chala, K. M. (2015). *Cuchasni tekhnologii navchannia.* [Modern learning technology]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КІР'ЯНОВА Олена Василівна –

старший викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова.

Наукові інтереси: теорія і методика навчання, комунікативна компетенція, інноваційні методи навчання.

МАЛЮКОВА Ольга Юріївна –

викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова.

Наукові інтереси: теорія і методика навчання, комунікативна компетенція, інноваційні методи навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KIRYANOVA Olena Vasylivna - senior lecturer in language training, pedagogy and psychology O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv.

Circle of scientific interests: the theory and methods of teaching, innovative teaching methods, communicative competence.

MALYUKOVA Olga Uriyivna – lecturer in language training, pedagogy and psychology O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv.

Circle of scientific interests: the theory and methods of teaching, innovative teaching methods, communicative competence.

УДК [61+004.45]:378.14

МАКАРЕНКО Володимир Іванович –

викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики

Вищого державного навчального закладу України

«Українська медична стоматологічна академія»

e-mail: volf63_12@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.

Вища медична освіта сучасного

суспільства має створювати максимально сприятливі умови для формування компетентного, конкурентоспроможного,

висококваліфікованого, мобільного лікаря – лікаря-професіонала. Такі професійні, фахові та соціальні вимоги до лікарів зумовлюють суттєве вдосконалення методів, методик і технологій медичної освіти у напрямі, з одного боку, вузької спеціалізації, а з іншого – надання комплексу фахових знань. Зокрема, у них необхідно формувати гнучкі теоретичні та практичні знання, стійкі навички та вміння, професійно важливі якості, комплекс здатностей адаптування до швидких темпів науково-технічного прогресу в галузі охорони здоров'я, володіння сучасними інноваційними технологіями.

Важливе місце в становленні майбутніх лікарів (МЛ) належить природничо-науковій підготовці (ПНП). Процес вивчення природничо-наукових дисциплін (ПНД) при підготовці МЛ – це сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій науково-педагогічних кадрів і студентів вищих медичних навчальних закладів (ВМНЗ), спрямованих на забезпечення свідомого і міцного засвоєння системи наукових знань, умінь і навичок та формування вмінь використовувати їх у майбутній професійній діяльності, на розвиток навичок самоосвіти, тобто на формування фахових компетентностей (ФК) МЛ.

Однак, як проказує педагогічна практика, потенціал ПНД використовується не в повній мірі для формування ФК. Таким чином, суперечність між вимогами суспільства до підготовки МЛ та недостатнім рівнем сформованості в них ФК, а також між можливостями освітнього середовища ВМНЗ як засобу ефективного формування ФК МЛ і нереалізованістю цього потенціалу в їх ПНП, акцентує увагу дидактів на проблемі визначення педагогічних умов формування ФК МЛ в процесі ПНП.

Отже, на сучасному етапі становлення особистості лікаря, одним із найважливіших завдань є визначення педагогічних умов, які б починаючи з перших років навчання у ВМНЗ, сприяли формуванню ФК у МЛ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що у працях присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців широко використовується поняття «педагогічні умови» (О. Бражнич, О. Коваленко, В. Манько, А. Семенова, В. Стасюк, О. Федорова та ін.), а в багатьох дослідженнях предметом вивчення учених стало визначення педагогічних умов ефективною підготовки фахівців (Л. Загребельної, Д. Костюка, А. Найна, О. Повідайчика, С. Шевченка, Л. Яковицької та ін.).

Проблему професійної підготовки у ВМНЗ досліджували Л. Бикова, Л. Борисов, І. Булах, Г. Лернер, М. Мруга та ін., зокрема вивчення ролі ПНД у процесі підготовки майбутніх медичних фахівців – А. Бекренев, А. Гладун, Л. Дольнікова, Я. Кміт, Н. Стучинська, Т. Темерівська та ін. Формування компетентностей майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я було предметом наукових досліджень таких авторів, як Л. Борисюк, Н. Лобач, О. Погребняк, А. Фастівець, М. Філоненко, З. Шарлович.

Проте визначення та обґрунтування педагогічних умов формування ФК фахівців лікувального профілю у ВМНЗ не знайшло належного висвітлення. Практично, відсутні праці в яких визначені та охарактеризовані педагогічні умови формування ФК у МЛ у процесі ПНП.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити сутність поняття «педагогічні умови» та визначити, охарактеризувати і теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування ФК МЛ у процесі ПНП.

Виклад основного матеріалу дослідження. У словнику-довіднику з професійної педагогіки зазначається, що педагогічні умови – це «обставини, від яких залежить та завдяки яким відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості, групи людей» [10, с. 243].

О. Федорова під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [12].

В. Манько педагогічні умови визначає як «взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [9, с. 153–161].

На думку Д. Костюка, педагогічні умови – це «сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів навчально-виховного процесу від реалізації яких залежить рівень сформованості ФК» [5].

Отже, на основі вищезазначеного, під педагогічними умовами формування ФК МЛ ми розуміємо комплекс можливостей, технологій та засобів організації процесу вивчення ПНД, що забезпечують ефективність та результативність формування ФК МЛ.

Для успішного забезпечення

формування ФК у МЛ в процесі ПНП нами були визначені такі педагогічні умови:

1. Створення фаховоорієнтованого освітнього середовища (ФООС) на кафедрах ВМНЗ (викладачі, наукові школи, технології, обладнання лабораторій тощо);

2. Розробка і застосування навчально-методичного забезпечення (НМЗ) ПНП МЛ (навчально-методичні комплекси (НМК));

3. Викладач як науковий керівник наукових розвідок МЛ.

Зазначені педагогічні умови перебувають у нерозривній єдності між собою і являють єдину систему, що характеризується наявністю компонентів, які інтегруються у досягненні готовності МЛ до продуктивного виконання фахової діяльності. Вони забезпечують реалізацію змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної педагогічної системи.

Виходячи з цього, процес вивчення ПНД повинен базуватися на таких принципах, які забезпечують успішне і результативне формування ФК МЛ у процесі ПНП: гуманістичної та практичної спрямованості навчання, усвідомленої перспективи, науковості, наочності, інтеграції навчання, інтерактивності, ініціативності, саморегуляційності, індивідуалізації навчання.

Педагогічні умови формування ФК МЛ вибрані нами не випадково, а у відповідності зазначеним принципам. А також, на їхнє системне, комплексне та послідовне визначення нас спонукали, з одного боку, такі обставини: результати опитувань студентів, педагогічних працівників і випускників ВМНЗ, а з іншого – потреби охорони здоров'я у компетентних випускниках. Більш докладно розглянемо сутність кожної з умов, та визначимо їхнє місце в процесі формування ФК.

Аналізуючи першу з визначених умов, відзначимо, що створення та розвиток ФООС на кафедрах ВМНЗ – це сукупність факторів, що визначають навчання і розвиток МЛ.

А. Ісаєвим, Н. Платошиною професійно орієнтоване освітнє середовище розглядається як система ключових факторів, що визначають утворення і розвиток особистості [4].

Під ФООС на кафедрах ВМНЗ, ми розуміємо таку організацію навчально-виховного процесу, яка забезпечує ефективне формування ФК МЛ. Тобто це загальноузівська атмосфера, яку створюють традиції ВМНЗ, мікроклімат колективів науково-педагогічних працівників та студентських академічних груп, відношення доброзичливості та взаємної відповідальності

між суб'єктами педагогічного процесу. У нашому дослідженні ФООС ВМНЗ розглядається як своєрідна педагогічна система, яка поєднує викладачів, наукові школи, технології, обладнання лабораторій тощо.

Створення ФООС є поєднанням наступних складових: навчальної, виховної, методичної, позааудиторної роботи, міжвузівської співпраці з вищими навчальними закладами, практичної спрямованості навчання, усвідомленої перспективи, науковості, наочності, інтеграції навчання, інтерактивності, ініціативності, саморегуляційності, індивідуалізації навчання. ФООС засновано на впровадженні в навчальний процес активних форм і методів професійно-орієнтованого навчання, при цьому змінюється роль викладача з головного носія інформації в помічника студентів та співавтора навчального процесу.

Серед сучасних технологій навчання в процесі дослідження ми використовували технології розвивального навчання, проблемного навчання, проєктне навчання, інтерактивні методи («кейс-метод», «мозковий штурм» тощо), гральні імітаційні методи, дослідницький метод тощо.

Так, наприклад, як показують наші дослідження, впровадження технології розвивального навчання в процес ПНП, головною метою якого є розвиток активного самостійного мислення студента, сприяє формуванню продуктивної творчої діяльності МЛ та поступовому переходу до самостійного навчання. А завдяки проблемному навчанню, спрямованому на активізацію творчих здібностей, здійснюється всебічний розвиток пізнавальних здібностей студентів. Важливий внесок у розвиток творчих здібностей креативних методів навчання («кейс-метод», «мозковий штурм», пізнавальні ігри тощо) Отже в процесі науково-дослідницької діяльності студента на занятті ефективно формуються риси особистості МЛ. Ці нові технології навчання сприяють формуванню таких елементів творчої компетентності, як активізація творчих здібностей та реалізація творчого потенціалу. Якщо студенти виконують творчі завдання, а особливо їх системи, то в них формуються вміння побачити та сформулювати проблему, вміння знаходити нові рішення, вміння діяти в нестандартних ситуаціях, що сприяє формуванню ФК МЛ [7].

Під час вивчення ПНД у навчально-виховному процесі нами використовувався комплекс методів навчання з поступовим

домінуванням дослідницького методу [6].

Для формування клінічного мислення та ФК МЛ потрібно шляхом моделювання створювати різні типи та нетипові фахові квазіпрофесійні ситуації, які максимально наближені до реальних умов фахової діяльності.

Самостійна діяльність студентів – це один із основних резервів підвищення якості формування ФК МЛ. Для цього необхідно збільшувати кількість і якість набутих знань, умінь і здатностей, які потрібно одержати та формувати в процесі професійної підготовки. З огляду на це викладачі ВМНЗ мають залучити кожного студента до систематичної самостійної роботи.

Одним з елементів, що підвищує рівень ФК є науково-дослідна робота студентів. Перша педагогічна умова реалізується під час залучення МЛ до проведення конференцій, роботи в наукових гуртках, конкурсах, написання рефератів тощо. Комплекс методів навчання з домінуванням методу науково-дослідницьких проектів, спонукає до становлення компетентної особистості через розроблення ціннісних орієнтирів, мотиваційних установок, необхідних для професійної мобільності. Зокрема для дослідження нами було обрано напрями роботи студентів з науковою інформацією дослідницького характеру (використання наукової, довідникової та іншої літератури, мережі Internet, проведення експериментальних досліджень на лабораторних моделях та аналіз, узагальнення і систематизація експериментальних даних лабораторних робіт) [8].

Вищезазначене дозволило виділити другу педагогічну умову та зробити висновок, що для якісної підготовки МЛ та формування їх ФК у ВМНЗ необхідно здійснювати вивчення ПНД на основі виявлення фахових здібностей за допомогою створення НМЗ.

Розробка НМЗ для вивчення ПНД, як педагогічна умова формування ФК МЛ, передбачає створення засобів навчання, в тому числі і електронних, дистанційних курсів, персональних веб-сайтів тощо.

До засобів навчання дослідники відносять підручники й посібники, дидактичні матеріали (ситуаційні задачі, тести) тощо. Розробка НМЗ для вивчення ПНД у нашому дослідженні – це процес створення НМК, і є спільною творчою діяльністю студентів МЛ та викладачів ВМНЗ. Спільна творча діяльність є умовою формування ФК МЛ.

У ході дослідження нами було розроблено навчальний посібник «Медична і

біологічна фізика» та НМК з ПНД в електронному вигляді.

«Електронний навчально-методичний комплекс – це інформаційний освітній ресурс, що використовується з метою викладу структурованого навчального матеріалу дисципліни, забезпечення поточного контролю, проміжної атестації, а також управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі реалізації освітніх програм ВМНЗ» [3, с. 55].

Отже, створені електронні НМК є складовою ФООС ВМНЗ і сполучною ланкою між МЛ й освітнім середовищем, що забезпечує управління і контроль навчально-пізнавальною діяльністю студентів і дозволяє їм будувати індивідуальну освітню траєкторію, та враховує специфіку фахової діяльності МЛ, де викладач виступає у ролі керівника, організатора, координатора і консультанта навчального процесу.

Як стверджує В. Гринько [1], у сучасну епоху викладач повинен одночасно бути: викладачем (передає знання, стимулює активність студентів, формує навички та вміння); вихователем (здійснює всебічний розвиток особистості студента, формує професійні й психологічні якості); ученим (здійснює наукові пошуки в галузі дисципліни, яку викладає); менеджером (організовує аудиторні заняття, стимулює й контролює самостійну роботу студентів); експертом і консультантом (допомагає студенту орієнтуватися у світі наукової інформації).

Так, наприклад, у самостійній дослідницькій діяльності студентів викладач виступає консультантом і колегою, рекомендує лише орієнтовний шлях майбутніх пошуків, залучаючи до них, допомагаючи відкривати невідоме, орієнтує на самостійні висновки, узагальнює і корегує й оптимізує пізнавальний процес [6]. Зважаючи на це ми вибрали третю педагогічну умову – викладач як науковий керівник наукових розвідок МЛ.

Викладач ВМНЗ виконує чимало функцій, серед яких: організаторська (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок); інформаційна (носії найновішої інформації, новітніх технологій); трансформаційна (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання); орієнтовно-регулятивна (структура знань викладача визначає структуру знань студента); мобілізуюча (переведення об'єкту виховання в суб'єкт, самовиховання, саморух, самоствердження) [1].

Отже, відбувається вплив викладача на особистість студента, як на майбутнього

суб'єкта фахової діяльності, в усіх її аспектах. Усі ці впливи не самостійні процеси, а мають представити єдиний процес, що протікає цілеспрямовано в створеному ФООС при творчому дотриманні обґрунтованих педагогічних умов.

Таким чином, формується «Я-концепція» МЛ у ФООС ВМНЗ, яка у майбутній фаховій діяльності буде механізмом саморегуляції суб'єкта фахової діяльності. Студент має навчитися мислити як лікар, бачити себе в цій галузі в ролі лікаря, формувати культуру фахового мислення.

Важливою для третьої умови є реалізація принципів ініціативності й інтерактивності. Саме через реалізацію ініціативних дій, як стверджує О. Трошкін [11], відбувається розвиток цілеспрямованості, активності, самостійності, самодисциплінованості тощо. Ініціативність студентів-МЛ формується завдяки ініціативності викладачів щодо застосування педагогічних інновацій та інтерактивних методів навчання. Реалізація принципу інтерактивності, на думку М. Гриньової [2], полягає у вибудовуванні інтерактивного навчально-виховного процесу, що базується на паритетній взаємодії «викладач – студент».

Як показує практика, в ході реалізації виділених нами педагогічних умов проявляються, формуються і розвиваються ті необхідні фахові знання, вміння, здатності, професійно важливі якості, цінності та ставлення студента, які забезпечують їм можливість свідомо та адекватно оцінити свої професійні можливості, здатності і власне ставлення до майбутнього фаху, тобто формуються ФК МЛ.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, в даному дослідженні нами розкрито сутність поняття «педагогічні умови» та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування ФК МЛ в процесі ПНП. Під педагогічними умовами формування ФК МЛ в процесі ПНП ми розуміємо комплекс можливостей, технологій та засобів організації процесу вивчення ПНД, що забезпечують ефективність та результативність формування ФК МЛ. Такими педагогічними умовами є: створення ФООС на кафедрах ВМНЗ; розробка і застосування НМЗ; викладач як науковий керівник наукових розвідок МЛ.

Подальші дослідження вбачаємо у розробці комплексної методики формування ФК МЛ та у впровадженні її у навчальний процес ВМНЗ.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гринько В. О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху / В. О. Гринько // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 17. – С. 166–173.
2. Гриньова М. В. Саморегуляція: навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ. – 2008. – 286 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Исаев А. В. Проектирование профессионально-ориентированной образовательной среды в вузе / А. В. Исаев, Н. А. Платошина // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2012. – Вып. № 9. Том 11. – С. 69–72.
5. Костюк Д. А. Педагогічні умови формування фахової компетентності у майбутніх техніків-електриків сільського господарства / Д. А. Костюк // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2014. – Вип. 199(2). – С. 344–349.
6. Макаренко В. І. Метод пошуково-дослідницьких проектів як засіб формування науково-дослідницьких умінь студентів. / В. І. Макаренко, О. В. Макаренко, К. С. Макаренко, О. В. Сілкова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К.; Кіровоград, 2014. – Додаток 2, т. 3 (54). – С. 76–87.
7. Макаренко В. І. Формування творчої компетентності майбутніх лікарів на заняттях з біофізики. / В. І. Макаренко, О. В. Макаренко, К. С. Макаренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 3 (47). – С. 397–405.
8. Макаренко В. І. Формування фахових компетенцій у студентів вищих медичних навчальних закладів. / В. І. Макаренко, О. В. Макаренко, К. С. Макаренко // Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю, 26 березня 2015 року. – Полтава, 2015. – С. 156–158.
9. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред.-упоряд. А. В. Семенова]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 272 с.
11. Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Трошкін Олександр Васильович. – Донецьк, 2004. – 227 с.

12. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М.: Высшая школа, 1970. – 301 с.

REFERENCES

1. Hrynko, V. O. (2012). *Osoblyvosti pedahohichnoi diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly u suchasnu epokhu*. [Features of pedagogical activity of teacher of higher school in the modern era]. Kyiv.

2. Hrynova, M. V. (2008). *Samorehuliatyia: navch.-metod. posib*. [Self-regulation: ucheb.method. allowance]. Poltava.

3. *Entsyklopediia osvity (2008) / Akad. ped. nauk Ukrainy: [hol. red. V. H. Kremen]*. [Encyclopedia of education / Acad. med. of Sciences of Ukraine: [goal. edited by V. G. Kremen]. Kyiv.

4. Isaev, A. V. (2012). *Proektirovanie professionalno-orientirovannoi obrazovatelnoy sredi' v vuze* [Design professionally oriented educational environment in the University]. Volgograd.

5. Kostyuk, D. A. (2014). *Pedahohichni umovy formuvannia fakhovoi kompetentnosti u maibutnikh tekhniv-elektrykiv silskoho hospodarstva*. [Pedagogical conditions of formation professional competence of future children agriculture]. Kyiv.

6. Makarenko, V. I. (2014). *Metod poshukovo-doslidnytskykh proektiv yak zasib formuvannia naukovy-doslidnytskykh umin studentiv*. [The method of search and research projects as a means of formation of research skills of students]. Kirovohrad.

7. Makarenko, V. I. (2015). *Formuvannia tvorchoi kompetentnosti maibutnikh likariv na zaniattiakh z biofizyky*. [Formation of creative competence of future doctors in the classroom in Biophysics]. Kyiv.

8. Makarenko, V. I. (2015). *Formuvannia fakhovykh kompetentsii u studentiv vyshchyykh medychnykh navchalnykh zakladiv*. [The formation of professional competence at students of higher medical educational institutions]. Poltava.

9. Manko, V. M. (2000). *Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin*. [Didactic conditions of formation of students ' professional-cognitive interest in special subjects]. Kyiv.

10. *Slovyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky* (2006). [The dictionary of professional pedagogy]. Odesa.

11. Troshkin, O. V. (2004). *Pedahohichni umovy rozvytku initsiatyvnosti maibutnikh dyzaineriv u protsesi navchalno-tvorchoi diialnosti*. [Pedagogical conditions of development of creativity of future designers in the process of educational-creative activity]. Donetsk.

12. Fedorova, O. F. (1970). *Nekotory'e voprosy' aktivizatsii uchashchih'sya v protsesse teoreticheskogo i proizvodstvennogo obucheniya*. [Some of the questions of activization of students in the theoretical and industrial training]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАКАРЕНКО Володимир Іванович –

викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія».

Наукові інтереси: фахова підготовка майбутніх лікарів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MAKARENKO Vladimir Ivanovich –

Lecturer of the Department of medical informatics, medical and biological physics, Higher State Educational Establishment of Ukraine «Ukrainian Medical Stomatological Academy».

Circle of scientific interests: professional training of future physicians.

УДК 377.3

МОСКОВ Василь Анатолійович –

викладач спеціальних дисциплін

Державного навчального закладу

«Вище професійне училище №7 м. Вінниця»

e-mail; vmvinnitsa@gmail.com

**СТРУКТУРА І ЗМІСТ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Життєвими орієнтирами сучасної молоді є професійна кар'єра, одержання матеріальних благ, задоволення духовних потреб, але мало хто замислюється над тим, якими шляхами

можна одержати бажане. В їхньому арсеналі має бути дотримання морально-етичних норм в особистому і суспільному житті. Це стане досяжним завдяки комплексності в підготовці фахівців, піднесення загальнолюдських моральних чеснот: поваги до людської

гідності й відповідальність, слідування обов'язку, чесності, справедливості, сприяння суспільному благу.

У професійній діяльності кваліфікований робітник будівельного профілю виконує різні види економічної діяльності: працює з фінансовою документацією, займається плануванням, організацією і контролем технологічного процесу, проводить маркетинговий аналіз, здійснює підприємницьку діяльність тощо. Водночас зазначені види економічної діяльності потребують від кваліфікованого робітника будівельного профілю відповідних знань, умінь, навичок, певної мотивації й особистісних якостей, що сприяють досягненню ефективних результатів розвитку організації (установи). Це актуалізує значення компетентнісного підходу для нашого дослідження. Тому, конкретизувавши ознаки, що визначають специфіку економічної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника будівельного профілю та його економічні функції, ми можемо визначити її структуру та зміст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий доробок Н. Бібік, І. Зимньої, С. Кравець, О. Овчарук, А. Хуторського та ін. присвячений визначенню ключових компетентностей і їх формуванню в учнів загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів.

Дослідження В. Лозовецької, П. Лузана, В. Ягупова та ін. розкривають широкий спектр складових професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, проблеми їх формування і розвитку як провідного результату освіти.

Окремі аспекти змісту, структури, особливостей запровадження педагогічних технологій у контексті формування професійної компетентності, в тому числі й у ПТНЗ, розкриті М. Артюшиною, А. Вербицьким, Л. Карташовою, О. Пометун, Г. Романовою, Л. Сліпчишин, І. Якиманською та ін.

Різні види, специфіка, методика формування компетентності обґрунтовувалися в працях: Н. Амінова, Л. Боголюбова (соціальна компетентність); Л. Антропова, С. Рогожкіна, О. Фадейкіна (комунікативна компетентність); А. Белкіна, А. Бусигіної, М. Лобанової, В. Нестерова (педагогічна компетентність); Н. Витківської (інформаційна компетентність); П. Шендерова (дослідницька компетентність) та ін.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у центрах професійно-технічної освіти знайшла своє відображення у різних

напрямах педагогічних досліджень. Її аспекти розглядалися в працях: В. Кременя, В. Олійника, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Радкевич та ін. Висвітлювали проблему і зарубіжні дослідники: Дж. Равен, Р. Бернс, С. Корчинський, К. Роджерс, та ін.

Компетентність, як наукова категорія тлумачиться вітчизняними та зарубіжними вченими в різних аспектах: філософському (В. Кремень, І. Зязюн, В. Андрушенко, П. Саух, Б. Бім-Бад, Б. Гершунський, С. Гессен); психологічному (К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, О. Петровського, С. Рубінштейна); педагогічному (І. Зязюн, І. Ісаєв, М. Кадемія, Н. Кузьміна, М. Нікандров, О. Новиков, Ю. Варданян, В. Загвязінський, Г. Подчалімов, В. Сластьонін, Т. Шахматов, Г. Маркова, Дж. Равен, Б. Оскарссон, С. Шо, В. Хутмакер, Г. Халаж); в аспекті теорії навчальних завдань (Г. Балла, Г. Машбиця); в аспекті професійної освіти (Р. Гуревич, Н. Ничкало, П. Лузан, В. Манько, С. Кулик, В. Радкевич, М. Олександрова).

Мета статті – проаналізувати структуру економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю і її формування у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу досліджень. На основі узагальнення літературних джерел з проблеми дослідження ми вважаємо доцільним структуру економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю представити такими компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивним та діяльнісним (рис. 1).

Кожний із зазначених компонентів складається із відповідних елементів: мотиваційно-ціннісний (мотиви, потреби, особистісні якості, ціннісні орієнтації), когнітивний (знання), діяльнісний (досвід, творча діяльність). Будь-яка діяльність відбувається під впливом мотивів, адже спрямована на досягнення певних цілей.

Спираючись на розроблену І. Родигіною загальну структуру компетентності [1, с. 48], представимо об'єктивні зв'язки між мотиваційно-ціннісним, когнітивним та діяльнісним компонентами, що мають бути врахованими під час моделювання процесу формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у процесі фахової підготовки, що забезпечить переведення компетентнісних ідей у практичну площину. Так, від потреб, інтересів, цінностей молодшої людини залежить успішність оволодіння нею

знаннями. У зворотному зв'язку, без знань та вмінь не може бути сформоване адекватне ставлення до діяльності, моральні орієнтири, якості особистості.

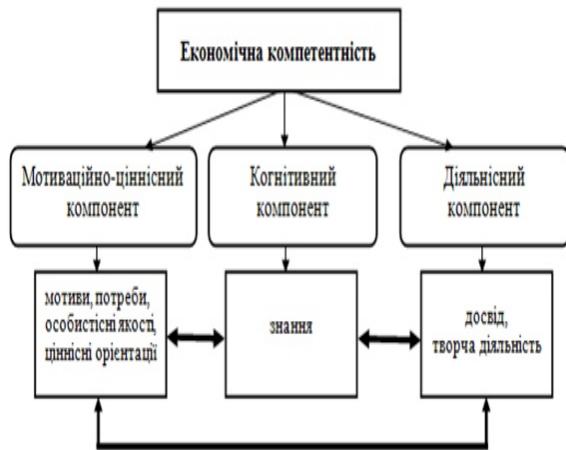


Рис. 1. Взаємодія компонентів економічної компетентності

Мотиваційний компонент. Виконуючи ту чи іншу економічну функцію, кваліфікованому робітників будівельного профілю необхідні певні мотиви, знання, вміння, навички і особисті якості, щоб досягти позитивного результату професійної діяльності. Своєрідними індикаторами, що дають поштовх до економічної діяльності кваліфікованих робітників будівельного профілю є мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, котрі складають мотиваційний компонент економічної компетентності. Саме вони виступають головними стимулами до засвоєння нових економічних знань, готовності до економічної діяльності, особистісного та професійного розвитку. На думку психологів, мотивація визначає поведінку особистості і виступає акумулятором особистісного досвіду. Відомий психолог С. Рубінштейн зазначав, що мотиви складають ядро особистості. Знаючи особливості людини, можна судити про її мотиваційну сферу. Вивчаючи мотиваційну сферу, ми тим самим вивчаємо і саму особистість.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує передумови для реалізації інших структурних компонентів, визначає позитивне ставлення до професії, рівень усвідомленості цінності знань для розвитку своєї особистості та виступає базовою характеристикою готовності до професійної діяльності. Остання в свою чергу включає формування та розвиток професійних якостей фахівця, з-поміж яких ретельність та

системність в роботі, посидючість, відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість, оперативність (швидке реагування на різноманітні ситуації), ділова завзятість і наполегливість, ерудованість, впевненість у собі та прийнятих рішеннях, підприємливість.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент розглядається як система соціально-економічних цінностей, потреб, почуттів, що мотивують учнів до економічної діяльності, формують до неї позитивне ставлення, усвідомленість важливості енергоефективної та енергоекономічної діяльності, викликають стійкий інтерес до набуття знань та формування необхідних умінь.

У структурі економічної компетентності когнітивний компонент розглядатимемо як знання професійної термінології, фактів, концепцій, принципів і теорій економіки; накопичення системних фахових знань та міжпредметних зв'язків, що є теоретичною і методичною основою ефективної економічної діяльності фахівця.

Значущість знань у структурі компетентності очевидна з огляду на те, що, з одного боку, вони слугують базою для формування умінь і навичок, а з іншого, – існує особливий вид знань про способи діяльності, представлений у формі правил, пам'яток, алгоритмів тощо, котрий забезпечує процесуальний аспект навчання. Варто наголосити, що зміст економічної освіти змінюється у зв'язку з перетвореннями в українському суспільстві.

Забезпечити теоретичний та практичний рівень розвитку економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю допоможуть такі загальноосвітні та загально-професійні предмети як «Економіка», «Основи галузевої економіки і підприємництва», а також предмети професійно-теоретичної підготовки. Формування економічних знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю має здійснюватися за чітко продуманою системою аудиторних і позааудиторних занять. У майбутньому набуті знання з економічних дисциплін стануть підґрунтям для проходження виробничої практики і самостійної роботи. Важливе значення у формуванні економічної компетентності кваліфікованих робітників будівельного профілю мають не лише знання економіки, а й оперування економічними уміньми і навичками.

Знанієва система характеризувалася абсолютизацією знань і однозначністю трактовок і висновків, а нова компетентнісна

пов'язана з розумінням динамічності знань, з посиленням самостійності та активності людини, із залученням особистісної сфери в освітній процес, і це є визначальною відмінністю, що зумовлює вихід на наступні елементи компетентності.

Проведений аналіз доцільності використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання переважної більшості предметів під час навчання майбутніх кваліфікованих робітників показав, що формування в учнів умінь і навичок та професійна орієнтація можливі лише за умови активного використання комп'ютерно орієнтованого методичного забезпечення курсу, направлено не лише на організацію та підтримку навчального процесу, а й на здійснення основних видів навчальної діяльності, в тому числі й з пошуку, збирання та оброблення інформації [2].

Таким чином, когнітивний компонент розглядається як набуття системи економічних знань, усвідомлення технології професійної економічної діяльності.

Третім елементом структури економічної компетентності, на нашу думку, має бути діяльнісний компонент, що характеризується майстерністю використання майбутніми кваліфікованими робітниками будівельного профілю набутих професійних знань, передбачає досвід прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях, тобто уміння діяти за зразком і досвід творчої діяльності.

Діяльнісний компонент – це вміння та навички, готовність розв'язувати проблеми економічного спрямованості, планувати та організовувати економічну діяльність, аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності, а також сукупність професійно важливих якостей особистості майбутнього кваліфікованого робітника будівельного профілю, як то: професійна активність, відповідальність, комунікативність, толерантність, емпатійність, чесність, прагнення до постійної самоосвіти та самовдосконалення, підвищення професійної кваліфікації тощо. Результатом є відповідний рівень економічної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника будівельного профілю [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Зазначені структурні компоненти визначають цілісність досліджуваної компетентності і знаходяться в тісній взаємодії. Кожний компонент може впливати на розвиток інших компонентів. За умови несформованості чи недостатнього рівня сформованості бодай одного з компонентів функціонування компетентності

неможливе. Напрями подальших наукових досліджень вбачаємо в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов ефективного формування економічної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника будівельного профілю.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Родигіна І. В. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу / І.В. Родигіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2001. – №1 (8). – С. 46–50.
2. Кобися В. М. Підготовка електромеханіків засобами проектування комп'ютерно орієнтованих технологій навчання у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Володимир Михайлович Кобися; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 274 с.
3. Погребняк С. В. Правова підготовка соціального педагога / С.В. Погребняк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 15. Ч. II. – Глухів: ГНПУ імені О. Довженка, 2010. – С. 218–221.

REFERENCES

1. Rodigina, I. V. (2001). *Struktura kompetentnosti yak pedahohichnoho yavyscha v konteksti suchasnoho navchal'novykhovnoho protsesu*. [Structure competence as pedagogical phenomenon in the context of modern educational process]. Donetsk.
2. Kobysja, V. M. (2012). *Pidhotovka elektromekhanikiv zasobamy proektuvannya komp'yuterno oriientovanykh tekhnolohiy navchannya u profesijno-tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh*. [Training electrician by means of computer-oriented technology training in vocational schools]. Vinnytsia.
3. Pogrebnyak, S. V. (2010). *Pravova pidhotovka sotsial'noho pedahoha*. [Legal training of social pedagogy]. Hlukhiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОСКОВ Василь Анатолійович – викладач економіки і спеціальних дисциплін Державного навчального закладу «Вище професійне училище №7 м. Вінниця, здобувач Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: фахова підготовка майбутніх кваліфікованих робітників, формування економічної компетентності у майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MOSKOV Vasyi Anatolievych – Teacher of Economy and special subjects of the State educational institution «Higher professional school №7 m. Vinnytsya», applicant candidate degree of pedagogical sciences Vinnytsia State

Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of future skilled workers, forming the economic competence of future skilled workers building profile.

УДК 378:004

РОЩЕНЮК Алла Михайлівна –

старший викладач кафедри прикладної математики Рівненського національного університету водного господарства та природо-користування e-mail: list-2004@ukr.net

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЯ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасному світі постійного руху і великих можливостей, успіху досягають люди, здатні до роботи над собою, вмючі творчо мислити та застосовувати свої здібності на приктиці. Ці навики є показником самореалізації людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробкою проблеми самореалізації займались: Дж. Дьюї (у прагматизмі), А. Бергсон (в інтуїтивізмі), Д. Бертам, П. Сінгер (в утилітаризмі), К. Юнг, Е. Фром, А. Адлер (в індивідуалізації).

Мета статті: визначення компонентів самореалізації майбутніх фахівців з інформаційних технологій в адаптаційний період навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вперше саме ж поняття самореалізації вжив Ф. Бредлі в книзі по етиці («Етичні дослідження», 1876), зокрема ціль людського життя, по Ф. Бредлі, є самореалізація в нескінченній і всеохоплюючій цілісності [2].

Свої погляди на проблему самореалізації у середині ХХ ст. висловлювали американські психологи-гуманісти: Е. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу, які говорили про самореалізацію людини через близький по сенсу термін «самоактуалізація».

Самоактуалізація (від лат. *actualis* – дійсний, справжній), **самореалізація** – прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей [1].

З метою визначення компонентів самореалізації особистості студентів в адаптаційний період були використані

наступні *методики:*

– для вимірювання рівня самоактуалізації студентів ми використовували наступну методику: **методико самоактуалізаційний тест (САТ);**

– для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з ними рис використовували наступну методику: **опитувальник К. Роджерса та Р. Даймонда (СПА).**

Дослідження проводилося на базі РДГУ, НУВГП та Рівненського технічного коледже у 2015–2016 році. В якості досліджуваних брали участь 82 студенти першого курсу факультету прикладної математики віком 17–19 років. Обробка даних та підрахунки здійснювались за допомогою пакета статистичних програм Statistica 6.

I. Самоактуалізаційний тест Е. Шострома вимірює самоактуалізацію по 2 базовим та 12 додатковим шкалам. Базовими є шкали Компетентності у часі та Підтримки. Вони незалежні одна від одної, та на відміну від додаткових не мають спільних пунктів. Додаткові шкали складають 6 блоків, кожний пункт тесту включений в одну або більше додаткових шкал і, зазвичай, в одну базову. Таким чином, додаткові шкали включені в основні та змістовно складаються з тих самих пунктів. У нашому дослідженні найбільш цікавою постає 6 блок – **творчої спрямованості особистості.**

Специфіка самоактуалізації по результатам тесту САТ (шкали пізнавальних потреб і креативності) отримані наступні дані (див. табл. 1). Шкали складають блок ставлення до пізнання, показують рівень творчої спрямованості особистості.

Таблиця 1
Кількість (у %) студентів з різними рівнями творчої спрямованості особистості (за методикою САТ)

Рівні творчої спрямованості особистості	Результат			
	Пізнавальні потреби		Креативність	
	К.Г.	Е.Г.	К.Г.	Е.Г.
Дуже низько	13,3%	6,9%	0%	0%
Нижче середнього	46,7%	37,9%	20,7%	6,7%
В межах середнього значення	26,7%	27,6%	44,8%	53,3%
Вище середнього	13,3%	27,6%	27,6%	40%
Дуже завищена (псевдосамоактуалізація)	0%	0%	6,9%	0%

Примітка: назви шкал: П – пізнавальні потреби та К–креативність.

Таким чином, більшість досліджуваних (в контрольних та експериментальних групах) відносяться до групи психологічної та статистичної норми. 13,3% – П, 27,6% – К в К.Г. та 27,6% – П, 40% – К в Е.Г. мають високі бали, що свідчить про прагнення студентів набувати знання про навколишній світ та розвинену творчу спрямованість особистості. Саме такі результати свідчать про високий рівень самоактуалізації особистості. 46,7% – П, 20,7% – К в К.Г. та 37,9% – П, 6,7% – К в Е.Г. демонструють значення нижче середнього, що свідчить про те, що в більшості випадків прагнення студентів до пізнання виражені дуже слабо та слабкий творчий потенціал. 13,3% – П в К.Г. та 6,9% – П – К в Е.Г. демонструють дуже низькі значення, що свідчить про небажання оримувати знання про оточуючий світ, фахівці з ІТ в своїй більшості цікавляться саме конкретними новинками з галузі інформаційної технології і не проявляють інтерес до всього на світі, а 0% по креативності свідчать про бажання творчо підходити до вирішення поставлених завдань. 6,9% в К.Г. по К свідчить про намір випробовуваних виглядати в найбільш сприятливому світі.

Кількість студентів ЕГ з високим та достатнім рівнем сформованості пізнавальних потреб становила 55,2%, що на 15,2% більше від студентів КГ (рис. 1). Кількість студентів ЕГ з високим та достатнім рівнем сформованості креативності становила 93,3%, що на 20,9% більше від студентів КГ (рис. 2)

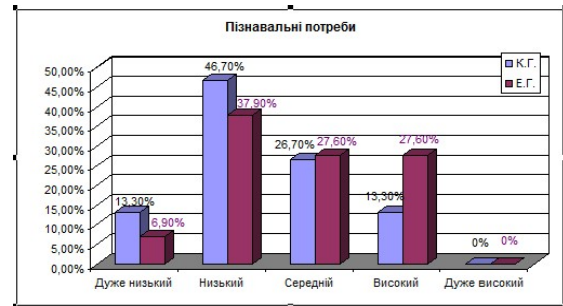


Рис. 1. Рівні пізнавальних потреб особистості у студентів К.Г. та Е.Г.

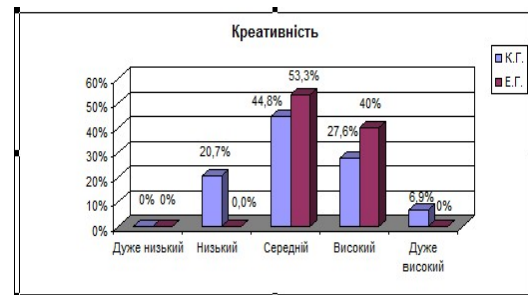


Рис. 2. Рівні творчої спрямованості особистості у студентів К.Г. та Е.Г.

П. Методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда відноситься до особистісних опитувальників і призначена для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з нею особистісних рис. Методика дозволяє виміряти особистість досліджуваного за шкалами А – адаптації, S – самоприйняття, L – прийняття інших, Е – емоційної комфортності, І – інтернальності, D – прагнення до домінування, Esk – ескапізму. Отримані результати дослідження (див. табл. 2 та рис. 3).

Таблиця 2
Кількість (у %) студентів з різними рівнями соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з нею рисами (за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда)

Рівні соціально-психологічної адаптації	Показники опитувальника К.Роджерса та Р. Даймонда													
	А		S		L		E		I		D		Esk	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	0%	0%	0%	0%	4%	7%	4%	7%	0%	0%	4%	7%	16%	20%
Середній	48%	47%	24%	33%	68%	40%	68%	60%	72%	47%	56%	73%	72%	80%
Високий	52%	53%	76%	67%	28%	53%	28%	33%	28%	53%	40%	20%	12%	0%

За шкалою «Адаптація» 48% – КГ та 47% – ЕГ досліджуваних демонструє середній результат, що свідчить про помірну пристосованість студентів до умов взаємодії з оточуючими в системі міжособистісних відносин. Вони мають тенденцію до співпадання мети та ціннісних орієнтацій особистості результатам, які досягаються у процесі спілкування. Наміри, переважно, збігаються з вчинками, задуми – з втіленням, спонування до дії – з його підсумками. Високий рівень адаптації демонструють 52% – КГ та 53% – ЕГ досліджуваних – у них спостерігається висока життєва активність, впевненість в своїх можливостях, добра пристосованість до мінливих умов середовища, висока здатність до самоактуалізації в гармонії з реальним соціумом.

За шкалою «Самоприйняття» більша половина досліджуваних (76% – КГ та 67% – ЕГ) віднесени до високого рівня, тобто мають позитивну оцінку своїх особистісних якостей, задоволеність собою. Впевнені в собі, що подобається оточуючим, цікаві та привабливі для інших як особистість. 24% – КГ та 33% – ЕГ опитаних мають середній рівень самоприйняття, що означає помірну оцінку своїх якостей. В більшості випадків вони задоволені собою, усвідомлюють свої сильні та слабкі сторони, якості, які можна застосувати з користю для себе та оточуючих, те, що треба поліпшити і ті особливості, з якими потрібно погодитись.

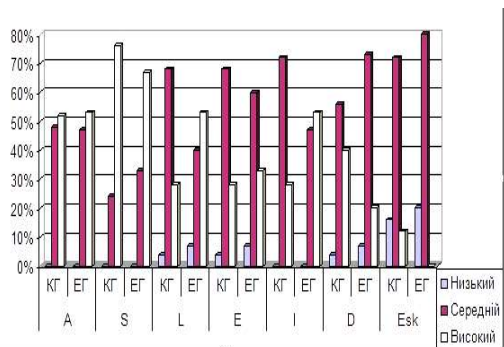


Рис. 3. Рівні соціально- психологічної адаптації у студентів К.Г. та Е.Г.

Шкала «Прийняття інших» демонструє наступні результати: 68% – КГ та 40% – ЕГ мають середній рівень, що відповідає помірній толерантності до інших людей, до їхніх слабкостей і недоліків. Критичні до оточуючих, схильні давати як позитивні, так і негативні оцінки їхньої особистості та особливостям поведінки. Прагнуть до збереження деякої дистанції у спілкуванні з оточуючими. 28% – КГ та 53% – ЕГ досліджуваних мають високий результат за

шкалою. Це означає прийняття людей, схвалення їхнього життя і ставлення до себе в цілому, очікування позитивного ставлення до себе оточуючих. Готовність до контакту і спілкування. 4 – КГ та 7% – ЕГ досліджуваних мають низький результат за шкалою. Це означає неприйняття людей, несхвалення їхнього способу життя і ставлення до них в цілому. Небажання спілкуватися та контактувати.

Шкала «Емоційна комфортність» відображає характер емоцій, що переважають в житті людини. У 68% – КГ та 60% – ЕГ середня оцінка, тобто в більшості випадків їм притаманне відчуття благополуччя свого життя, але іноді вони відчувають перевагу негативних емоцій. 28% – КГ та 33% – ЕГ опитаних вважають, що в їхньому житті переважають позитивні емоції, відчувають благополуччя свого життя. 4% – КГ та 7% – ЕГ опитаних вважають, що в їхньому житті переважають негативні емоції, відчувають незадоволення своїм життям.

За шкалою «Інтернальність» 72% – КГ та 47% – ЕГ досліджуваних мають середній рівень, тобто в більшості випадків відчувають себе активним об'єктом власної діяльності, але спостерігається тенденція до сподівання на вдачу і природний хід подій. 28% – КГ та 53% – ЕГ отримали високі бали, тобто вважають, що події, що з ними відбуваються є наслідком їхньої власної діяльності, мають високий рівень відповідальності. Переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою, вимогливість до себе. Уміння керувати собою і власними вчинками. Тенденція до попереднього продумування своїх вчинків. Самокритичність, схильність шукати причини своїх невдач у самому собі. Прагнення покладатися на свої сили не розраховуючи на чиюсь допомогу.

Шкала «Прагнення до домінування» відображає ступінь прагнення людини домінувати у міжособистісних стосунках. 4% – КГ та 7% – ЕГ досліджуваних мають низькі показники, що свідчить про схильність до підпорядкування, м'якості, покірності. Більшість досліджуваних (56% – КГ та 73% – ЕГ) мають середній рівень за даним показником, що означає помірне прагнення впливати на інших, переконувати їх у своїй думці, відстоювати свої позиції. Але в ряді випадків це може поєднуватися з певною поступливістю, піддатливістю зовнішньому впливу. Високі показники, які мають 40% – КГ та 20% – ЕГ досліджуваних, говорять про схильність пригнічувати іншу людину, відчувати перевагу над іншими, високу потребу у самоствердженні. Вони не піддаються зовнішньому впливу, схильні

завжди відстоювати свою позицію за всяку ціну.

Результати за шкалою «Ескапізм»: 16% – КГ та 20% – ЕГ досліджуваних мають схильність вирішувати свої проблеми, не ховаючись за обставинами та перешкодами. 72% – КГ та 80% – ЕГ переважно схильні до адекватного вирішення виникаючих проблем, та 12% – КГ та 0% – ЕГ мають прагнення переховуватись від дійсності в світі фантазій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. У результаті проведеного аналізу можливо зробити висновок, що студенти ЕГ, до яких був застосований комплекс педагогічних умов (стимулювання позитивної мотивації; створення сприятливого інформаційно-адаптивного середовища; інформатизація фундаментальної підготовки; розробка комп'ютерно-орієнтованих завдань) відрізняються вищим рівнем сформованості пізнавальних потреб; мають більш високі показники адаптації, ціннісних орієнтацій та креативності; мають більш високу здатність встановлювати контакти з оточуючими, розуміти інших людей; краще адаптовані у сьогоденні, мають високий рівень емоційної комфортності; більш об'єктивно оцінюють результати своєї діяльності та поведінки, більш самостійні.

Перспективами подальших наукових пошуків може бути створення моделі підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вільна енциклопедія. Вікіпедія. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Самоактуалізація>.
2. Новая философская энциклопедия. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iph.ras.ru/elib/0488.html>.

REFERENCES

1. Free Encyclopedia. Wikipedia. [Electronic resource]. – Access: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Самоактуалізація>.
2. New fylosofskaya encyclopedia. [Electronic resource]. – Access: <http://iph.ras.ru/elib/0488.html>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РОЩЕНЮК Алла Михайлівна – старший викладач кафедри прикладної математики Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне

Наукові інтереси: проблеми готовності майбутніх фахівців з ІТ до творчої самореалізації в адаптаційному періоді.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ROSHCHENIUK Alla Myhailivna – senior lecturer of applied mathematics department National university of water and environmental engineering, Rivne.

Circle of scientific interests: includes prepara kumaybutnih IT professionals for creative self-realization in the period of adaptation.

УДК: 378.974

ШУПШЕ Людмила Володимирівна – викладач кафедри іспанської філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова
e-mail: shuppe@mail.ua

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТІ ВАЛЕНСІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Провідні державні документи (Закон України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція базової фундаментальної освіти в Україні») зумовлюють необхідність приведення основних освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки студентів з іноземної філології у відповідність до європейських стандартів

прозорості й якості вищої освіти. З огляду на це, особливий науковий інтерес викликає інноваційно-педагогічний досвід зарубіжних університетів, які здійснюють професійну підготовку бакалаврів романської філології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній теорії та практиці педагогіки вищої філологічної школи значно актуалізувалася проблема професійної підготовки бакалаврів романської філології

як висококваліфікованих фахівців сфери міжкультурної комунікації (Р. Булгаков, О. Григорович, М. Князян, Н. Колесниченко). Натомість в контексті впровадження європейської мовної політики та нових викликів часу особливості професійної підготовки бакалаврів романської філології в університетах Іспанії до теперішнього часу залишається недостатньо висвітленим.

Мета статті полягає у вияві специфіки фахової підготовки бакалаврів романської філології в університеті Валенсії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійну підготовку бакалаврів романської і, зокрема, іспанської філології традиційно здійснює Університет Валенсії (Universidad de Valencia), котрий був заснований у 1499 році в місті Валенсія, Іспанія. За свою, більш ніж п'ятивікову, історію університет підготував сотні тисяч спеціалістів за різними напрямками класичної університетської освіти. Напочатку навчальний процес в університеті був присвячений вивченню медицини, гуманітарних наук, теології і права. Однак за останні два десятиліття він пережив прискорений процес трансформації та росту, у порівнянні з попередніми етапами його історії. Це дозволило університету Валенсії стати сучасним глобальним університетом, а також лідером в області використання нових технологій [1].

До структури університету Валенсії входять різні коледжі, інститути, дослідницькі центри, школи, клініки, бібліотеки, загальною кількістю більше 100. Кампус університету складається з трьох міських корпусів, будівлі ректорату, ботанічного саду, наукового парку, історичного музею, студентських гуртожитків, їдалень. На сьогоднішній день в університеті навчається приблизно 60 000 студентів 67 спеціальностям. Університет Валенсії на протязі багатьох років охоче приймає у себе іноземних студентів, оскільки угоди про студентський обмін підписані з більш ніж 300 університетами по всьому світі, враховуючи Україну. Також налагоджено контакти з багатьма відомими навчальними закладами світу для обміну професорсько-викладацьким складом.

На факультеті мистецтва і гуманітарних наук університет Валенсії пропонує отримати ступінь Grado за такими спеціальностями (пов'язаними з іспанською мовою):

– Іспаністика: іспанська мова та література;

– Сучасні мови та література (іспанська, німецька, англійська, італійська, французька, валенсійська).

Однак, отримання ступеня бакалавра за вищезгаданими спеціальностями, не дає їх власнику права викладати іспанську мову і літературу, оскільки кваліфікація викладача іноземної мови (зокрема, «Викладач іспанської мови в дошкільній освіті»; «Вчитель іспанської мови в початковій школі») надається виключно по завершенні навчання в бакалавріаті за спеціальністю «Педагогіка».

Суттєвим є те, що отримання ступеня бакалавра за спеціальністю «Іспаністика: іспанська мова і література» в Університеті Валенсії, плата за навчання в якому становить приблизно 1000 євро за семестр, забезпечує поглиблені знання з іспанської мови та літератури, а також інших професійно орієнтованих навчальних дисциплін (лінгвістики, соціолінгвістики, теорії літератури, тощо). Дана спеціальність, при навантаженні бакалаврів 24 ECTS (неповний день) і 36 ECTS (повний день), готує професіоналів з іспаністики, здатних відповідати значно зростаючим комунікативним вимогам сучасного суспільства, завдяки розвитку у них критичного мислення, соціокультурної, полікультурної і міжкультурної компетентності, мультикультурної толерантності, вміння адекватно застосовувати на практиці основні засоби аналізу художнього тексту.

Освітньо-професійна програма бакалавріату за спеціальністю «Іспаністика: іспанська мова і література», розрахована на 4 роки навчання в університеті Валенсії, як це продемонстровано в табл. 1, передбачає проходження 240 кредитів (базові дисципліни – 60 кредитів, обов'язкові предмети – 138 кредитів, курси за вибором – 30 кредитів, практика – 6 кредитів, дипломна робота – 12 кредитів) [2].

Таблиця 1
Освітньо-професійна програма бакалавріата за спеціальністю «Іспаністика: іспанська мова і література»

Навчальні дисципліни	Кредити	Параметри дисципліни
Перший курс (Загальна кількість кредитів: 60; Обов'язкових: 24; Базових: 36)		
Історія мистецтв	6	Базова дисципліна
Латинська мова I	6	Базова дисципліна
Читання сучасної іспанської літератури	6	Базова дисципліна
Каталонська мова	6	Базова дисципліна
Норма і правильне використання іспанської мови	6	Базова дисципліна

Теорія літератури	6	Базова дисципліна
Фонетика і фонологія іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Читання сучасної іспано-американської літератури	6	Обов'язкова дисципліна
Морфологія іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Сучасна драматургія	6	Обов'язкова дисципліна
Другий курс (Загальна кількість кредитів: 60; Обов'язкових: 36; За вибором: 12; Базових: 12)		
Вступ до філософії мови	6	Базова дисципліна
Лінгвістика	6	Базова дисципліна
Вступ до читання літературного тексту	6	Обов'язкова дисципліна
Утворення поетичної мови в Золотому Віці	6	Обов'язкова дисципліна
Лексикографія іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Усність та письменність Середньовіччя	6	Обов'язкова дисципліна
Семантика іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Синтаксис іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Предмет за вибором	12	За вибором
Третій курс (Загальна кількість кредитів: 60; Обов'язкових: 48; За вибором: 12)		
Діахронія іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Іспанська діалектологія і соціолінгвістика	6	Обов'язкова дисципліна
Роман в Золотому Віці	6	Обов'язкова дисципліна
Історична граматики іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Просвітництво і романтизм в іспанській літературі	6	Обов'язкова дисципліна
Середньовічна література: теми і сприйняття	6	Обов'язкова дисципліна
Література і сучасність в Латинській Америці	6	Обов'язкова дисципліна
Прагматика стосовно іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Вибірковий предмет	12	За вибором
Четвертий курс (Загальна кількість кредитів: 60; Обов'язкових: 42; За вибором: 18)		
Лінгвістичний і літературний коментар до тексту	6	Обов'язкова дисципліна
Розмова іспанська	6	Обов'язкова дисципліна
Лінгвістична історіографія іспанської мови	6	Обов'язкова дисципліна
Іспанський роман 19 сторіччя	6	Обов'язкова дисципліна
Класичний театр в Іспанії: від тексту до сцени	6	Обов'язкова дисципліна
Дипломна робота за спеціальністю	12	Обов'язкова дисципліна
Вибірковий предмет	18	Обов'язкова дисципліна

Важливо, що починаючи з третього курсу, студенти бакалавріату спеціальності «Іспаністика: іспанська мова і література» можуть розширювати свою освіту в університеті Валенсії за допомогою вивчення додаткових предметів чи програми «Міно́р» (30 кредитів), що передбачає вивчення другої іноземної мови, на яку відводиться 12 кредитів з числа базових дисциплін. Однак, якщо студент не приймає участі в програмі «Міно́р», він обов'язково вивчає другу іноземну мову (на вибір даються французька, англійська, італійська, португальська, німецька, арабська, китайська, російська чи баскійська).

Університет Валенсії використовує практику як важливий і необхідний метод навчання і професійної підготовки бакалаврів іспанської філології. Практика розглядається в якості діяльності освітнього характеру, що здійснюється бакалаврами іспанської філології, контролюється куратором напрямку, а також академічним куратором університету Валенсії. Існують два види практики: навчальна (освітня), що передбачається навчальним планом, і пізнавальна, яку проходять студенти за бажанням і яка не вписується в навчальний план. Освітня практика регламентується певними інструкціями і правилами, оскільки для кожного університетського центру існує комісія по практиці, місія якої, окрім інших, полягає у просуванні і академічному контролі якості кінцевих результатів діяльності бакалаврів-практикантів.

Головною метою освітньої практики бакалаврів являється надання їм можливості самостійно застосовувати і доповнювати набуті в процесі навчання загальнокультурні уміння і навички, а також спеціалізовані знання. Окрім цього, практика бакалаврів іспанської філології спрямована на здобуття ними загальнокультурної, соціолінгвістичної і міжкультурної компетенцій, котрі формують їх готовність до ефективного виконання своїх функціональних і професійних обов'язків [3].

Навчальним планом спеціальності передбачається надання важливого значення підготовці і захисту бакалаврами іспанської філології своїх дипломних робіт на основі проведення власних наукових досліджень. Суть такої форми організації навчання, на яку в університеті Валенсії відводиться 12 кредитів ECTS, полягає у стимулюванні здібностей бакалаврів іспанської філології до самостійного прогнозування і практичного втілення дослідницьких проєктів в контексті спеціальності, що здобувається під науковим супроводом і контролем з боку викладача-

куратора. Для присудження ступеня бакалавра існує спеціальна комісія з оцінки якості дипломних робіт в області іспаністики, задачі котрої передбачають розробку необхідних інструкцій і критеріїв оцінки теоретичної значущості і практичної цінності наукових досліджень випускників. При цьому на факультеті мистецтва і гуманітарних наук Університету Валенсії затверджено тематичні поля і встановлено регламент зарахування бакалаврів до викладачів, що виконують функції наукового керівника. Традиційно бакалаврські дипломні роботи з іспаністики та іншим романським мовам присвячуються розробці актуальних проблем:

– Фонетики і фонології (A. Hidalgo, M. Estellés, M. Quilis, A. García, A. Cabedo);

– Морфології і синтаксису (A. Briz, M. Aleza, J. Satorre, A. Hidalgo, S. Pons, M. Albelda, A. Ricós);

– Семантики, прагматики та аналізу мови (M. Estellés, M. Albelda, S. Pons, A. Hidalgo, A. Briz, J. Sanmartín, J.R. Gómez, A. Cabedo);

– Лексикології та лексикографії (M. Aleza, V. González, J. Sanmartín, M. Quilis, M.J. Martínez);

– Історії мови (діахронія, історична граматики та історіографія) (M. Echenique, A. García, M.J. Martínez, J. Satorre, A. Ricós, M. Quilis);

– Діалектології та соціолінгвістики (A. Briz, M. Aleza, A. Ricós, J.R. Gómez).

Теми бакалаврських робіт, що стосуються іспанської та романської літератури, передбачають проведення досліджень за такими напрямками:

– Література Середньовіччя (J.L. Canet, M. Haro, R. Beltrán);

– Література Золотого Віку (E. Rodríguez, T. Ferrer, X. Candel, J.L. Canet, J. Badia);

– Сучасна література (R. Rodrigo, N. Girona, J. Peris Blanes, Javier Lluch);

– Латиноамериканська література (F. J. López Alfonso, N. Girona, J. Peris Blanes);

– Театр (T. Ferrer, J. L. Canet, R. Rodrigo, N. Diago, E. Rodríguez, J. Badia);

– Культура і література (J.L. Canet, M. Haro, R. Beltrán, E. Rodríguez, T. Ferrer, R. Rodrigo, X. Candel, F. J. López, Alfonso, N. Girona, J. Peris Blanes, N. Diago, E. Rodríguez, Javier Lluch) [4].

Отримавши ступінь Grado за спеціальністю, бакалавр романської філології може продовжити навчання в університеті Валенсії ті отримати ступінь Máster. В такому випадку він може обрати спеціальність «Поглиблена іспаністика/романістика: області застосування і дослідження» (60

кредитів). В переліку дисциплін за вибором, на вивчення яких відводиться 12 кредитів, пропонуються наступні: Діалекти і соціолекти іспанської мови: теперішнє і минуле; Поглиблене вивчення літературної і театральної критики; Інструменти для поглибленого аналізу мови і літератури; Іспанська мова і її застосування; Теорія і методологія для лінгвістичного дослідження іспанської мови; Теорія і методологія для літературного і драматургічного дослідження іспанської мови.

Загалом, вище перераховане дозволяє підсумувати, що місія університету Валенсії полягає у формуванні професіоналів в області іспанської, романської філології, компетентних у рішенні проблемних і нових задач європейського комунікативного і багатокультурного суспільства, а також у підтримці найбільш важливих на інтернаціональному рівні досліджень, які у подальшому зможуть впливати на перспективний розвиток і гармонізацію сучасного інформаційного суспільства. Іноватизація змісту і методів навчання бакалаврів, розширення форм заохочення їх дослідницької діяльності сприяють швидкому розповсюдженню досягнень науки і культури, підтвердженню соціальної значущості демократичних цінностей суспільства у цілому і, зокрема, Валенсії. Широка науково-дослідницька діяльність у всіх областях знань (фундаментальних і інженерних науках, медичинських науках, науках про освіту, гуманітарних і соціальних науках, економічних та правових), прагнення до досконалості зробили університет Валенсії одним з п'яти кращих центрів науки в Іспанії. Університет Валенсії прагне в майбутньому бути визнаним вищим навчальним закладом, який:

– пропонує якісну, широку, інтернаціональну і відкриту для всіх освіту;

– задовольняє потребу студентів у постійному навчанні на протязі всіх життєвих етапів, гарантує широту, якість і розмаїття бакалаврських і магістерських програм;

– поповнює і поновлює спеціалізовані ресурси дослідження;

– спроможний стати культурним референтом у валенсійському суспільстві, який приділяє особливу увагу його культурі і мові [5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, на факультеті мистецтв і гуманітарних наук університету Валенсії при підготовці бакалаврів романської філології шанують наступні цінності:

– дотримання самобутньої валенсійської культури і мови (досягається декількома шляхами: по-перше це можливість навчатися на валенсійській мові як для громадян країни, так і для іноземців; по-друге організація усіляких концертів за допомогою студентів, де головною темою являється самотність даної культурної сфери, а також ознайомлюючи заходів, таких як ярмарки);

– удосконалення форм організації педагогічного процесу на рівнях: бакалавр – магістр – доктор;

– іноваційність навчальної інформації, засобів, форм і методів викладання і навчання студентів як майбутніх професіоналів;

– відповідність засобів організації навчання і виховання соціальному, культурному і економічному прогресу;

– відкритість, справедливість оцінювання, рівність відносин, солідарність і взаємна допомога;

– соціально-відповідальна діяльність викладачів і студентів (Університет Валенсії знаходиться на службі екологічного захисту і охорони довколишнього середовища, сприяє і проводить активні дії щодо захисту і укріпленню здоров'я студентів; для досягненні цієї мети кожного семестру влаштовуються «суботники» по прибиранню кампуса і міста в цілому, просуваються ідеї по переробленню матеріалів, укріпленню культурних зв'язків і розширенню можливостей реалізації креативних і художньо-естетичних проєктів). Окрім цього, в університеті Валенсії перед кожним студентом спеціальності «Іспаністика:» вже на рівні бакалаврі ату відкривається ряд особливих можливостей для особистісного і кар'єрного зросту і професійного саморозвитку, таких як:

– участь в програмах Erasmus Mundus, Erasmus Prácticas, SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles) та інших;

– відвідування курсів з лінгвістичної політики (вивчення іспанської, валенсійської та англійської мов);

– відвідування і участь в різноманітних соціальних і культурних заходах (університетських спортивних змаганнях, ярмарку професій, ярмарках зі збору коштів на добротність) та ін.;

– відвідування міжнародних наукових форумів, конференцій, семінарів, виставок.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. <http://www.espanarusa.com/ru/pedia/article/195682>
2. <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
3. <http://www.eduspain.com/ru/putevoditeli/valensia>
4. <http://www.masterstudies.ru/университеты/Ispanija>
5. <http://www.uv.es/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШУППЕ Людмила Володимирівна – викладач кафедри іспанської філології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова.

Наукові інтереси: професійна підготовка бакалаврів романської філології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHUPPE Liudmyla Volodymyrivna - teacher of the Spanish philology department in Odessa National I. I. Mechnikov University

Circle of scientific interests: professional training of the Romance philology bachelors.

УДК 373.3.064.1:376-053.5

БЕВЗЮК Марина Сергіївна –

аспірант кафедри спеціальної освіти

Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини

e-mail: marina_bevzyuk@mail.ru

СУТНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Питання впровадження професійної допомоги сім'ям дітей з особливими освітніми потребами поки є надзвичайно актуальним в Україні, оскільки кількість таких дітей з року в рік зростає. У

той же час, алгоритм системної підтримки їх та їхніх сімей, який би дозволив пробудити в них почуття захищеності і перспектив функціонування для кожного члена сім'ї, до цього часу не налагоджений.

Особливе значення ця проблема набуває

при розгляді факту, що продуктивність розвитку і навчання дитини з особливими освітніми потребами безпосередньо залежить від якості життєвих функцій сім'ї, позиції батьків, їхньої здатності прийняти свою особливу дитину і домогтися її соціальної адаптації.

Спостереження свідчать, що в силу своїх особливостей дитина з особливими освітніми потребами і так обмежена в можливостях свого соціального і особистісного розвитку. Наявність у сім'ї дитини з особливими освітніми потребами ставить перед нею підвищені вимоги. Досвід спілкування зі здоровими людьми тут не завжди придатний, а орієнтуються батьки спочатку саме на нього. Те, наскільки швидко вони навчаться розуміти, а значить, допомагати своїй дитині, залежить не стільки від дитини, скільки від батьків. Чим вище рівень емпатії, тим більша ймовірність того, що конфліктних ситуацій буде менше. Працюючи над собою і підвищуючи рівень своєї психологічної компетентності, батьки, безумовно, полегшують становище дитини.

Проблема виховання і розвитку «особливої» дитини стає складною для сім'ї, батьки опиняються в психологічно непростій ситуації: вони відчують біль, горе, відчуття провини, нерідко впадають у відчай. Таким сім'ям необхідна комплексна психолого-педагогічна допомога. До роботи із сім'єю, що має хвору дитину або дитину з особливими потребами, слід підходити з гуманістичних позицій, орієнтувати батьків на підготовку дитини до життя, виробляти в нього вміння мислити категоріями майбутнього, формувати позитивні перспективи його розвитку [3].

Удосконалення системи освіти шляхом упровадження інклюзивної форми навчання потребує глибокого й різнобічного вивчення розумового, фізичного й мовленнєвого розвитку осіб з обмеженими можливостями. Це передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Саме тому в умовах інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір, що регламентується нормативними документами Болонського процесу, особливо актуальною постає проблема підвищення ефективності професійної підготовки висококваліфікованих фахівців, підготовлених до професійної діяльності та реалізації мети, змісту, завдань і технологій інклюзивної освіти в загальноосвітніх та спеціальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і

публікацій. Проблема підготовки кваліфікованого вчителя до роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання вже тривалий час є однією з найбільш актуальних. Про це свідчать наукові праці В. Бондаря, В. Бочарової, І. Демченко, Б. Вульфова, І. Зверевої, А. Капської, А. Колупаєвої, В. Липи, В. Синьова, С. Харченка та ін.

На виключній ролі вчителя початкових класів у створенні інклюзивних умов навчання в початковій школі наголошено в дослідженнях І. Демченко, І. Осадченко, О. Комар, І. Кузави, Н. Старосветської, І. Юхимця та інших науковців.

Мета статті полягає в розкритті сутність взаємодії вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитина не народжується особистістю, а стає нею. Це довгий процес розвитку, у якому дитина не повинна бути самотньою. Дитину мають оточувати доброзичливі і люблячі вихователі, насамперед батьки і близькі родичі, пізніше – вчителі і ровесники. На жаль, не кожен приходить у цей світ з однаковим шансом на сприятливий розвиток. Чим важче ситуація розвитку дитини, тим більше потрібно від дорослого допомоги і підтримки. Необхідно, щоб хтось оцінив можливості – навіть саме незначні, чітко окреслив завдання, знайшов способи їхнього вирішення. У цьому полягає роль вчителя. Учитель, який працює з дитиною з особливими потребами повинен володіти великим терпінням, тому що процес навчання може протікати досить повільно [5].

Народження дитини з порушеннями в розвитку завжди є стресом для сім'ї. Дитина з особливими потребами обмежена в свободі та соціальної значущості. У неї дуже висока ступінь залежності від сім'ї, обмежені навички взаємодії в соціумі. Проблема виховання і розвитку «особливої» дитини стає складною для сім'ї, батьки опиняються в психологічно непростій ситуації: вони відчують біль, горе, відчуття провини, нерідко впадають у відчай. Таким сім'ям необхідна комплексна психолого-педагогічна допомога. До роботи з сім'єю, що має хвору дитину або дитину з особливими потребами, слід підходити з гуманістичних позицій, орієнтувати батьків на підготовку дитини до життя, виробляти в нього вміння мислити категоріями майбутнього, формувати позитивні перспективи його розвитку [3].

Ряд авторів відзначають, щоб максимально допомогти дитині, дорослим

доводиться вчитися допомагати не тільки дитині, але і собі – поповнювати свої життєві сили і досвід самореалізації, вчитися відчувати задоволення навіть у важких ситуаціях, розв'язувати проблеми. Тому проблема визначення особливостей побудови педагогічного процесу з підготовки вчителів початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання є нагальною.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [1].

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі та за його межами. Під час визначення суті інклюзії важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості. Інклюзія – це процес. Її слід розглядати як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності слід розглядати як позитивне явище, яке стимулює процес навчання дітей та дорослих. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їхнім подоланням. Відповідно, вона передбачає комплексну оцінку, збирання інформації з різноманітних джерел для розроблення індивідуального плану розвитку та його практичної реалізації. Інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення.

«Присутність» у цьому контексті слід розглядати як надання можливості вчитися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» слід розглядати як позитивний досвід, якого набуває учень у процесі навчання, та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» слід розглядати як комплексний результат навчання впродовж навчального року, а не лише результатів тестів та екзаменів. Інклюзія передбачає певний наголос на тих групах учнів, які підлягають «ризик» для включення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості брати участь в освітньому процесі.

В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими

потребами.

Визначною мірою самопочуття дитини з особливими освітніми потребами та її рух за індивідуальною траєкторією розвитку буде залежати від учителя, від його готовності до співпраці з дітьми з особливими потребами. Саме тому важливо сформувавши в майбутніх учителів початкових класів потребу в оволодінні знаннями з організації інклюзивного навчання, пізнавальні та професійні мотиви, гуманістичні цінності та орієнтації. Важливо, щоб студенти під час навчання у ВНЗ оволоділи знаннями про загальні закономірності розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, особливості організації педагогічного процесу з такою категорією учнів [8].

Під час вивчення спеціальних навчальних дисциплін (теоретичних та практичних занять), педагогічної практики спрямовувати зусилля на формування професійних умінь (здібностей). А саме: здатності цілепокладання – визначати освітню, виховну, розвивальну мету уроку, заняття, виховних заходів; мотивувати види діяльності на уроці, занятті, виховних заходах. Здатність діагностична: вміння визначати вікові та індивідуальні особливості учнів; зону їхнього актуального та найближчого розвитку, рівень вихованості, навчальних можливостей, особливості взаємин учнів у колективі; рівень сформованості якостей особистості.

Прогностичні вміння – моделювати систему навчальної та виховної роботи; індивідуальну траєкторію розвитку вихованців; стиль взаємин у дитячому колективі; привабливі цілі та завдання; проєкт уроку, заняття, виховних заходів; наочні посібники та обладнання, їхнє місце в навчальному процесі; ефективні види діяльності. Змістом конструктивних умінь є здатність конструювати структуру уроку різних типів у різних класах, добирати ефективні методи та прийоми роботи, наочні посібники та обладнання; трансформувати зміст освіти в доступну, привабливу для учнів форму; використовувати сучасні педагогічні технології; розробляти плани уроків, занять, виховних заходів, програми взаємодії з учнями та їхніми батьками, колегами; розробляти програми індивідуального професійного зростання.

Здатність інформаційна: вміння користуватися каталогами, картотеками, добирати інформацію, готувати анотації, тези, конспектувати; добирати потрібний зміст освіти з підручників, посібників, періодичної преси, електронних носіїв інформації для реалізації освітніх,

розвивальних, виховних завдань, пропаганди педагогічних знань. Сутністю інформаційної здатності є вміння організувати власний час, доцільно розподіляти час уроку, заняття, виховних заходів; ефективно використовувати дошку, обладнання, засоби навчання; організувати учнів на виконання навчальних та виховних завдань, керувати їхньою самостійною пізнавальною діяльністю, самостійною роботою; пояснювати зміст та інструктувати учнів щодо виконання завдань на уроці та самостійної домашньої роботи; чергувати режим праці та відпочинку; ефективно поєднувати різні види навчальних завдань відповідно до віку та можливостей учнів; згуртувати дитячий колектив та колектив батьків класу; керувати індивідуально, парною, груповою, колективною та фронтальною роботою учнів.

До комунікативної здатності відносимо вміння: налагоджувати контакт з учнями, колегами, батьками; будувати взаємини на принципах гуманізму, толерантності та поваги; викликати довіру у вихованців, їхніх батьків, колег; вибудувати ефективну інтеракцію; виділяти головне в навчальному матеріалі; володіти прийомами педагогічної техніки. Здатність контроль-оцінювальна: вміння забезпечити контроль за роботою учнів, знати і вдало використовувати критерії та норми оцінювання навчальних досягнень, відслідковувати та облікувати індивідуальний приріст вихованців, їхнє просування за власною траєкторією розвитку; уміння вести шкільну документацію [7].

Змістом стимулюючо-корекційної здатності є вміння помічати та схвалювати успіхи й досягнення вихованців, використовувати вербальну оцінку, засоби морального заохочення; уміння аналізувати успіхи й недоліки власної діяльності, діяльності учнів, вносити необхідні корективи до власної діяльності, діяльності учнів [9].

Ефективна підготовка майбутніх учителів до здійснення педагогічного процесу з дітьми з особливими потребами, на нашу думку, має базуватися на таких методологічних засадах: особистісно-орієнтований підхід до організації виховного процесу, який дає змогу не нівелювати особистісні особливості майбутнього вчителя, поставити його в ситуацію вибору, максимально врахувати навчальні можливості, забезпечити психолого-педагогічну підтримку; діяльнісний характер навчання, що забезпечує суб'єктну позицію студента, орієнтує на формування компетентностей; ціннісний інтегрований

підхід до організації навчально-виховного процесу, який сприяє формуванню мотиваційного компонента (потреби, цінності, мотиви, гуманістична позиція), змістового – оволодіння знаннями, різними підходами, технологіями до здійснення корекційно-розвивального процесу взаємодії з дитиною, операційного – формуванню вмінь побудови педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання; опора на загальнопедагогічні та сучасні принципи навчання.

Особливістю підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими потребами є те, що студенти ВНЗ – це 17–20-річні студенти без достатнього життєвого досвіду, особистості, які формуються, тому в педагогічному процесі слід урахувати такі фактори: вікові та індивідуальні особливості студентів; структуру ціннісних орієнтацій та професійних спрямувань; обсяг психолого-педагогічних знань; наявність інформаційно-педагогічного середовища; характер взаємодії в педагогічному процесі.

Формування готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами можливе за дотримання таких умов: професіоналізація педагогічного процесу, власний приклад викладача; побудова гуманних психолого-педагогічних взаємин; максимальні використання змісту психолого-педагогічних дисциплін; поєднання традиційних та інноваційних методів і технологій навчання; забезпечення професійно-цінної мотивації; здійснення системного моніторингу підготовки; створення ситуації успіху, рефлексія [6].

Підготовка студентів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти має системний характер. Це – навчальний процес (лекції, практичні, семінарські заняття; особистісно-орієнтовані, проектні технології, інтерактивні методи навчання, ІКТ); педагогічна практика – спостереження та самостійне проведення різних типів занять, уроків, виховних заходів у базових школах; науково-дослідна робота студентів – проведення досліджень у базових школах, написання рефератів, творчих робіт, виконання проектів, курсових робіт, участь у педагогічних читаннях, конференціях [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, сучасні підходи до навчання та виховання, а також соціальної адаптації дітей в умовах інклюзивної освіти вимагають активної участі сім'ї в процесі навчання, виховання і розвитку дитини. Обов'язковою умовою успішності цього процесу є здатність вчителя початкових класів вибудувати відносини з різними

категоріями батьків у формі активної взаємодії. У зв'язку з цим припущенням дослідження процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання стає актуальним і своєчасним.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Колупасва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їхнього навчання: наук.-метод. посібник / А. А. Колупасва, Л. О. Савчук. – К.: Наук. світ, 2010. – 87 с.
2. Кухарев Н. В. Діагностика педагогічної майстерності та педагогічної творчості: в 2 ч.Ч.1. / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько – Мінськ, Адукация І вихаванне, 1996 р. – 104 с.
3. Кухарев Н. В. Директор вчиться: зворотний зв'язок в педагогічній системі / Н. В. Кухарев. – Мінськ: Університетське, 1989. – 159 с.
4. Мельник О. М. Формування професійних умінь у майбутніх учителів початкових класів для роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Мельник. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/r29.html>.
5. Монахов В. М. Методологія проектування педагогічної технології (аксіоматичний аспект) // Шкіл. технології. – 2000 р. – № 3. – С. 57–71.
6. Немова, Н. В. Управління методичною роботою в школі / Н. В. Немова. – М.: Вересень, 1999 р. – С. 176–185.
7. Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах / Лист Міністерства освіти і науки України N 1/9–515 від 04. 08. 2009 р.
8. Поташник, М. М. Педагогічна творчість: проблеми розвитку та досвід: посібник для вчителя / М. М. Поташник. – Київ: Рад. шк., 1988. – 109 с.
9. Штифурак В. С. Ідеї гуманізму в національній системі виховання // Рідна школа № 11. – 1999. – С. 4–5.

REFERENCES

1. Kolupaieva, A. A. (2010). *Dity z osoblyvymy osvitinymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia: nauk.-metod. posibnyk*. [Children with special educational needs and organization of training]. Kyiv: Nauk. Svit.
2. Kukhariev, N. V. (1996). *Diahnostyka pedahohichnoi maisternosti ta pedahohichnoi tvorchosi*. [Diagnosis pedagogical skills and pedagogical creativity]. Minsk: Adukatsiya I vykhavanne.

3. Kukhariev, N. V. (1989). *Dyrekтор vchytisia: zворотnyi zviazok v pedahohichnii systemi*. [Director of studies: feedback in educational system]. Minsk: Universytetske.

4. Melnyk, O. M. (2010). *Formuvannia profesiinykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv dlia roboty z uchniamy z osoblyvostiamy psykhofizychnoho rozvytku v umovakh inkluzyvnoi osvity*. [Formation of professional skills of primary school teachers to work with students with special needs in terms of inclusive education]. Kyiv.

5. Monakhov, V. M. (2000). *Metodolohiia proektuvannia pedahohichnoi tekhnolohii (aksiomatychnyi aspekt)*. [The methodology of designing educational technology (axiomatic aspect)]. Kyiv.

6. Nemova, N. V. (1999). *Upravlinnia metodychnoiu robotoiu v shkoli*. [Management of methodical work at school]. Moscow: Veresen.

7. *Orhanizatsiino-metodychni zasady zdiisnennia kompleksnoi reabilitatsii uchniv (vykhovantsiv) u spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh*. [Organizational and methodological principles of comprehensive rehabilitation students (pupils) in special secondary schools]. Kyiv.

8. Potashnyk, M. M. (1988). *Pedahohichna tvorchist: problemy rozvytku ta dosvid: posibnyk dlia vchytelia*. [Educational work: problems of development and experience: Teacher's Guide]. Kyiv: Rad. shk.

9. Shtyfurak, V. S. (1999). *Idei humanizmu v natsionalnii systemi vykhovannia*. [The ideas of humanism in the national education system]. Ridna shkola.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЕВЗЮК Марина Сергіївна – аспірант кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками в умовах інклюзивної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BEVZUK Marina Sergiivna – graduate student of special education of Uman State Pedagogical University named by Pavlo Tychnina.

Circle of research interests: problem of training future elementary school teachers to work with parents in the condition of the inclusive education.

УДК 373.5.016:811.161.2 (07):[811.161.2]

ГАМЗА Анна Володимирівна –
аспірант кафедри теорії і методик
початкового навчання
Рівненського державного гуманітарного університету
e-mail: nyse4kaa@mail.ru

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ПРОЦЕСОМ ОПИСУ ДІЇ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Основним ключовим елементом сучасної освіти України є реформування всіх її ланок, орієнтованих на кожного громадянина демократичної держави та відродження національної школи.

Завданнями початкової школи є формування вмінь у молодших школярів змістовно, граматично правильно висловлювати свої думки. Мета навчання полягає у набутті навички в учнів початкових класів будувати зв'язні висловлювання відповідно до характеру висловлювання та стилістичного забарвлення. Велике значення щодо удосконалення текстотворчої сторони учнів відводиться аналізу морфологічного змісту навчального тексту з української мови. Важливо навчити молодших школярів на основі набутих навичок роботи з текстом створювати зв'язні висловлювання відповідно до мети та стилю мовлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багатоаспектність розгляду проблеми формування текстотворчих умінь у молодших школярів зумовили тематичну розгалуженість щодо досліджуваного питання: психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, І. Синиця); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентиліок); розробка мовного компоненту загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентиліок, К. Плиско, О. Хорошковська); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліок).

Мета статті – розкрити основні теоретико-методичні аспекти роботи над процесом опису дії під час формування текстотворчих умінь у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-методичної літератури і практики навчання засвідчує, що дієслово є однією з основних морфологічних одиниць вивчення української мови, яка утворюється внаслідок вираження дії предмета у відповідності до способу, виду, часу та місця

виконання. Зосереджуючи увагу на сучасній практиці навчання, варто зауважити, що дієслово становить самостійну частину мови із властивими лише їй семантико-граматичними особливостями.

Досліджувана нами морфологічна одиниця характеризується найбагатшою серед інших частин мови словотвірною структурою, оскільки їй властива префіксація, суфіксація, творення дієслівних форм за допомогою частки «-ся», процес словоскладання, який виявляється або у повторі слова, або у структурному злитті слів – синонімів [2, с. 191].

Лінгвістична наука «дериватологія» по-різному трактує поняття «дієслово». Найуживанішими серед них є наступні визначення:

– частина мови, яка називає дію предмета і відповідає на питання *що робити?* [7, с. 335];

– слова, що вказують на дію предмета і змінюються за особами, числами і часами, а також відповідають на питання *що робити?* [4, с. 102];

– частина мови, що виражає статичну дію предмета і сполучається з іменником, узгоджуючись з ним у роді, часі і числі. Відповідає на питання *що робити? що зробити?* [1, с. 140].

Теоретична сторона вивчення терміну «дієслово», сприяє формуванню методичного визначення суті поняття «дієслово». М. С. Вашуленко зазначає, що «Дієслово – це частина мови, яка означає дію або стан предмета і відповідає на питання *що робити? що зробити? що зробив? що буде робити?*» [3, с. 192].

Підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, що дієслово подібно до іменника становить самостійну частину мови, але має своєю семантичною основою не предметність, а дію (вид, спосіб, умова). При цьому семантичні основи іменника й дієслова не взаємовиключаються, а тільки доповнюють одна одну.

Важливим аспектом вивчення дієслова є реалізація комунікативної функції мови. Ми не можемо досліджувати процес текстотворення у процесі вивчення дієслова, не опираючись на програмні вимоги щодо

початкової ланки освіти. Відповідно до кожного класу, у якому розглядається дієслово виконується один із загальнодидактичних принципів української мови : систематичності та послідовності, поступового нарощування труднощів тощо. Згідно чинної програми та змін, внесених до неї, станом на серпень 2016 року, учні 2-го класу повинні: помічати зв'язок між тим, що слово називає дію і відповідає на питання *що робить? що роблять?*; правильно ставити питання до різних граматичних форм дієслова, які трапляються у реченнях, текстах; зосередити увагу кожного учня на правильному доборі відповідних дієслівних форм щодо поставленого вчителем дієслівного питання; правильно оперувати питаннями дієслівного характеру, відповідно до стилю та часових форм дієслова [6, с. 34]. Коли молодші школярі знайомляться з текстом як процесом мовлення людини і вчать створювати власні короткі тексти чи то в усному чи писемному мовленні, то варто зосередити їхню увагу на вживанні часової форми дієслова напротязі усього тексту, тобто якщо учні почали писати про якесь явище у минулому часі, то вони повинні дотримуватись дієслівних форм означеного часу у тексті. Наприклад: *настала, пожовкли, відлетіли, пішли, розфарбувала*. Дотримання такої послідовності у висловлюванні надасть тексту логічності, правильності та допоможе уникнути багатьох помилок серед учнів 2-х класів.

3-й клас спрямований на формування в учнів уявлень про дієслово як частину мови; змінь впізнавати дієслова в реченні, тексті, ставити до них питання; пояснювати їхнє значення у мові і мовленні, зв'язувати з іменниками; добирати до поданого дієслова 1–3 синоніми, антоніми; ставити питання до дієслів різних часових форм; змінювати дієслова за часами у формах доконаного і недоконаного виду (без уживання термінів) за допомогою питань: *що робить? що зробить? що робив? що зробив?* [6, с. 40]. Наведемо приклад тексту у якому реалізуємо вміння, визначені програмою для 3-го класу:

Прийшла зима. Кружляють у повітрі і падають на землю сніжинки. При сильному вітрі у них обламуються промені і грані. Коли мороз несильний, то сніжинки скочуються в щільні білі кульки. Падаючи на землю, вони ліпляться одне до одного і, якщо немає сильного морозу, утворюють пластівці. Шар за шаром лягає сніг на землю, і кожен шар пухкий, бо між сніжинками багато повітря. Йде зима, ростуть замети, і сніжний покрив поступово стає щільним. Я дуже люблю зиму.

– Про що цей текст?

– Визначте основну думку тексту.

– Підберіть заголовок до тексту із запропонованих: *«Білосніжна зима», «Летять сніжинки», «Суворий подих зими».*

– Знайдіть дієслова теперішнього часу.

Закріпленню отриманих знань щодо вивчення дієслова сприятимуть наступні вправи:

а) змініть дієслова теперішнього часу на минулий час;

б) позначте закінчення у дієсловах: *кружляють, утворюють, ростуть*. Який висновок про дієслово можна зробити щодо визначених закінчень;

в) складіть два речення з дієсловом *лягає*, одне з яких повинне містити елементи наукового стилю.

Систематична робота над дієсловами вказує на зростання динаміки процесу вивчення дієслова як частини мови у поєднанні з формуванням текстотворчих умінь кожного школяра.

Спираючись на методичні погляди М. С. Вашуленка можемо говорити про те, що першоосною формування текстотворчих умінь є робота над невеликим текстом-прикладом, у якому молодші школярі повинні вміти визначати тему та основну думку, ділити текст на логічно-завершені частини (зачин, основна частина, кінцівка), а також виробляти вміння добирати заголовки до вказаного вчителем зв'язного висловлювання [3, с. 38]. Наприклад:

Ми в парку побачили білку. Вона збирала горішки. Потім їх заносила в дупло. А коли помітила нас, то швидко пострибала на верхів'я дерева.

– кого ви побачили у парку? (Білочку);

– що вона робила? (Збирала горішки);

– куди заносила білочка горішки? (В дупло);

– що відбулося потім? (Вона нас побачила і пострибала на верхів'я дерева).

З'ясувавши, чи діти розуміють зміст висловлювання, можемо перейти до наступного етапу його аналізу:

– визначте основну думку висловлювання;

– доберіть заголовок до тексту;

– складіть власний текст з 5-ти речень про улюблену тваринку.

Зазначені етапи завдань сформуєть основу навички текстотворення, відповідні вміння щодо роботи над власними текстами молодшими школярами.

Аналіз теоретико-практичних положень щодо вивчення дієслова у початкових класах націлює висловити думку про те, що

функціонування даної морфологічної одиниці є невід'ємним компонентом навички текстотворення.

Специфіка вивчення дієслова полягає у тому, щоб навчити дитину правильно виражати дію означеного предмету залежно від особи, місця та часу.

У 4-му класі молодші школярі повинні зосередити увагу на удосконаленні вмінь: відносити до дієслів слова, що означають різні дії; пояснювати лексичні значення дієслів; добирати дієслова до груп з різними лексичними значеннями (руху, праці, спілкування, сприймання, явищ природи тощо); будувати речення з однорідними присудками, вираженими дієсловами, за ілюстраціями, мовленнєвими ситуаціями, графічними моделями; використовувати дієслова у навчальних вправах, у текстах розповідного та описового типу; добирати неозначену форму до дієслів, поданих в інших формах; використовувати неозначену форму у побудові навчальних текстів-інструкцій, порад; дотримуватись літературної вимови і правопису дієслів на «-ся» [6, с. 55].

Щоб сформувати у молодших школярів певну логічну послідовність дій, потрібно, перш за все, привчити їх до постійного повторення окремих дій, спираючись на конкретний приклад. Таким чином ми удосконалимо вміння у молодших школярів складати власні твори, урізноманітнюючи їх все більш складними словами, категоріями слів та процесами, які відбуваються з певним предметом, явищем чи особою.

Спираючись на методику вивчення дієслова та визначення його лексикологічного значення у текстах, варто зосередити увагу на функціональній особливості опису дії предмета, яка проявляється у чіткій послідовності виконання. Доведемо важливість описової функції дієслова на конкретному прикладі поетичного твору М. Познанської:

Листя жовте та червоне
Легко з дерева зітає.
Мов метелик, на дорозі
З тихим шелестом сідає.
Сяють золотом берези.
Жовтень ним вінчає осінь.
Журавлиний клич мережить
Висоти холодну просинь.

Аналіз віршу засвідчує формування текстотворчих умінь, адже конкретним прикладом ми показуємо учням як саме потрібно складати тексти художнього стилю з правильною смисловою та граматичною єдністю.

Наступним кроком у процесі

текстотворення є власне процес складання тексту за допомогою опорних слів. Спираючись на даний приклад, вчитель може запропонувати учням скласти невеликий текст-опис дій на вільну тему, використовуючи дієслова з довідки (зітає, сідає, вінчає, мережить).

Специфіка дослідження описової функції дієслова потребує детального вивчення щодо роботи над текстами публіцистичного стилю мовлення. Означене твердження доводить важливість практичного виконання вправ, що спрямовані на формування текстотворчих умінь в означеному стилі. Наприклад:

– На основі інструктажу-прикладу складіть пам'ятку щодо виготовлення рухомої іграшки-котика, використовуючи дієслова теперішнього часу.

Іграшка-дергунчик «Песик»

- 1) Використайте шаблон.
- 2) За шаблоном на зворотньому боці картону обведіть тулуб і голову тваринки.
- 3) Виріжте фігурку по контуру.
- 4) Так само обведіть та виріжте пари передніх і задніх лапок та хвіст.
- 5) Накладіть із зворотнього боку на тулуб спочатку пару передніх лап.
- 6) Потім, зробіть циркулем проколи для кріплення рухомого механізму.
- 7) Вставте в отвори дріт і розведіть його кінці в сторони.
- 8) Так само рухомо прикріпіть до тулуба пару нижніх лап.
- 9) Із зворотнього боку іграшки голкою зробіть проколи в кожній лапці і ниткою зв'яжіть деталі верхніх та нижніх лапок, а потім з'єднайте з хвостом.
- 10) Прикрасьте іграшку аплікацією, використовуйте різні матеріали.

З наведеного прикладу можемо говорити про значне покращення якості формування навички текстотворення, адже учні не лише повторюють конкретну дію чи послідовність дій, а й удосконалюють морфологічні знання досліджуваної нами частини мови та урізноманітнюють власне зв'язне висловлювання групами слів, за рахунок чого поповнюють власний лексичний словник мовлення.

Дієслово відіграє невід'ємну роль у процесі створення текстів наукового стилю. Застосування дієслів при виконанні дослідів реалізує всю компонентну структуру наукового стилю, адже вчитель не зможе сформувати конкретні вміння у молодших школярів, не зазначивши конкретну послідовність виконання дій, щоб отримати очікуваний результат. У початкових класах учні досить часто роблять помилки щодо

вживання відповідних форм дієслів в усному мовленні у процесі виконання дослідів та при написанні творів з елементами науковості. Щоб активізувати увагу молодших школярів на формуванні текстотворчих умінь у науковому стилі варто спиратись на виконання вправ:

Завдання 1. Проаналізуйте текст:

Слон – велика тварина, сірого кольору, у нього є хобот, яким він (носить, переливає, п'є) воду. Живуть слони великим стадом, разом дорослі та діти. Слони (плавають, скачуть, ходять) по землі великими ногами.

– Про кого розповідається у тексті? (Про слона);

– Якого кольору слон? (Сірого);

– Що можуть робити ці тварини? Випишіть дієслова, які це означають, розкривши дужки у тексті: *п'є, живуть, ходять*.

– На основі проаналізованого тексту-прикладу, складіть власний текст у науковому стилі про тигра.

Завдання 2. З'ясуйте, чому птахів потрібно охороняти?

З кожним роком все більше видів птахів зменшується за чисельністю, поширенням, багато які стають рідкісними або зовсім зникають на великих територіях (на сьогодні повністю зникло близько 200 видів). Для того, щоб запобігти зникненню птахів, їх треба охороняти. В Україні особлива увага приділяється охороні видів птахів, яких занесено до Червоної книги України. Заради збереження багатьох рідкісних і зникаючих видів створюються природні заповідники, заказники Рідкісних птахів розводять у вольєрах і випускають потім на волю, у природні для них умови життя. Людина допомагає птахам, розвішуючи штучні домівки, лаштуючи спеціальні платформи для пташиних гнізд. Важливо також підгодовувати пернатих у скрутні часи, як-от узимку.

– Визначте основну думку тексту.

– Який стиль притаманний даному тексту?

– Випишіть дієслова із тексту, які б вказували на послідовні дії щодо охорони птахів: *запобігти, охороняти, створюються, випускають, допомагає, підгодовувати*.

– Визначте часову форму кожного із дієслів, підкреслених у тексті.

– Підберіть слова синоніми до наступних дієслів: *охороняти, допомагати*.

Завдяки таким завданням учні усвідомлюють дію – як один з невід'ємних компонентів визначення предмета. Молодші школярі вчать добирати найбільш точні слова для позначення дії, збагачують словник

дієсловами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, працюючи над навчальними текстами, молодші школярі отримують знання про дієслово, як морфологічну одиницю, яка відображає чітку послідовність опису дій особи, явища чи предмета та сприяє її логічному завершенню. Така методична реалізація застосування дієслова призводить до формування цілісних синтаксичних структур, поєднаних за змістом – створення власних текстів молодшими школярами.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Білодід І. К. Сучасна українська літературна мова: Морфологія / За заг. ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1969. – 140 с.
2. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський. – К.: Радянська школа, 1955. – 248 с.
3. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. пос. для студ. вищ. навч. закладів / М. С. Вашуленко. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
4. Грищенко А. П. Сучасна українська літературна мова: підручник / За ред. А. П. Грищенка. – К.: Вища школа, 1993. – 366 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». – Київ: МОН, 2011.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів. – К.: Початкова школа. – 2013. – 432 с.
7. Ющук І. П. Українська мова / І. П. Ющук. – К.: Либідь, 2004. – 640 с.

REFERENCES

1. Bilodid, I. K. (1969). *Suchasna ukrainska literaturna mova*. [The modern Ukrainian literary language]. Kyiv.
2. Bulahovskiy, L. A. (1955). *Narysy z zagal'nogo movoznavstva*. [Essays on General linguistics]. Kyiv.
3. Vashulenko, M. S. (2011). *Metoduka navchannia ukrainkoii movy v pochatkovii schooli: navch. – metod. pos. dlia stud. vushch. navch. zakladiv*. [Methods of teaching Ukrainian language in elementary school textbook. method. settlement for students. visch. proc. Institutions]. Kyiv.
4. Gryshchnko, A. P. (1993). *Suchsna ukrainska literatyrna mova: pidruchnik*. [The modern Ukrainian literary language: textbook]. Kyiv.
5. *Postanova Kabinetu ministriv Ukrainu «Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoii zagal'noi osvitu»* (2011). [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «About Claim of State Standart of Primary General Education»]. Kyiv.
6. *Programy dlia serednikh zahalnoosvitnikh shkil 1–4 clasiv* (2013). [The Curriculum for 1-4 classes of Secondary Schools]. Kyiv.

7. Ushchuk, I. P. (2004). *Ukrainska mova*. [Ukrainian language]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАМЗА Анна Володимирівна – аспірант кафедри теорії і методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: формування у молодших школярів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HAMZA Anna Volodymyrivna – postgraduate student of the Department of theory and methods of elementary education Rivne state humanitarian University.

Circle of research interests: the formation in pupils of textasvarchar skills in the process of learning of the verb.

УДК 316.477: 378

ГОРОХОВА Галина Іванівна –

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
e-mail: ggorohova@kspu.kr.ua

**САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Однією з найголовніших цілей на шляху розкриття сутності поняття «кар'єра» і значення цього явища в сучасному світі є розуміння актуальності вивчення самореалізації особистості як однієї з вирішальних передумов розвитку професійної кар'єри.

Неналежне ставлення до вивчення цього надважливого питання може привести до невідворотних наслідків. Адже нерозуміння себе і свого місця в сучасному світі, невизначеність на початку професійного шляху занурюють людину в чужорідні їй обставини. Обставини формують дії, а дії – протидії, спротив. І людина, не знаходячи шляхів для самовираження, не реалізуючи наповну свої здібності в наосліп обраній професії, не розуміючи істинних причин невдоволеності своєю працею, лише ходить по колу, подовжуючи низку хибних рішень упродовж всього професійного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженнями особливостей самореалізації та соціально-професійного становлення особистості займалися такі науковці: Г. В. Дворецька, О. М. Кокун, М. П. Лукашевич, В. В. Радул, О. Р. Малхазов, Є. В. Гудкова, В. Т. Лозовецька, О. В. Мазяр, В. В. Кириченко, І. Б. Файнман, І. П. Краснощок, І. В. Лебедик та ін.

Особливості дослідження професійної кар'єри особистості висвітлювали в своїх наукових працях учені: М. П. Лукашевич, Г. В. Дворецька, В. Т. Лозовецька,

Ю. В. Ковбасюк, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. С. Біс-куп, Т. М. Траверсе, Т. Л. Лях, Т. П. Цюман, О. Р. Малхазов.

Метою статті є обґрунтування та розкриття сутності і змісту самореалізації особистості як однієї з передумов успішної професійної кар'єри; встановлення причин, які впливають на самореалізацію особистості в сучасних умовах, та провідних чинників динаміки кар'єрного розвитку; визначення стадій професійного розвитку та структури й умов формування професійної самосвідомості; теоретичний аналіз процесів кар'єрного розвитку та формування «Я-образів» в умовах становлення особистості професіонала; з'ясування факторів успішної професійної кар'єри та суті кар'єрних орієнтацій в процесі самореалізації особистості на початковому етапі розвитку кар'єри.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж планувати професійну кар'єру, необхідно з'ясувати ставлення людини до неї, загальний емоційний настрій, те, що вкладається в поняття кар'єри, адже складно, а може бути й неможливо, прагнути до мети, не знаючи, як її окреслити. Важливо також знати рівень власної мотивації, який залежить від спонукання людини до виконання трудових завдань шляхом активізації її вольової сфери. Психологічними чинниками, що в конкретному мотиваційному процесі визначають прийняття рішення, можуть виступати: моральний контроль, здібності,

схильності, зовнішня ситуація тощо. Часто буває, що людина приступає до конкретних дій, не маючи мотивації на досягнення успіху.

Професійна кар'єра характеризується тим, що людина в своєму трудовому житті проходить різні стадії розвитку: вибір професійного шляху, навчання, прийняття на роботу, професійний ріст, підтримка індивідуальних професійних здібностей тощо. Важливо пам'ятати, що кар'єра починається не з моменту призначення на будь-яку посаду, а з моменту вибору сфери, в якій можна застосувати свої можливості [3, с. 18–19].

Людина не є простим відтворенням соціального оточення [6, с. 3]. Слід пам'ятати, що кожна людина індивідуальна. Її своєрідність проявляється у психологічних особливостях, своєрідності мислення, внутрішньому світі тощо. Суспільство багато у чому формує людину, але людина при цьому не є сирим і піддатливим матеріалом. Можна передбачити, як людина у всьому багатстві характерних їй якостей й сама здійснює вплив на характер особливостей суспільства, в якому вона житиме [6, с. 3].

З позиції соціального підходу індивідуальний шлях розвитку та виховання людини пов'язується з оволодінням життєвим середовищем або із засвоєнням нормативів, структури і принципів організації зовнішнього простору і часу (фізичного; природного і штучного; соціокультурного; міжособистісного; особистісного) [6, с. 20].

У моделі професійного розвитку фахівець характеризується здатністю побачити власну професійну діяльність цілісною. Л. Митіна наголошує на тому, що така модель має три стадії:

- самовизначення (характеризується здатністю особистості якісно порівняти себе з іншими, усвідомити необхідність власних змін і перетворень);

- самовираження (характеризується співвіднесенням власної поведінки і мотивації);

- самореалізація (характеризується формуванням своєї життєвої філософії як професіонала, з усвідомленням сенсу життя) [3, с. 78].

Людина не лише змінює й регулює процеси природи й суспільства, вона змінює, творить себе, регулює особистий розвиток. У цьому сенсі кожна особистість відповідальна за своє формування [2, с. 127].

Розвиток особистості (а тим більше всесторонній її розвиток) слід розглядати не лише як результат зовнішніх впливів на особистість, а й як міцний сплав, єдність їх з

активною діяльністю самої людини, її прагнення розвиватись різнобічно, з процесами саморегуляції [2, с. 127]. Саморегуляція представляє собою, за висловом Л. П. Буєвої, переклад індивідом всередину зовнішніх регулюючих систем [2, с. 127]. Без внутрішньої активності особистості, її активної життєвої позиції, всесторонній розвиток принципово неможливий [2, с. 127].

Самореалізація особистості – це не тільки підсумок самопізнання й самооцінки, знання людини самої себе, але перш за все і головним чином результат її практичної діяльності. Саме в процесі праці й інших видах соціальної діяльності людина проявляє свої здібності, обдарування, потреби, коротше кажучи, реалізує свої сутнісні сили. Завдяки самореалізації духовне багатство людини стає загальнозначимою суспільною цінністю [2, с. 127].

У процесі самопізнання формується самосвідомість, тобто уявлення людини про саму себе на тому чи іншому етапі її життєвого шляху. Ми пізнаємо себе, свої соціальні сили не заради задоволення простої цікавості, а щоб реалізувати ці сили в практичній діяльності. Самопізнання – умова самореалізації, її необхідна передумова. Чим адекватніше, точніше людина пізнала себе, тим більш повної самореалізації слід чекати від неї. Більше того, самопізнання можливе саме в процесі самореалізації. «Самореалізація і є та практична, перетворювальна діяльність, в якій особистість, використовуючи підсумки попереднього циклу самопізнання, разом з тим, відкриває в собі нові можливості, невикористані резерви, а значить, глибше і повніше пізнає себе» [2, с. 134].

Самопізнання і самореалізація знаходяться, отже, в діалектичній єдності: одне неможливе без іншого. Самореалізація – це не лише завершення одного циклу самопізнання, але й початок нового. І самопізнання, і самореалізація відбуваються на протязі всього життя людини. Самореалізація як свідомий і активний процес можлива тоді, коли особистість усвідомлює свої інтереси, потреби і здібності, котрі вона й втілює, опредмечує в практичній діяльності. У цьому сенсі самореалізації завжди передує процес самопізнання, в результаті якого у людини складається певна «само модель», тобто узагальнене, концентроване уявлення її про саму себе, про своє «я» [2, с. 134].

Для дослідження самореалізації особистості цілком прийнятна думка Л. І. Анциферової про те, що «особистість,

примушуючи тих, хто оточує її, рухатися, розгортатися, сама перетворюється цілеспрямовано відповідно до своїх задумів» [5, с. 11].

У ході самореалізації фахівець вступає у життя і «привласнюється» іншими людьми і в економічному, і в духовному планах [5].

Розуміння самореалізації й активності особистості спирається на такі фундаментальні методологічні положення про суспільство як систему суспільних відносин; визначальну роль діяльності у формуванні індивіда як особистості; про сутність людини як ансамблю суспільних відносин; про свідомість як відображення буття; про перетворювальну й творчу роль свідомості та самосвідомості.

Виходячи з цих методологічних положень, активність особистості доцільно розуміти як стосунки, спрямовані на:

а) засвоєння, збагачення елементарних загальнолюдських способів існування в мікро- і макросередовищі (засвоєння трудових дій і творчість усіх суспільних норм поведінки);

б) творення світу речей та ідей (репродуктивне й творче);

в) формування взаємин у мікросередовищі й творення свого внутрішнього світу та внутрішнього світу іншого суб'єкта;

г) участь в регуляції перетворення макросередовища;

д) самостворення, самоутвердження, саморегуляція [5, с. 6].

Всі ці види й рівні активності, що виступають у вигляді окремих форм суспільних відносин, включаючи діяльність, взаємопов'язані та взаємозумовлені. У них і через них особистість формується і виступає як суб'єкт діяльності, в них і через них формується і виявляється свідомість та самосвідомість суб'єкта як ідеальна форма відображення реальної дійсності [5].

У психолого-педагогічній науці розуміння особистості як суб'єкта пов'язується з поняттям «самовизначення особистості» й розуміється як індивідуальна реалізація особистістю суспільної детермінації. У процесі цієї реалізації особистість здійснює дії, вчинки, «об'єктивізує свою суб'єктність». Активність суб'єкта, як указує К. А. Абульханова-Славська, ґрунтується на здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності. При цьому потрібно враховувати те, що Б. Г. Ананьєв до суб'єктивних властивостей людини відносить «творчість,

узагальненим ефектом якої виступають здібності й талант» [5, с. 8].

З цих положень випливає, що суб'єктивність людини передусім формується і виявляється у творенні речей, ідей, стосунків. Звідси можна зробити висновок про те, що сфера формування і вияву суб'єктності людини – передусім суб'єкт-об'єктні взаємини. Нас цікавить активність особистості, що виявляється в суб'єктно-суб'єктних стосунках, незважаючи на те, що названі два рівні стосунків двоєдині, суб'єкт-суб'єктні стосунки завжди опосередковані об'єктними стосунками (Б. Ф. Ломов). У руслі нашого дослідження як предмет дослідження ми виділяємо таку форму активності особистості, як самотворення, що здійснюється через самопізнання і саморегуляцію, формування суб'єктом себе як особистості, що самореалізується [5].

Особистість творить нові способи діяльності, набуваючи тим самим нових властивостей. Становлення особистості збігається з формуванням у неї вищих психічних функцій – суб'єктних якостей, які визначають початок самостійної активності. Особливу цінність у цьому напрямку становить думка Л. С. Виготського про характерну властивість свідомості – виступати чинником психічного розвитку й формувати цілісність та інтегративність особистості. При чому свідомість виступає умовою і виявом самореалізації, тобто «саморуку» й саморегуляції особистості [5].

Саморегуляція особистості майбутнього фахівця містить у собі результати уподібнення, самосвідомості, емоційно-ціннісного ставлення до себе. Широта й глибина включеності в саморегуляцію визначається багатьма внутрішніми причинами, але саморегуляція в суб'єктивному плані пов'язується з хвилюваннями задоволення чи незадоволення та суперечністю змісту «я» – одиницею самосвідомості особистості [5].

Включаючись у соціальні процеси, особистість тим самим змінює обставини свого власного життя. Беручи участь у суспільному житті, вона разом з тим активно визначає і розвиває «лінію» свого власного життя. Основною умовою самовизначення особистості й свідомого регулювання своєї життєдіяльності є її соціальна активність [6].

Особистість є соціальна якість (властивість) індивіда, що визначається його включеністю у суспільні відносини. Образ життя індивіда, виконуваним ним соціальні ролі забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, які утворюють його психологічний зміст.

Саме в системі суспільних відносин відбувається перетворення внутрішніх, психічних процесів індивіда у якісні властивості його особистості [6].

Розвиток, у загальних рисах, є закономірним процесом зміни об'єкта при взаємодії його з дійсністю. Розвиток є формою існування матерії, і відбувається незалежно від волі й свідомості; це процес розвитку об'єкта, що не містить у собі напрямів його змін. Професійний розвиток, подальша професійна ідентифікація, сама професіоналізація та подальша кар'єра потребують наявності певних особистісних та професійних якостей людини, внутрішніх можливостей їхнього розвитку [3].

Професійна ідентифікація людини відбувається шляхом співвіднесення внутрішніх моделей професії і моделей професійної діяльності з професійною «Я-концепцією». Професійна ідентичність вимагає прийняття людиною сформованих цінностей професії, а також ідей, переконань, правил поведінки, прийнятих і поділюваних членами професійної спільноти в цілому [3].

Учені представляють структуру професійної самосвідомості через:

1. «Образ Я» – саморозуміння, визначення себе у власної цінності і сенсах, потребах і мотивах, особистісних особливостях.

2. «Образ професії» – розуміння професії, усвідомлення різних її сторін.

3. «Образ Я професії» – усвідомлення себе в професії, готовність здійснити даний вибір і докласти зусиль для його реалізації [3, с. 42–43].

Спираючись на інтегративний підхід, А. Іващенко, В. Агапов, І. Баришнікова, встановили, що «Я-концепція» особистості має розумітися як «системне інтегральне психічне утворення, що реалізується в таких сферах, як: когнітивна, емоційна, мотиваційна, поведінкова, котрі акумулюють уявлення, знання суб'єкта про себе, особистісні сенси освіти, переживання суб'єктом оцінки та самооцінки власних властивостей і якостей, своїх можливостей та обмежень, цінностей, що акцентуються в стратегії життя» [3, с. 70].

У психологічній літературі з професійною Я-концепцією пов'язані різні феномени: професійний успіх, професійні кризи, професійна поведінка, типи «Я», професійна самооцінка, психологічні проблеми, нерезалізованість, гендерні аспекти тощо. При цьому різні автори, як вітчизняні, так і зарубіжні, розуміють професійну «Я-концепцію» як:

– один із видів «Я-концепції», набір характеристик самосприйняття, усвідомлених індивідом; відповідний професійний вибір (Д. Сьюпер);

– сукупність уявлень про себе в ролі професіонала (А. Реан);

– систему сполучених з оцінкою уявлень людини про себе як суб'єкта професійної діяльності і як особистості, призначених для реалізації тих чи інших за змістом смислових відносин людини до професії, котрі забезпечують її власне функціонування, саморозвиток, самореалізацію у професії (С. Джанер'ян) [3].

Варто наголосити, що Д. Сьюпер та чимало інших дослідників у вивченні кар'єри особистості застосовують теорію «Я-концепції», яка «концентрується на індивідуумі як суб'єкті прийняття рішення, враховуючи уявлення про себе, але це не концепція щодо уявлення себе у вакуумі, це уявлення себе в ситуації. Люди діють, виходячи з уявлень не тільки про самих себе, але й про ситуацію» [3, с. 71–72].

В останнє десятиліття відзначається особливий інтерес дослідників до образу фахівця. У роботах вчених акцентується увага на роль, яку відіграє образ фахівця в соціальному, особистісному і професійному самовизначенні людини, формуванні її ставлення до професійної діяльності [3].

Варто наголосити, що процес дослідження і формування «Я-образів» в умовах становлення особистості професіонала вченими розглядається як процес не тільки детермінуючий майбутнє молодій людині, її професійну й особистісну успішність, а й як процес, що сприяє соціально-економічному розвитку та вдосконаленню виробництва. Бажаний результат професійного становлення молодій людині може виступати коригувальним фактором професійного та особистісного розвитку [3].

Таким чином, професійну самосвідомість формують змінні в часі уявлення індивіда про себе як про суб'єкта навчально-професійної діяльності, на основі яких він формує образ «Я – ідеальний фахівець» щодо перспективного шляху власного професійного саморозвитку. У структурі професійної самосвідомості характерними є такі компоненти: образ «Я – реальний адепт»; образ «Я – реальний фахівець»; образ «Я – ідеальний фахівець». Образ «Я – реальний адепт» розглядається уявленням особистості про себе як про майбутнє суб'єкта праці, людини, яка входить до певного професійного середовища та знаходиться на етапі підготовки і навчання

до здійснення того чи іншого виду професійної діяльності. Процес професійного навчання дає змогу диференціювати даний образ залежно від етапу навчання, виділивши образи: «Я – учень» і «Я – випускник». Під образом «Я – реальний фахівець» розуміють уявлення особистості про себе як представника професії, людини, котра володіє певною професійною підготовкою, що обумовлює якість виконуваної діяльності і професійну успішність. Образ «Я – ідеальний фахівець» – уявлення особистості про себе як про людину, яка володіє всіма професійними якостями і здібностями, необхідними для майбутньої успішної професійної самореалізації і саморозвитку. Даний образ ми вважаємо реально прийнятним молодіжною людиною, якщо її досягнення сприймається як «найкраще» для суб'єкта навчально-професійної діяльності, і здійснювальні нею дії усвідомлені й цілеспрямовані щодо досягнення даного образу. Істотним у формуванні професійної самосвідомості є процес первинної професіоналізації, розвиток професійно значущих якостей, саморозвиток з метою встановлення відповідності вимогам професії та вимогам, що зумовлюють динаміку професійного зростання особистості. Вивчаючи проблему формування професійної самосвідомості, необхідно визначити загальні, але при цьому істотні властивості даного поняття. Формування професійної самосвідомості має розглядатися з позиції динамічних процесів професійної самосвідомості [3].

Варто наголосити, що основною умовою успішної професійної кар'єри є правильний вибір професії. Вирішення цієї проблеми ґрунтується на аналізі декількох факторів.

Фактор 1: потрібно добре знати світ професій і вимог, що пред'являються до людини, яка виконує ту чи іншу роботу. Уточнити для себе формулу обраної професії, з урахуванням можливих запасних варіантів вибору.

Фактор 2: потрібно правильно визначити свої інтереси і схильності, оцінити свої можливості, стан здоров'я, здібності і відповідність вимогам обраної професії.

Фактор 3: потрібно вивчити стан ринку праці, його потреби і регіональні особливості.

Фактор 4: потрібно виходити з реальних можливостей отримання освіти, перенавчання та підвищення кваліфікації. Зробивши все це, можна відібрати для себе кілька потрібних професій, і серед них – обрати свою, єдину, намітити свій професійний маршрут і вибрати

індивідуальний шлях у досягненні поставленої мети [3].

Проблемою правильного вибору професії вчені займаються вже давно.

Ще в 1575 р. іспанський лікар і філософ Х. Уарте стверджував, що «для того, щоб ніхто не помилявся у виборі тої професії, яка найбільше підходить до його дарувань, королю слід було б виділити уповноважених людей значних розуму і знань, які відкривали б у кожного його дарування ще в дитячому віці, змушували б його обов'язково вивчати ту галузь знань, яка йому підходить, і цим самим не допускали випадкового профвибору» [1, с. 207].

Це була перша робота, яка поставила завдання вивчення розбіжностей між індивідуальними здібностями та метою професійного відбору [7].

Не межі ХХ ст. професійна орієнтація інституалізувалася [1].

Серед її засновників можна виділити Парсона, автора книги «Вибір професії». Він організував у Бостоні (США) спеціальне профбюро, до завдань якого належало:

- 1) допомогти особистості одержати інформацію про свої психічні властивості й здатності за допомогою психологічних тестів;
- 2) ознайомитися з вимогами, які різні професії пред'являють до працівника;
- 3) зіставивши дану інформацію, дати конкретній людині рекомендацію щодо найбільш підходящої для неї професії [7].

Ситуація вибору професії є не лише суб'єктно зумовленою, тобто залежною виключно від внутрішніх бажань та світоглядних уявлень. Проблема вибору професії виникає на певному етапі життєвого шляху, залежить від культурно-історичних умов і відбувається під жорстким контролем суспільства. Власне життя «до професії» є підготовкою до неї. У площині наукових досліджень Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонт'єва, Г. С. Костюка, К. К. Платонова іграва та навчальна діяльність вважалися підготовчими відносно професійної, яка займає більшу частину життя людини. У епігенетичній теорії розвитку Е. Еріксона основні особистісні новоутворення (базові елементи особистісної ідентичності), які з'являються в юнацькому віці, пов'язані з професійним розвитком, пошуками себе у певній галузі. В юнацькому віці людині здається, що вона сама вибирає шлях. Вона дійсно його робить, хоча на її вибір впливають попередній досвід, середовище, індивідуально своєрідні умови розвитку, життєва ситуація (І. С. Кон, О. М. Леонт'єв). Іншими словами, «поряд із шляхами, які ми вибираємо, існують шляхи, які вибирають нас» [4, с. 96].

Професійне самовизначення – це не одноразовий вибір професії, а перманентний процес самопізнання, формування інтересів, визначення напрямків набуття кваліфікації, який пронизує всі етапи навчальної і трудової діяльності людини [1].

Проблема вибору професії молоддю містить як теоретичний, так і практичний інтерес. З одного боку, в ній віддзеркалюються устремління, намагання молоді, з іншого – конкретне здійснення цих намірів, реалізація особистих планів (реальний вибір професії). Вирішення цієї проблеми можливе у двох напрямках:

1) формування особистих намірів та інтересів у молоді з урахуванням соціально-економічних потреб суспільства;

2) приведення у відповідність устремлень, особистих планів молоді з можливостями їх реалізації [1].

Процес кар'єрного розвитку сучасної особистості є варіативним процесом формування і розвитку конкурентоздатного фахівця, фахівця, який має динамічно-позитивне ставлення до обраної професії і відповідний рівень сформованості професійної самосвідомості щодо усвідомлення себе як майбутнього суб'єкта праці та динаміки власного професійного розвитку. Основою цих процесів є розвиток самопізнання майбутніми фахівцями професійних, особистісних якостей та аналізу сучасних соціально-економічних вимог, формування цілісної системи професійно-орієнтованих цілей і мотивів, відповідного рівня компетентності фахівця у тій чи іншій галузі діяльності [3].

Питання ефективної професійної орієнтації й професійного відбору є надзвичайно актуальні. Результати досліджень свідчать, що продуктивність праці працівників, які за своїми якостями відповідають вимогам професії, у середньому на 20% вище ніж у тих, хто таким вимогам не відповідає. При цьому, близько 40% працівників, які змінюють місце роботи, пояснюють це невідповідністю роботи та їхніх здібностей.

Рефлексія і переживання фахівцями-початківцями свого професійного становлення мають двоякий функціональний зміст. З одного боку, вони сприяють усвідомленню індивідуальних труднощів у здійсненні професійних дій і стимулюють професійний індивідуальний пошук шляхів самореалізації, самоосвіти і самовдосконалення. З іншого боку, вони ж стають джерелом болісних «криз професіоналізації», пережитих на емоційно-особистісному рівні при переході з одного

середовища (наприклад, навчального), в інше (професійне). Досить часто період входження у «професійні реалії», супроводжується недостатньо кваліфікованим виконанням професійної діяльності, розчаруванням у професії, профанацією професійних дій та професійного статусу, пошуком нових форм професійної діяльності, які були б необтяжливими і відповідали б не тільки реальним професійним завданням, але й можливостям, інтересам і бажанням конкретного фахівця [3].

Аналізуючи вищезначене, можна дійти висновку, що «важливою проблемою у кар'єрному розвитку особистості є недостатній рівень її кар'єрних орієнтацій щодо професійної самоактуалізації в сучасних умовах праці» [3, с. 32].

Однією з ознак розвитку особистості у плані професійної діяльності, якою ці сподівання і потреби визначаються, є так звана кар'єрна орієнтація. Кар'єрні орієнтації виникають у процесі соціалізації індивіда на основі навчання в початковий період розвитку кар'єри. Вони достатньо стійкі і можуть залишатися стабільними впродовж тривалого часу. Ці орієнтації визначаються особистісною концепцією, талантами, спонуканнями, мотивами і цінностями. Ними керується людина, обираючи кар'єру. Кар'єрні орієнтації особистості сприймають як вимоги індивіда, які він висуває до себе як до професіонала й до обраної ним професійної діяльності [3].

Кар'єрні орієнтації розглядаються вченими як важливий чинник динаміки кар'єрного розвитку людини, як складова загальної системи ціннісних орієнтацій індивіда, яка формується його досвідом і зумовлює установки щодо кар'єри індивіда і його професійної діяльності та праці взагалі. Вважаючи, що найважливішою детермінантою кар'єрного розвитку людини є її уявлення про себе, про свою особистість – тобто, так звана, професійна «Я-концепція», яку кожна людина втілює в серію кар'єрних рішень [3].

Кар'єрна орієнтація допомагає людині реалізувати себе чи самоактуалізуватися у професійному плані. Це стає можливим, якщо професія обирається відповідно до власних інтересів і здібностей. У протилежному випадку, коли професійний вибір визначається випадковим фактором чи умовами ситуації (близькість роботи до місця проживання, мода на дану професію, можливість отримати місце по знайомству тощо), людині важко реалізувати власний професійний потенціал [3].

Відтак, професійна самоактуалізація індивіда у кар'єрному розвитку є тривалим процесом щодо цілеспрямованого формування ціннісних орієнтирів і мотивів у сприйнятті реалій професійної діяльності особистості, ставленні до самого себе як до професіонала. Успіх тут визначається активністю самого суб'єкта професійної діяльності на шляху його особистісного розвитку. Він сам обирає професію, сам проходить період професійного навчання, сам активно будує власну професійну кар'єру і реалізує власний особистісний та інтелектуальний потенціал. Обидва плани розвитку здійснюються впродовж усього професійного і життєвого шляху людини на всіх етапах її професійної самоактуалізації [3].

Професійна самоактуалізація – це процес пошуку себе в професії, становлення своєї професійної ролі, професійного образу «Я» особистості, куди входять і професійний імідж, й індивідуальний стиль професійної діяльності. Для актуалізації в професійному плані важливе значення має визначення особистістю своїх перспектив і цілей, досягнення їх, покладання нових цілей. Інакше кажучи, необхідне постійне прагнення особистості до розкриття й реалізації свого природного творчого потенціалу. Таке активне самовизначення містить процеси особистісного розвитку, що характеризуються як самопізнання, самооцінювання і саморозвиток [3].

Чимало авторів звертається до проблем формування особистості у зв'язку з її професійною підготовкою. Цікава позиція Ю. Поваренкова, який стверджує, що «дослідження будь-яких аспектів розвитку та діяльності професіонала так чи інакше вказує на активну участь у цих процесах самого суб'єкта трудової діяльності. Саме суб'єкт впливає на граничний рівень професійної продуктивності, ідентичності, зрілості. Такий підхід дає змогу суб'єкту праці, керуючись трансформацією в часі образу «Я», бути координатором, ініціатором власного професійного становлення» [3, с. 44].

Досліджуючи умови формування професійної самосвідомості, Е. Савіна дійшла висновку, що «даний феномен має подвійну природу, елементарну й динамічну, що включає в себе етапи його зародження, розвитку і становлення. Одним з найважливіших висновків дослідження є те, що професійне становлення людини детермінується рівнем сформованості його професійної самосвідомості. Водночас, період активного формування професійної самосвідомості починається після вибору

професії або початку трудової діяльності випускника школи. Такий процес здебільшого означає закінчення сумнівів у правильності прийнятого рішення професійного вибору, при цьому людина може підніматися по професійних сходинках, підвищуючи і розширюючи свою кваліфікацію, або змінюючи професію, місце роботи та кваліфікацію» [3, с. 44–45].

На думку більшості дослідників, найважливішою передумовою й умовою формування самосвідомості є самопізнання. У процесі самоаналізу реалізується потреба розібратися в собі, в особливостях відповідності або невідповідності вимогам професії. Результатом професійного самопізнання стає сформована сукупність «Я-образів» майбутнього суб'єкта праці, система уявлень особистості про себе як про працівника, фахівця, професіонала, а також про свій майбутній професійний розвиток і самовдосконалення [3].

Важливим засобом самосвідомості, чинником особистісного і професійного саморозвитку та самовдосконалення є самоаналіз. Усвідомлення своїх здібностей є невід'ємним компонентом професійного становлення. Так С. Л. Богомаз під самоаналізом розуміє «психологічний процес виявлення професійно значущих особливостей власної особистості, а також процес пояснення і виправдання якості та результату своєї праці, поведінки і способу життя» [3, с. 46]. Рівень розвитку самоаналізу автор визначає через «розвиток основних його компонентів: знань про професію і про себе. Високий рівень самоаналізу спостерігався, коли обидва показники, які його характеризують, були однаково високорозвинені та мали розгорнуте обґрунтування вибору професії. Середньому рівню відповідає вибір одного з показників та окремі алгоритми обґрунтування вибору професії. При слабкому розвитку має місце відсутність хоча б одного з показників, є не обґрунтованим вибір професії, що пояснюється низьким рівнем розвитку самопізнання» [3, с. 46].

Даний підхід привертає увагу чіткою структурою та чіткими межами, можливістю послідовного і поступового розвитку самоаналізу, що сприяє не тільки професійному становленню, але й особистісному розвитку [3].

Учені наголошують, що умовою формування професійної самосвідомості є не тільки самопізнання окремих сторін особистості та її діяльності, але й розширення професійно-психологічних знань суб'єкта праці, формування потреб, мотивації,

готовності до розвитку і вдосконалення. Феномен професійної самосвідомості необхідно розглядати у двох аспектах: як процес і як результат професійного розвитку (зростання) особистості. Відповідно процес професійного самопізнання розглядається як одна з умов формування професійної самосвідомості [3].

Вчені наголошують, що «розвиток кар'єри людини передбачає певну індивідуалізовану траєкторію розвитку її професіоналізму на всіх етапах професійного становлення» [3, с. 68].

За Б. І. Слободчиковим, «професіонал є майстром своєї справи, це виражена індивідуальність, якій характерне становлення особливої, суб'єктивної реальності уособлення творчого саморозвитку особистості. Професіоналізм не виключає людяності; професія – це сфера, де людина концентрує свої загальнолюдські властивості. Ідеал – це коли професія дає особисте задоволення та особисте вдосконалення. Якщо професія перестає ставити людину в ситуації, що вимагають вирішення протиріч між умовами діяльності та актуальними можливостями людини, то вона повинна сама ставити перед собою завдання, знаходити нові смисли для подальшого свого розвитку не тільки як професіонала, але і як суб'єкта власного життя. Саме тоді виникає можливість для саморозвитку особистості, її кар'єрного зростання» [3, с. 68].

Успішність кар'єри зумовлена результатом досягнення певних цілей на тій чи іншій стадії професійного розвитку. Важливим у цьому є адекватність професійного вибору та шляхів розвитку кар'єри за умови забезпечення тотожності індивідуальної «Я-концепції» і «Я-концепції» професійної кар'єри, котру людина вибирає [3].

Теорія вибору кар'єри Дж. Холланда пов'язує її успішність із відповідністю потреб особистості умовам праці. «Вибір певного кар'єрного шляху зумовлений особистісними характеристиками людини, а не випадковими подіями. Професійний розвиток і успіх залежать від можливості людини реалізувати «типові характеристики особистості» в ході здійснення кар'єри» [3, с. 85].

Методологія розвитку професійної кар'єри особистості орієнтується на розвиток індивідуально-психологічних, особистісних, суб'єктних властивостей та професійно-важливих якостей людини, що супроводжується виробленням індивідуального професійного стилю, котрий проявляється в діяльності, поведінці,

спілкуванні, сприйнятті світу і ставленні до нього, опосередкованого всією життєвою філософією, світоглядом людини, її ціннісно-мотиваційними та кар'єрними орієнтаціями. Для кар'єри сучасної особистості важливим є розвиток її творчого потенціалу на засадах мотивації досягнень та рефлексійної самоорганізації у формуванні відповідного рівня професійної компетентності [3].

Реалізація кар'єри майбутніх фахівців має передбачати усвідомлене оволодіння сучасними умовами професійного становлення особистості з дотриманням відповідних правил особистісної поведінки фахівців на сучасному ринку праці [3].

Висновки і перспективи подальших розвідок наперед. Таким чином, враховуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що процес кар'єрного розвитку сучасної особистості має розглядатися як варіативний процес формування і розвитку конкурентоздатного фахівця, що має динамічно-позитивне ставлення до обраної професії й суттєвим чином зумовлений рівнем сформованості професійної самосвідомості. Формування професійної самосвідомості – це процес і результат усвідомлення особистістю себе як майбутнього суб'єкта праці та динаміки власного професійного розвитку. Динаміка кар'єрного розвитку особистості зумовлена сукупністю психолого-педагогічних умов, котрі передбачають, насамперед: розвиток самопізнання майбутніми фахівцями власних особистісних і професійних якостей; аналіз ринкових вимог, що пред'являються до професійної діяльності фахівця в обраній професії із формуванням відповідної системи ціннісно-мотиваційних орієнтирів; формування уявлення про зміст професії і про себе як конкурентоздатного фахівця; усвідомлення необхідності формування відповідного рівня компетентнісної підготовки для ефективного здійснення того чи іншого виду професійної діяльності.

Важливе місце у вирішенні даного питання належить також і діагностичній роботі, яка дозволяє дослідити рівень професійної компетентності майбутніх фахівців та ефективність кар'єроорієнтованого підходу у створенні педагогічних умов для професійного розвитку та кар'єрного зростання особистості в сучасних умовах. Саме діагностична робота визначає наступність у проведінні подальших досліджень. Результати діагностики відкриватимуть все нові перспективи для подальших розвідок у вдосконаленні педагогічних умов процесу професійної самореалізації майбутніх

фахівців відповідних фахів в системі вищої професійної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дворецька Г. В. Соціологія праці: навч. посібник / Г. В. Дворецька. – К. : КНЕУ, 2001. – 244 с.
2. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
3. Лозовецька В. Т. Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах: монографія / В. Т. Лозовецька. – Київ: 2015. – 279 с.
4. Мазяр О. В. Психологія праці: модульний курс: навчальний посібник / О. В. Мазяр, В. В. Кириченко. – Житомир: Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 190 с.
5. Радул В. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: [Монографія] / В. В. Радул, І. П. Краснощок, І. В. Лебедик. – К.: «Імекс-ЛТД», 2009. – 352 с.
6. Радул В. В. Соціально-професійне становлення особистості: [Монографія] / В. В. Радул, О. В. Михайлов, І. П. Краснощок, В. А. Кушнір / За редакцією В. В. Радула. – Кіровоград, Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263 с.
7. Самалюк Н. М. Фізіологія і психологія праці: Навчальний посібник / Н. М. Самалюк. – Рівне: НУВГП, 2013. – 330 с.

REFERENCES

1. Dvoretzka, H. V. (2001). *Sotsiologiya pratsi: navch. Posibnyk*. [The Sociology of Labour: Tutorial]. Kyiv.
2. Kohan, L. N. (1984). *Tsel' y smysl zhyzny cheloveka*. [The Aim And Sense Of A Human's Life]. Moscow: Mysl.
3. Lozovetska, V. (2015). *Profesiyina kar'yera osobystosti v suchasnykh umovakh: monohrafiya*. [An Individual's Professional Career Under The Modern Conditions: Monograph]. Kyiv.

4. Maziar, O. V. (2014). *Psykhologhiya pratsi: modul'nyy kurs: navchal'nyy posibnyk*. [The Psychology of Labour: Modular Course: tutorial]. Zhytomyr: the publishing house ZHDU after I. Franko.
5. Radul, V. V. (2009). *Doslidzhennya osoblyvostey samorealizatsiyi osobystosti: [Monohrafiya]*. [The Research Of The Typical Features Of The Individual's Self-Realization: Monograph]. Kyiv: «Imex LTD».
6. Radul V.V. *The Social Professional Formation Of An Individual: [Monograph] / V.V. Radul, O.V. Mykhailov, I.P. Krasnoshchok, V.A. Kushnir / ed.: V.V. Radul. – Kirovohrad, the polygraphic editing center "Imex LTD", 2002. – p. 263 (in Ukr.)*
7. Samaliuk, N. M. (2013). *Fiziologhiya i psykhologhiya pratsi: Navchal'nyy posibnyk*. [The Physiology And Psychology Of Labour: tutorial]. Rivne: NUVHP.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГОРОХОВА Галина Іванівна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: особливості професійної самореалізації особистості, становлення та розвиток професійної кар'єри особистості.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HOROKHOVA Halyna Ivanivna – Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Management, Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: The peculiarities of the individual's professional self-realization, the formation and development of an individual's professional career.

УДК 378:005.95

ЄВДОКІМОВА-ЛИСОГОР Леся Анатоліївна – аспірант кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця
e-mail: lessia505@i.ua

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інноваційні процеси, які відбуваються в системі вищої

освіти України, актуалізують роль підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу (надалі – МД).

Нагальним завданням вищої професійної освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця та розвиток у нього вміння успішно застосовувати набуті знання в практичній професійній діяльності. Проблема підготовки відповідних фахівців пов'язана з підвищенням їхнього освітнього рівня, що дозволить забезпечити конкурентоспроможність національної туристичної галузі на державному та світовому ринках.

Підготовка фахівців передбачає розробку педагогічної технології, що забезпечить якісний процес навчальної діяльності майбутніх фахівців туристичної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці теоретичний і практичний аспекти дослідження педагогічних технологій розглядали В. Беспалько, С. Бондар, С. Гончаренко, Т. Дмитренко, В. Євдокимов, М. Кларіна, П. Москаленко, О. Падалка, В. Сластьонін, А. Хуторської, Г. Грейс, Дж. Брунер, П. Мітчел, Р. Томас, Б. Скіннер та інші.

Розробки педагогічних технологій щодо професійної комунікативної діяльності розглянуто у дослідженнях О. Баглай, Т. Дмитренко, Т. Колбіної, М. Черезової, К. Ярьсько та інших.

Проте розгляд педагогічної технології підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до МД у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін не були об'єктом наукових педагогічних досліджень.

Метою статті є дослідження сутності поняття «педагогічна технологія», визначення особливостей технології підготовки фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підходи педагогів-дослідників до визначення поняття «технологія» різноманітні, про що свідчить термінологія: «педагогічна технологія», «освітня технологія», «дидактична технологія», «технологія навчання» тощо.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «технологія» як «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих операцій у процесі виробництва чого-небудь або як сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій» [1, с. 1245]. Суть такої технології полягає в процесі виробництва з послідовним виконанням заздалегідь спроектованих технологічних операцій, метою яких є гарантоване отримання конкретного результату. У

сучасному суспільстві поняття «технологія» вживається не тільки щодо матеріального виробництва, але й у духовній сфері, зокрема й у сфері освіти та інших.

У педагогіці науковці (С. Бондар, В. Галузьяк, В. Шахов, А. Нісінчук, В. Беспалько, О. Падалка, Т. Колбіна, І. Прокопенко та інші) ведуть дискусії щодо сутності поняття «педагогічна технологія», її функцій та реалізації.

Проведений аналіз наукової літератури доводить неоднозначне розуміння вченими щодо теорії педагогічної технології. Одні науковці (С. Бондар, П. Москаленко, В. Галузьяк, В. Шахов) розглядають педагогічну технологію як реалізацію спроектованої педагогічної системи, інші педагоги (Н. Щуркова, В. Беспалько) вбачають у ній спеціально організовану педагогічну діяльність, а такі, як О. Падалка, переконані, що це процес розвитку, навчання й виховання особистості. Наукові праці вчених дозволили виокремити основні характеристики педагогічної технології: системність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, новизну, доступність, послідовність, цілісність педагогічного процесу у взаємодії викладача і студента.

У даному дослідженні акцентується увага на розробці та обґрунтуванні педагогічної технології, що забезпечить підготовку до міжкультурного діалогу студентів у навчально-виховному процесі та дозволить перехід від прямого управління навчальною діяльністю студентів до співуправління, що виходить на рівень самоуправління. У нашому дослідженні ми розглядаємо педагогічну технологію як спосіб реалізації педагогічної системи, що впроваджується й оптимально відтворюється на практиці завчасно спланованого навчально-виховного процесу [6].

Слід зазначити, що процес навчання відбувається в педагогічній системі, яка є багатовимірною з векторами: організаційним, управлінським, діалогічним [3]. Для реалізації процесу навчання необхідно його організувати (організація як вплив на розвиток особистості), управляти ним (управління як вплив на навчальну діяльність студентів), здійснювати спілкування на діалогічних засадах для передачі інформації в прямому та зворотному напрямках (суб'єкт-суб'єктна взаємодія). Суб'єкти навчального процесу (викладач ↔ студент) постійно знаходяться у творчому пошуку і розвиваються в спільній діяльності як рівноправні суб'єкти, які в співпраці досягають поставлених цілей.

Мета підготовки студентів до міжкультурного діалогу залежить від певних факторів (об'єктивного, суб'єктивного, особистісного, загальнолюдського) [4] і відповідає критеріям: ієрархічності, діагностичності, технологічності. Ієрархічність цілей означає можливість декомпозиції основної мети на компоненти, що дозволяє усвідомити цілі, пов'язані з соціальним замовленням; визначити цілі як результати навчання студентів згідно з освітніми стандартами; цілі конкретного навчального матеріалу. Критеріями готовності майбутніх фахівців до МД є формування мотивів, засвоєння знань, набуття вмінь та навичок щодо етапів специфіки професійної діяльності, а також розвиток особистісних якостей. Діагностика цілей студентів вимірюється за допомогою анкетування, тестування, контрольних робіт, спостереження тощо. Технологічний критерій цілей забезпечує досягнення результатів навчання на кожному з етапів педагогічної технології, що забезпечується завдяки дотриманню всіх етапів процесу засвоєння знань і формування понять.

Системоутворювальним компонентом педагогічної системи є принципи, спрямовані на зменшення дії протиріч у професійній підготовці фахівців туризму. З огляду на особливості їхньої професійної діяльності визначено такі педагогічні принципи: професійної спрямованості підготовки студентів до МД, цілісності педагогічного процесу, системності, технологічності, варіативності, управління, суб'єктності, діалогічності, співтворчості. На основі виокремлених принципів викладач відбирає компоненти змісту педагогічної системи.

Зміст підготовки фахівця до МД визначається на основі особистісно-орієнтованого підходу, який визнає абсолютною цінністю саму людину. Такий підхід відповідає гуманістичному спрямуванню змісту освіти як адаптованого соціального досвіду. Для успішного і плідного засвоєння досвіду професійної і ділової взаємодії засобами діалогічного спілкування викладач має спрямувати педагогічний процес до набуття студентами знань щодо міжкультурного діалогу, сформувати у них досвід (уміння та навички) креативного МД, а також під час активної практичної діяльності сформувати ціннісне ставлення до представників інших культур.

Способами співпраці викладача і студентів є методи, за допомогою яких відбувається засвоєння студентами знань, умінь, навичок, формування їхнього світогляду і розвиток пізнавальних

можливостей. У нашому дослідженні виділено загальнопедагогічні (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, евристичні, дослідницькі) та спеціальні методи (розповідь, пояснення, лекція, ілюстрація; вправи за зразком, діалог «крок за кроком»; проблемний діалог, метод «навмисна помилка», пошукова бесіда; дискусія, «мозковий штурм», «дебати»; «ажурна пилка», «кейс-метод», «проект»). Загальнопедагогічні методи застосовуються при вивченні певної навчальної дисципліни, а також на міждисциплінарному рівні засобами соціогуманітарних дисциплін («Філософія», «Культурологія», «Психологія управління», «Ділова іноземна мова»); спеціальні – під час певного заняття, вивчення окремих тем.

Комплекс дидактичних засобів відтворює теоретично обґрунтовані процеси навчання і дозволяє успішно реалізовувати описану педагогічну систему.

У розробці педагогічної технології слід виділити важливі етапи: постановку цілей навчання; проектування педагогічної системи, що реалізується на практиці під час підготовки фахівців; визначення етапів досягнення результатів педагогічного процесу; діагностування отриманих результатів.

Зазначене вище дозволяє характеризувати поняття «педагогічна технологія» як послідовні, взаємопов'язані дії викладача, спрямовані на вирішення педагогічних завдань поетапного втілення в активну практичну діяльність заздалегідь спроектованої педагогічної системи, що здійснюється відповідно до інваріантних етапів людської діяльності в педагогічному процесі. Науково обґрунтована і практично перевірена педагогічна технологія може бути використана для досягнення виокремлених цілей, оптимізації навчального процесу та отримання конкретних результатів.

У нашому дослідженні вважаємо за доцільне дотримуватися концепції поетапного засвоєння знань та формування розумових дій і понять П. Гальперіна [2], що відображає активні види діяльності, визначені М. Каганом, а саме: орієнтування, пізнання, перетворювання, оцінювання [5]. Сувору послідовність етапів засвоєння навчального матеріалу (перейти до вивчення наступного етапу можна тільки після засвоєння попереднього) передбачає визначення дидактичних засобів взаємодії учасників педагогічного процесу на кожному етапі.

Відповідно до специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців сфери туризму визначено такі етапи педагогічної технології:

мотиваційно-орієнтувальний, інформативно-пізнавальний, творчо-діалогічний, рефлексивно-ціннісний.

Згідно з метою підготовки майбутніх фахівців до міжкультурного діалогу виокремлено основні цілі визначених етапів педагогічної технології:

Мотиваційно-орієнтувальний етап: формування мотивації в майбутніх фахівців до здійснення міжкультурного діалогу, позитивного ставлення до вивчення навчального матеріалу, підсилення умотивованості до набуття знань; виявлення наявних знань у студентів щодо сутності міжкультурного діалогу, способів здобуття нових знань; вироблення прагнення до набуття досвіду діалогічного спілкування та власного вдосконалення в професійній міжкультурній діяльності.

Інформативно-пізнавальний етап: пізнання, вивчення студентами особливостей різних культур у діловій та професійній діяльності; засвоєння знань щодо параметрів аналізу різних культур світу; трансформація інформації у знання, набуття системних знань щодо способів ефективної взаємодії представників різних культур у процесі МД; використання знань на практиці та оволодіння типовими способами діяльності професійної комунікації.

Діалогічно-творчий етап: формування вмінь та навичок міжкультурної взаємодії з представниками інших культур; моделювання ситуацій міжкультурного діалогу в професійній діяльності; набуття студентами досвіду творчої діяльності у співпраці з діловими партнерами.

Рефлексивно-ціннісний етап: оцінювання отриманих результатів підготовки до МД; корекція конкретних результатів підготовки майбутніх фахівців туризму до МД; усвідомлення ціннісних орієнтацій у процесі діалогічного спілкування, визначення шляхів подальшого вдосконалення навичок МД у професійній діяльності.

Кожен із визначених етапів передбачає особливий вид управління навчальною діяльністю студентів з боку викладача і майбутніх фахівців сфери туризму: мотиваційно-орієнтувальний – пряме управління з боку викладача; інформативно-пізнавальний – співуправління викладач ↔ студент; діалогічно-творчий – співуправління викладач ↔ студент та самоуправління студентів; рефлексивно-ціннісний – самоуправління студентів.

Уважаємо за необхідне розглянути виокремлені етапи педагогічної технології.

Для формування позитивної мотивації в

майбутніх фахівців сфери туризму необхідно, щоб зміст, методи й форми були професійно значимі, мали творче спрямування й були пов'язані з типовими професійними ситуаціями. Навчальний матеріал та завдання слід відбирати згідно зі сферою національної професійної діяльності та відповідно до міжнародних професійних стандартів.

Наведемо приклади основних видів завдань цього етапу: обговорення питання актуальності та важливості вивчення навчального матеріалу; обговорення шляхів опрацювання навчального матеріалу; обговорення значимості міжкультурного діалогу під час установаження професійних контактів; асоціограми; «мозкова атака»; перегляд відеоматеріалів; формулювання гіпотез щодо проблемної ситуації; дискусія стосовно наведеного прикладу міжкультурного діалогу в професійній туристичній сфері («Значення міжкультурного діалогу для професійної діяльності фахівця туризму»).

На мотиваційно-орієнтувальному етапі використання професійно-значущого матеріалу стимулює студентів до розумової, аналітичної, творчої діяльності, викликає емоції, дозволяє набувати ціннісні орієнтації тощо. Тому завдання викладача – підтримувати високий рівень мотивації протягом усього періоду навчання.

Інформативно-пізнавальний етап.

Метою даного етапу педагогічної технології є засвоєння нових знань для подальшого їх застосування у процесі діалогічного спілкування, у вирішенні професійних завдань; а також формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців туризму.

Зауважимо, що на даному етапі важливо застосовувати пояснювально-ілюстративні методи, що впливають на творчі здібності особистості. Навчальний матеріал у вигляді малюнків, ілюстрацій, карток (візуалізація відповідно до загальнодидактичного принципу наочності) сприяє не тільки ефективному засвоєнню студентами навчальної інформації, а й реалізує можливість пізнати сутність МД, розвиває активність мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

На даному етапі застосовуються переважно репродуктивні методи навчання, що передбачають активну діяльність та практичні дії, які студенти виконують згідно з багаторазовим алгоритмом чи відповідно до вказаної викладачем інструкції чи схеми. Таким чином, інформативно-пізнавальний етап систематизує засвоєння навчальної інформації, її трансформацію, що приводить

до алгоритмізації навчально-пізнавальної діяльності, оволодіння основами професійної діяльності з подальшим пошуком нових знань, а також створює підґрунтя для вдосконалення навичок діалогічного спілкування на наступному творчо-діалогічному етапі педагогічної технології.

В основному знайомство з особливостями іншомовних країн відбувається через лекцію (лекція-бесіда, лекція-диспут, проблемна лекція, лекція з розгляду конкретних ситуацій, лекція-прес-конференція тощо), розповідь викладача, тексти, відеоматеріал тощо.

Здебільшого застосовуються на даному етапі такі навчальні завдання: коментування й тлумачення фахових текстів; відповіді на питання; визначення ключових понять; складання глосарію; знаходження асоціацій на задану тему; розширення реплік у діалозі відповідно до контексту спілкування; складання діалогів з використанням наявних даних про ситуацію (початок або кінцівку діалогу); формулювання проблем щодо побудови міжкультурного діалогу; заповнення таблиць; наведення прикладів; збирання додаткової інформації стосовно міжкультурної взаємодії представників різних країн; обговорення способів засвоєння нових знань; збирання та аналіз інформації щодо особливостей комунікативної поведінки і принципів професійної взаємодії в різних країнах; обговорення шляхів запобігання конфліктних ситуацій у професійному спілкуванні.

Різновиди та велика кількість відпрацьованих вправ підготують студентів до МД засобами соціогуманітарних дисциплін («Культурологія», «Психологія управління», «Філософія», «Ділова іноземна мова») на міждисциплінарному рівні.

Творчо-діалогічний етап.

На даному етапі викладач використовує здебільшого проблемні, евристичні, дослідницькі методи, які потребують пошуку нової інформації і способів творчих дій студентів. Виокремлені методи спрямовані на організацію інтерактивної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, сприяють розвитку особистості, засвоєнню і набуттю практичного досвіду творчої співпраці майбутнього фахівця сфери туризму з представниками інших культур.

На даному етапі студенти аналізують певні професійні ситуації із застосування проблемних методів навчання: усвідомлення виникнення проблеми; аналіз та її формулювання; пошук шляхів її вирішення; перевірка правильності результатів вирішення проблеми.

Для підготовки студентів до МД викладач має змодельовати типові для професійної діяльності проблемні ситуації, завдання, які б стимулювали у майбутніх фахівців потребу до діалогу, до висловлювання своєї думки, аргументування своїх позицій, демонстрували б набуті професійно значущі якості (увічливість, гостинність, толерантність тощо). Діалог неможливо заздалегідь спроектувати, тому він потребує ретельної підготовки та набуття досвіду спілкування, що відбувається під час виконання таких завдань: діалог-залучення, діалог-домовленість, діалог-обговорення та інші.

Невизначеність проблемної ситуації, що зумовлює потребу в пошуку недостатньої інформації професійної спрямованості, уточненні обставин професійної комунікації, обговоренні пропозицій ділових партнерів і пошуку спільного вирішення завдань та інше, створює підґрунтя для діалогічного спілкування. У таких ситуаціях студенти намагаються здебільшого самостійно знаходити способи розв'язання професійних проблем.

Система завдань, розроблених на даному етапі, створює умови для креативного розвитку особистості студента. Завдання можуть бути такого характеру: підготувати рекламний проспект для клієнта (представника іншої культури), визначити варіанти відстоювання професійних поглядів на основі демократичних принципів у діалозі; вирішення проблемних ситуацій у професійній туристичній діяльності, пошук засобів урегулювання непорозумінь тощо.

Наведемо приклади завдань творчо-діалогічного етапу: дискусії, диспути щодо співробітництва туристичних організацій у міжнародній сфері туризму; складання діалогів на основі теми, ситуації, ключових слів; розподілення діалогів на мікродіалогічні одиниці та представлення їх у самостійно створених ситуаціях; складання діалогів за прочитаним текстом із використанням рольової гри; ділові ігри; «кейс-стаді»; «ажурна пилка» тощо.

Окрім аудиторної навчальної діяльності, на творчо-діалогічному етапі передбачається позааудиторна робота студентів. Майбутні фахівці сфери туризму беруть участь у тренінгах, спрямованих на формування навичок побудови професійної взаємодії в процесі міжкультурного діалогу, семінарах (наприклад, присвячених проектам успішної співпраці фахівців туризму в міжкультурному середовищі); у дискусії на тему «Діалог як основа професійної міжкультурної взаємодії у сфері

гостинності», а також щорічній студентській науковій конференції «Міжкультурна комунікація в професійній діяльності».

Рефлексивно-ціннісний етап.

Метою даного етапу є усвідомлення студентами важливості набутих знань щодо міжкультурного діалогу. На даному етапі технології слід здійснювати діагностику поточних результатів усього процесу та, при необхідності, проводити відповідну корекцію роботи студентів.

Цей етап педагогічного процесу підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до МД передбачає перехід студентів на рівень самоуправління. Результатом даного етапу є усвідомлення студентами значення набутого досвіду для професійної діяльності; оцінювання й корекція отриманих результатів; визначення шляхів подальшої міжкультурної взаємодії у сфері туризму; порівняння отриманих результатів з цілями, які були сформульовані на початку навчальної діяльності. Основними засобами контролю отриманих результатів є поточний, проміжний і підсумковий контроль, анкетування, спостереження, бесіда. Для перевірки майбутніх фахівців до МД уважаємо за доцільне провести контрольну роботу.

На даному етапі слід підкреслити важливість самооцінки студентів, що дає можливість усвідомити цінність набутих знань, умінь і навичок аналізувати свою навчальну діяльність та способів набуття нових знань щодо міжкультурного діалогу, творчих комунікативних умінь і навичок у ситуаціях професійної діяльності на засадах діалогічної взаємодії, формування ціннісного ставлення до побудови міжкультурного діалогу на підґрунті шанобливих, толерантних відносин із представниками інших культур і рефлексії щодо нього.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Поняття «педагогічна технологія» відтворює багатовимірність навчальної діяльності, що передбачає необхідність її організації, здійснення управління нею та взаємодії її учасників (викладач ↔ студент).

У підготовці фахівців сфери туризму до МД у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін розроблено педагогічну технологію навчання, яка ґрунтується на особистісно-орієнтованому, комунікативно-діяльнісному та технологічному підходах. На основі застосування такої педагогічної технології відбувається поступовий перехід від прямого управління з боку викладача через співуправління до самоуправління навчальною діяльністю студентів.

Виокремлені та розглянуті етапи педагогічної технології (мотиваційно-орієнтувальний, інформативно-пізнавальний, творчо-діалогічний, рефлексивно-ціннісний) забезпечать ефективну підготовку майбутніх фахівців сфери туризму до МД. На мотиваційно-орієнтувальному етапі навчальні матеріали викликають інтерес у студентів, стимулюють до пізнавальної діяльності, до обговорення ситуацій, їх порівняння, аналізу, творчої пошукової роботи, обґрунтування власної точки зору, до спільної взаємодії. На інформативно-пізнавальному етапі педагогічної технології відбувається набуття знань щодо параметрів різних культур світу, а також оволодіння основами професійної діяльності з подальшим пошуком нових знань. Результатом творчо-діалогічного етапу є сформованість умінь та навичок діалогічної міжкультурної взаємодії майбутніх фахівців сфери туризму з представниками інших культур; створення і практичне опрацювання ситуацій міжкультурного діалогу в професійній діяльності, під час яких відбувається набуття досвіду творчої діяльності з метою плідної співпраці у сфері туризму. На рефлексивно-ціннісному етапі відбувається усвідомлення ціннісного ставлення до своєї професії, самих себе та представників інших культур. Створення міжкультурних ситуацій спілкування в процесі навчання, наближених до професійної сфери майбутнього фахівця, забезпечує самостійну та творчу роботу студентів.

Результатом упровадження такої педагогічної технології підготовки майбутнього фахівця туризму є розвиток творчого потенціалу особистості в процесі засвоєння знань, набуття вмінь та навичок діалогічного спілкування, формування професійно-особистісних якостей суб'єкта.

Розроблена педагогічна технологія потребує подальшого проектування дидактичних засобів навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. ред. В. І. Бусел. К.: Ірпінь: «Перун», – 2003. – 1440 с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
3. Дмитренко Т. О. Лінгвістичні моделі складних педагогічних об'єктів: здобутки і перспективи розвитку / Т. О. Дмитренко // Актуальні питання навчання та виховання особистості: зб. наук. ст. / за заг. ред.

В. М. Гриньової. Вип. 2 – X.: Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2008. – С. 10–20.

4. Євдокімова-Лисогор Л. А. Підготовка фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу в процесі навчально-творчої діяльності / Л. А. Євдокімова-Лисогор // Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»: Серія: Педагогіка, психологія і соціологія: Всеукр. наук. зб. – Красноармійськ, 2015. – № 2 (17). – С. 40–45.

5. Каган М. С. Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа). / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

6. Колбіна Т.В. Формування у студентів досвіду міжкультурної комунікації: монографія / Т.В. Колбіна. – X.: ВД «ІНЖЕК», 2012 – 168 с.

REFERENCES

1. *Velykyi tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy.* (2003). [Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kyiv: «Perun».

2. Gal'perin, P. Ja. (1966). *Psihologija myshlenija i uchenie o poeapnom formirovanii umstvennyh dejstvij.* [Psychology of thinking and teaching about poeapno formation of mental actions]. Moscow.

3. Dmytrenko, T. O. (2008). *Linhvistychni modeli skladnykh pedahohichnykh ob'yektiv: zdotutky i perspektvy rozvytku.* [Linguistic models of the complex of pedagogical objects: achievements and prospects]. Kharkiv.

4. Yevdokimova-Lysohor, L. A. (2015). *Pidhotovka fakhivtsiv sfery turyzmu do*

mizhkul'turnoho dialohu v protsesi navchal'no-tvorchoyi diyal'nosti. [Training of tourism professionals to engage in intercultural dialogue in the process of educational-creative activity]. Krasnoarmiy'sk.

5. Kagan, M. S. (1974). *CHelovecheskaja dejatel'nost': (Opyt sistemnogo analiza).* [Human activity (Experience of system analysis)]. Moscow.

6. Kolbina, T. V. (2012). *Formuvannya u studentiv dosvidu mizhkul'turnoyi komunikatsiyi: Monohrafiya.* [The formation of students experience intercultural communication: Monograph]. Kharkiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЄВДОКИМОВА-ЛИСОГОР **Леся**

Анатоліївна – аспірант кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Наукові інтереси: міжкультурна комунікація, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YEVDOKIMOVA-LYSOHOR **Lesia**

Anatoliivna – a lecturer of the department of foreign languages and translation, S. Kuznets Kharkiv National University of Economics.

Circle of research interests: intercultural communication, use of information and communication technologies in teaching foreign languages.

УДК: 371.48

КОМІРЕНКО Юрій Анатолійович – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, e-mail: rv777@ukr.net

ПОЄДНАННЯ СУВОРОЇ ВИМОГЛИВОСТІ Й БАТЬКІВСЬКОЇ ЛЮБОВІ ЯК ПІДґРУНТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАДИЦІЇ КАДЕТСЬКИХ КОРПУСІВ УКРАЇНИ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В Україні перші кадетські корпуси – Полтавський і Київський було засновано і відкрито в ХІХ ст. за царювання Миколи І. На момент реорганізації корпусів у військові гімназії, пов'язаної з реформами 1860-х рр. та засвоєнням досвіду європейської педагогіки, у них склалися певні педагогічні традиції, які вигідно вирізняли українські кадетські

корпуси з решти військово-навчальних закладів інтернатного типу Російської Імперії.

Вивчення специфіки накопиченого у ХІХ – на початку ХХ століть навчально-військовими закладами Наддніпрянщини досвіду виховання висококваліфікованих і добре освічених офіцерів, що на його основі поставала обумовлена етнокультурними чинниками, національно визначена

педагогічна традиція, вбачається в умовах актуальної історії одним з пріоритетних завдань історико-педагогічних досліджень в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні дослідження кадетських корпусів протягом довгого часу не виходили за рамки, детерміновані традиціями російської історіографії, її впливів та ідеологічних настанов, лише в останні роки почали з'являтися праці, в яких означена проблематика розглядається в українському контексті, зокрема дисертації з історії педагогіки М. О. Балабая, з військової історії А. П. Ткачука і О. Л. Скрябіна, а також статті М. М. Милиціної, Ю. Г. Корнійчука, С. В. Кормільця. Ці автори порушують цілу низку питань пов'язаних з розвитком системи виховання й окремих її аспектів у кадетських корпусах, що функціонували в губерніях Наддніпрянщини в середині XIX – на початку XX ст., однак проблема формування певної педагогічної традиції, яка об'єднувала українські військово-навчальні заклади, виділяючи їх з решти подібних закладів Російської Імперії, дослідниками не розглядалася.

Мета статті. Перед нами стоїть завдання з'ясувати основоположні ідеї, обумовлені цінностями українського національного світогляду, на підставі яких у середині XIX – на початку XX століть постала система виховання кадетських корпусів України та склалася своєрідна педагогічна традиція, пов'язана саме з українськими військово-навчальними закладами інтернатного типу, яка об'єднала їх як локальні педагогічні системи в єдине ціле не лише зв'язками типологічного характеру, а й безпосередньою передачею педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіку навчально-виховного процесу локальної педагогічної системи визначають два фактори, від яких залежить успішність її функціонування, це – етнокультурне і життєве середовища конкретного навчального закладу, які формують у ньому відповідні умови оточення. Завдяки ним створюється особлива атмосфера – «дух» закладу.

У кадетських корпусах, які функціонували в українських губерніях з середини XIX ст., поважання свободи і гідності, обумовлене світоглядом переважною більшістю як вихователів, так і вихованців, а не міністерськими настановами й інструкціями, стали тим критерієм, згідно з яким вибудовувалася не тільки органічно цілісна система виховання, а й «дух» цих

закладів. Питома для української ментальності повага до особистої свободи і людської гідності виступала тією аксіальною цінністю, довкола якої й утворювалася атмосфера взаємодії педагогів і кадетів у корпусах Наддніпрянщини, адже на ґрунті притаманних російському менталітету колективізму, формалізму та рабської свідомості виникали принципово інші передумови практичної реалізації європейських педагогічних концепцій, що почали активно впроваджуватися у сфері освіти після скасування кріпацтва.

Теоретичне обґрунтування означених соціокультурних процесів подає у «Курсі загальної педагогіки» (1869) П. Д. Юркевич, він як філософ і педагог глибоко усвідомлюючи, що неможливо будувати систему виховання на абстрактних ідеях, наголошує на значущості етнокультурного фактору, адже ідею свободи й свободоловства важко прищепити в національному середовищі на кшталт російського, де панує рабська свідомість, а свобода не виступає базовою цінністю цілого народу: «Народи освічені й вільні, – пише вчений, вочевидь, маючи на увазі насамперед українців, – уміють робити школу місцем, яке оточує їх моральною атмосферою свободи» [1, с. 247].

Виховний процес, побудований на засадах не задекларованого, а традиційного в даному національно-культурному середовищі шанобливого ставлення до людської одиниці, давав належні результати, які відповідали очікуванням від реформування освітньої системи, позаяк взаємозалежність виховання і навчання на українських теренах носила органічний характер. Свобода, індивідуалізм і людська гідність як базові цінності українського національного світогляду формували ґрунт, на якому любов, довіра і взаємоповага між вихованцями й вихователями виступали не лише задекларованими педагогічними принципами навчально-виховної системи в українських корпусах, а й їхньою повсякденною реальністю, створюючи умови для її успішного функціонування. Невипадково Полтавська і Київська військові гімназії подавалися Головним Управлінням військово-навчальних закладів Російської Імперії за взірць постановки виховної роботи. Натомість, як на це звертає увагу М. І. Алпатов, спираючись на звіти вихователів російських військових гімназій, «недовіра вихованців до вихователів була вельми розповсюдженим явищем у них» [1, с. 133].

Від початку любов, довіру, повагу як

визначальні педагогічні принципи було закладено в підґрунтя навчально-виховної системи найстарішого з кадетських корпусів Наддніпрянщини – Полтавського. Його директор генерал Є. П. Врангель (1849–1856) у зверненні до колективу з приводу призначення на посаду інспектора класів викладача П. І. Бодяньського, який мав великий авторитет серед колег і кадетів, послідовно провадить думку, що ці принципи є запорукою плідної роботи полтавських педагогів: «Ми повинні спрямовувати, виховувати, освічувати їх [кадетів], заохочувати перш за все до правди, довіри, відвертості й розумової праці, але не силою влади, а силою любові ... На моє переконання, кожна людина, котра має своє коло дій і відповідальний вплив на інших, має над ними владу й обов'язок у певних випадках бути з ними суворим, тобто розумно твердим і наполегливим у своїх засадничих вимогах, без образ і приниження підлеглих, а з обов'язковою для них користю. Чим він вимогливіший до самого себе і більш добросовісний і дбайливий до них, чим більше приділяє їм поваги, співчуття, запобігливості, любові, тим більше викликає в них вдячливості й взаємності, він набуває над ними і владу і можливість бути, де треба суворим. Немає сумніву, буде успіх і він зустріне не роздратування та непокірливості, а смирення й старанність ... сила не в силі, а сила в любові», – резюмує зміст своєї промови Єгор Петрович [5, с. 58–61]. Означеними принципами педколектив полтавців керуватиметься і в подальшому: «Усяке виховання має бути заснованим на довірі вихованців до їх вихователів і вчителів», – задекларовано в наказі Педагогічного Комітету Полтавської військової гімназії від 27 вересня 1865 року [5, с. 150].

Позитивний педагогічний досвід, заснований на органічно засвоєній національно-культурній традиції та позначений європейським світоглядом, ставав у пригоді тим вихованцям українських корпусів, хто пов'язував своє життя з військовою педагогікою.

Так, генерал від інфантерії перший директор Одеського кадетського корпусу М. Є. Дерюгін, що за словами О. Д. Ромашкевича, «належав до плеяди старих військових педагогів», з «глибокою вдячністю» згадуючи рідний Полтавський корпус, його «добродушно суворий устрій життя», говорив: «Корпус привчив мене працювати» [7, с. 104]. Сам Михайло Євсейович, працюючи спочатку викладачем фізики й космографії в Нижегородській

військовій гімназії, згодом інспектором класів 2-го Петербурзького кадетського корпусу, а потім директором Оренбурзького й Одеського корпусів, поширював в імперських військово-навчальних закладах засади виховної системи, здобуті ним у Полтаві, являючи у своїй особі педагога й керівника з європейським складом мислення, непритаманним царській Росії. Це підтверджують свідчення Ромашкевича, який так описує педагогічну манеру Дерюгіна: «Він намагався провадити в життя дві педагогічні вимоги, які, на перший погляд, перебувають між собою в непримиренному протиріччі, саме строгість і м'якість. Михайлу Євсейовичу вдавалося досягнути того й іншого. Він стояв до кадетів дуже близько, ставився до них сердечно, по батьківському, любив приходити у вільний час у класи і щиро жартувати, бесідувати з кадетами. Бесіди ці стосувалися життя кадетів, їхнього майбутнього, переходили до науки, літератури. Ця близькість не заважала Михайлу Євсейовичу в певних випадках бути непохитним і твердим» [7, с. 102–103].

Серед директорів українських корпусів були люди не тільки з величезним педагогічним досвідом, а й з широким кругозором, енергійні, з активною громадською позицією, як колишній вихованець Полтавського корпусу, а згодом його директор генерал О. П. Потоцький, який почав педагогічну кар'єру вихователем у рідному корпусі, потім понад десять років працював інспектором класів у військових гімназіях, а з 1892 по 1905 рр. обіймав посаду директора Полтавського корпусу, при цьому мав широке коло інтересів й активно займався громадською діяльністю, будучи членом багатьох товариств: Свято-Макар'ївського братства в Полтаві, Покровського братства в Кречильську Волинської губернії, Полтавського управління Російського Товариства Червоного Хреста, Полтавської губернської вченої архівної комісії, Гуртка любителів фізико-математичних наук у Полтаві, Товариства допомоги колишніх вихованців Полтавського кадетського корпусу і Полтавської військової гімназії, Товариства допомоги вдовам і сиротам осіб педагогічного звання в Москві. І. Ф. Павловський у краєзнавчому дослідженні, присвяченому громадським і державним діячам Полтавщини, наводить факт, який характеризує Потоцького як людину абсолютно чужою традиціям російського бюрократичного та корумпованого чиновництва: персонал корпусу зібрав понад 300 рублів сріблом, щоб

влаштувати святковий обід на честь Олександра Платоновича, проте він відмовився і попросив колег віддати ці кошти в Кобеляцьку повітову управу, щоб з них йшли відсотки на стипендії кращим учням народного училища у селі Просянівка, відкриттю якого сприяли брати Потоцькі, віддавши у розпорядження сільської громади частину земель свого родинного маєтку [6, с. 235–236]. Вочевидь брати Потоцькі не жалкували власних коштів ні на розвиток освіти, ні на потреби громади. Зазначимо, що не лише Олександр Платонович, а і його брати: Микола, Іван, Петро та Павло здобули освіту і виховання в Полтавському корпусі.

Творча ініціатива в практичній реалізації концепції виховуючого навчання педагогічного колективу Полтавської військової гімназії та його керівників зробила цей заклад одним з кращих у справі виховання кадетів. Консолідації вихователів і викладачів в єдину педагогічну родину сприяли неординарні нововведення, такі як «родинні вечірки», запроваджені директором Ф. І. Сімашком на кшталт європейських «джентльменських клубів». Досвід подібних новацій переймають колишні вихованці-полтавці, приміром М. Е. Дерюгін у доручених йому корпусах зосереджує особливу увагу на комітетах, що під його головуванням перетворилися на жвавий обмін думками та стали найкращою школою для вихователів і викладачів.

Атмосфера, яка поступово складалася в кадетських корпусах України сприяла тому, що талановиті військові педагоги неукраїнського походження з передовими поглядами, обумовленими допитливою увагою до новітніх ідей і безпосереднім ознайомленням із західною освітньою системою, як, наприклад директори Київського корпусу П. М. Юшенов і Г. П. Кузьмін-Караваєв, потрапляючи в українське соціально-культурне середовище, знаходили адекватний ґрунт для практичного втілення сповідуваних ними теорій та сприятливі умови для творчої реалізації власної особистості.

Київський кадетський корпус вирізнявся з решти губернських навчально-військових закладів не лише високим рівнем виховної справи, а й був першим за успіхами вихованців у навчанні. Директори цього закладу Г. П. Кузьмін-Караваєв, П. М. Юшенов, П. О. Алексєєв, Л. Й. Кублицький-Піотух, М. Г. Попруженко згуртували навколо себе педагогічний колектив з європейським світоглядом і високим рівнем освіти, цьому сприяло те, що Київ був університетським містом з давніми

європейськими традиціями в галузі освіти, розвинутими Києво-Могилянською Академією. Консолідація колективу відбувалася навколо ідей європейської філософії освіти, недарма велика увага приділялася вивченню мов, що за гумбольдтівською концепцією розширює світогляд і підвищує морально-культурний рівень людини. Традиційні для Київщини шанування знань і поважливе ставлення до різних точок зору, а також питома українська політична й релігійна толерантність сприяли тому, що у стінах корпусу зазвичай уживалися представники дуже різних наукових і політичних поглядів, наприклад, історики – українофіли В. Б. Антонович та М. П. Василенко і монархіст С. С. Гогоцький.

У контексті нашого дослідження цікавою є постать директора Київської військової гімназії генерала П. М. Юшенова (1871–1879). Він був людиною з вищою військовою освітою та широким світоглядом, що до кінця життя витратив свій вільний час на самоосвіту. Присвятивши себе педагогічній діяльності, Юшенов здобув чималий практичний досвід у столичних військово-навчальних закладах і віддавав багато сил вивченню системи середньої освіти. Особливо його цікавив практичний досвід європейської педагогіки, як пише Н. П. Завадський: «З метою ближче ознайомитися з іноземними школами, він двічі виїздив за кордон, оглядав військові школи Німеччини та Франції» [4, с. 66]. У цей час Павло Миколайович переклав з французької книгу І. Деможо і Г. Мантучі «Середні навчальні заклади в Англії й Шотландії», де подано повну картину англійських шкіл з критичною оцінкою виховних засобів, які в них практикуються. З дитинства добре знаючи німецьку мову, Юшенов самотужки навчився англійської та французької, щоб знайомитися з кращими працями з педагогіки, які виходили за кордоном. Він і сам писав статті з проблем середньої освіти, які друкували у «Московских Ведомостях» і «Русском Вестнике», а також в європейських педагогічних журналах. Генерал-майор найперше своє завдання вбачав у тому, щоб підняти справу навчання на якомога високий рівень. Не шкодуючи зусиль і витрат, він залучав до роботи в корпусі кращих викладачів Києва, серед яких були відомі українські педагоги О. В. Клосовський, Ю. Ю. Цвітковський, І. В. Слешинський, В. Л. Беренштам, П. Г. Житецький. Цінуючи високий професійний рівень цих осіб, директор не зважав на те, що більшість з них були українофілами й членами Громади та

заснавали утисків і переслідувань з боку жандармерії як неблагонадійні. Як людина «визначного розуму, при тому всебічно освічена» [4, с. 66], Юшенов безпосередньо втручався у навчальний процес: під час уроків відвідував класи, заміщав хворих викладачів, особисто займаючись з вихованцями іноземними мовами. Вивченню мов він приділяв особливу увагу, оскільки вочевидь знайомий з філософією освіти й філософією мови німецького вченого Вільгельма фон Гумбольдта, ідеї якого популяризував П. Г. Житецький, розумів, що знання іноземних мов розширює кругозір. Викладачам предметів директор радив зі слабкими учнями більше проводити практичних занять, від вихованців вимагав серйозного та наполегливого ставлення до наук і до праці, усвідомлення значення отриманих знань у їхньому подальшому житті. Така постановка навчальної справи, за словами Завадського, «позначилася на знаннях учнів, і Київська військова гімназія стала однією з перших за успіхами вихованців у військових училищах» [4, с. 68]. У справі виховання, спираючись на багатий власний досвід і на глибокі знання в галузі практики і теорії європейської педагогіки, Юшенов, дотримувався думки, що в закладах інтернатного типу перевиховувати дитячу натуру звичними педагогічними прийомами не має сенсу, бо до кожної дитини й кожного окремого випадку має бути індивідуальний підхід, проте необхідно всіх вихованців привчити дотримуватися зовнішнього порядку. Він добре усвідомлював, що в умовах, коли вихованці місяцями, а дехто й роками не відвідували домівок і не спілкувалися з батьками, головним педагогічним принципом має бути розумне поєднання батьківської м'якості і вимогливості відповідно до вікової психології, індивідуальних особливостей дитини й обставин конкретної ситуації. Його педагогічний метод Завадський описує наступним чином: «По батьківському лагідний з дітьми, серйозний, часто навіть суворий на вигляд з юнаками, – Юшенов умів повернути серця, умів і викликати повагу до себе як до голови закладу. Ґрунтовне знайомство з дитячою природою давало йому можливість вирішувати найскладніші педагогічні задачі» [4, с. 68].

Зазначимо, успішна діяльність П. М. Юшенова на посаді керівника кращої з військових гімназій, які функціонували в цей час у межах Росії, пов'язана з тим, що реалізація його педагогічних поглядів, обумовлених глибоким знанням західноєвропейської практики і теорії та

власним професіональним досвідом, лягала на плідотворний ґрунт, підготовлений попередником – генералом Г. П. Кузьміним-Караваєвим (1867–1871). Після закінчення Імператорської військової академії Кузьмін-Караваєв обіймав посаду інспектора класів у губернських і столичних кадетських корпусах, зокрема здобував педагогічний досвід у Полтавському корпусі (1860–1863), при цьому він проявив «такі видатні педагогічні здібності», що керівництво Головного Управління зарахувало його до числа майбутніх діячів з перетворення кадетських корпусів на військові гімназії й відрядило за кордон для практичного ознайомлення з європейською системою загальноосвітніх шкіл, з процесом виховання та навчання в них [2, с. 372]. На посаді директора Київської військової гімназії Григорій Павлович прикладав багато зусиль для ознайомлення наставників з теоретичними аспектами педагогічної справи, орієнтація на новітні досягнення європейської педагогічної науки, створювала сприятливі умови для формування дорученої йому гімназії як передового навчально-виховного закладу з особливою атмосферою взаєморозуміння між вихователями й вихованцями, яку вибудовано за принципом, покладеним у підґрунтя системи виховання: «Діяти на душу вихованців пом'якшуючим чином», як це фіксує у своєму звіті П. С. Вановський, котрий інспектував гімназію в 1871 році. Добре обізнаний у педагогічній справі генерал Вановський зазначив, що система виховання в київському закладі обумовлюється домінантою переконання перед покаранням, апелює до совісті й гідності та обов'язковим врахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, він пише: «Обирають діяти повчанням і переконанням ніж каральними засобами, при чому, звертаючись до стягнення, приймають до уваги характер і схильності того, хто має провину, а також усе попереднє його життя в гімназії. Застосування стягнень супроводжується роз'ясненнями, тлумаченнями та застереженнями ... У випадку необхідності звернутися до покарання, прийнято впливати на совість і самолюбство...» [4, с. 57–58]. У результаті такого педагогічного підходу, виробленого під керівництвом Кузьміна-Караваєва в Київській військовій гімназії панувала атмосфера, в якій вихованці «з повною довірою» ставилися до своїх вихователів [4, с. 60].

Атмосфера довіри і любові навзаєм панувала в Сумському корпусі за часів обох директорів, колишніх вихованців Київської

військової гімназії, про це свідчать у своїх спогадах і вихователі, і їхні підопічні. Вихованець Полтавського корпусу, князь П. П. Шаховської, що мав попередній досвід роботи в Оренбурзькому кадетському корпусі, так описує нові для нього умови праці, в яких довелося виконувати обов'язки чергового офіцера-вихователя: «Кадети ... завжди лагідно й з любов'ю зверталися до викладачів, зустрічаючи з їхнього боку таке ж ставлення» [10, с. 3]. Кадет А. Дьяченко згадує «незабутні слова» першого директора Л. Й. Кублицького-Піотуха (1900–1905), звернені до вихованців: «Я вас завжди любив і буду любити» [3, с. 128], адже саме Лев Йосипович, розбудовуючи навчально-виховну систему в щойно створеному ним корпусі, прищеплює на сумському ґрунті органічні для нього київські традиції. Колеги так характеризують його діяльність: «Вступивши в управління корпусом, Л. Й. показав себе досвідченим і проникливим педагогом. Його прийоми не були новими, проте були сповнені любові до дітей, і цією любов'ю, сердечним ставленням і суто батьківською лагідністю він перетворював найбільш бешкетних і лінивих вихованців на слухняних і чемних» [Цит. за: 9, с. 56]. Розуміючи, що любов є основоположним принципом української національної педагогіки, який був філософськи обґрунтований у педагогічних працях Г. С. Сковороди й П. Д. Юркевича, та добре знаючи традиційний для російської свідомості формалізм у підході до будь-якої справи, генерал Кублицький-Піотух у своїй педагогічній діяльності покладався не стільки на міністерські інструкції, настанови й нововведення, скільки на здобутий досвід. Він досить скептично дивився на педагогічні курси, запроваджені Головним Управлінням, не приховуючи свою думку, що «Жодні курси не можуть створити хорошого вихователя – треба мати до цієї справи покликання і любов» [10, с. 3].

Поєднанням вимогливості та щирої любові визначається педагогічна манера і стиль управління другого директора Сумського корпусу генерала А. М. Саранчова (1905–1919). Його вважали одним з кращих педагогів Головного Управління, який «переймався всіма питаннями корпусу, знав на ім'я кожного кадета, його успіхи й недоліки» і якщо когось сварив, то «завжди за діло» [9, с. 57]. «Багато дав корпусу останній директор, якого поважали як кадети, так і офіцери-вихователі та викладачі, генерал-лейтенант Андрій Михайлович Саранчов, суворий і вимогливий начальник, і в той же час глибоко культурна і гуманна людина.

Саранчов прекрасно розумівся на людях і зумів підібрати хороший особистий склад офіцерів і викладачів», – згадує колишній кадет граф де Вітте [Цит. за: 9, с. 58].

Поєднання суворості вимогливості й батьківської любові створювало особливий тип педагога-наставника, вчителя, вихователя, перед яким соромно. Цей підхід до виховання був надзвичайно дієвим, оскільки щире усвідомлення провини і глибоко пережите каяття, закарбовуються дитячою пам'яттю назавжди, визначаючи подальшу лінію поведінки у процесі формування особистості. Вихованець Сумського корпусу Б. М. Ряснянський, переживши сором у 7-му класі, запам'ятав це почуття на все життя. Він описує випадок, коли після іспитів, що на них отримав найвищий бал, на який не заслуговував, оскільки знав лише перші десять білетів, до нього підійшов викладач словесності Т. М. Воробйов і зі слъзами на очах вибачився за невпевненість у знаннях підопічного, висловлену напередодні. «І ось пройшло 60 років, – пише колишній кадет, – і я не можу забути ні мій острах, ні те, що міг підвести любого вчителя, ні мою блискучу відповідь на екзамені й єдине 12 з усього відділення» [8, с. 10]. У мемуарах Ряснянського надаються чисельні приклади того, що Саранчов дійсно умів підбирати кадри, які відповідали його концепції навчально-виховної роботи. Викладачі, яких згадує колишній кадет, репрезентуючи різні педагогічні манери, демонструють практичне утілення педагогічного принципу любові, являючи в житті тип наставника, сором перед яким є потужною мотивацією, спрямованою на покращення поведінки й успішності в навчанні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Вочевидь можемо говорити про спадкоємний зв'язок між українськими корпусами, адже вихованці найстаріших з них, обіймали посади директорів кадетських корпусів Наддніпрянщини, представляючи цілу плеяду випускників Полтавського і Київського 1850-х, 60-х і 70-х рр., це – М. Е. Дерюгін, Л. Й. Кублицький-Піотух, М. П. Попов, М. Г. Попруженко, О. П. Потоцький, М. О. Радкевич, А. М. Саранчов. Усі вони розвивали педагогічну традицію українських військово-навчальних закладів, специфіку яких обумовлювало поєднання вимогливості і любові, як головного критерія у ставленні наставників до вихованців. Ця традиція бере початок у «добродушно суворому устрої життя» найстаршого з корпусів Наддніпрянщини – Полтавського. Поєднання

суворої вимогливості й батьківської любові створювало особливий тип педагога, перед яким соромно. Такий підхід до виховання був надзвичайно дієвим, він як питома риса виховної системи в українських корпусах орієнтував наставників апелювати не до страху покарання, а до пробудження у вихованців совісті й почуття сорому, що сприяло моральному розвитку українських кадетів. Вивчення специфіки досвіду вітчизняних військових педагогів у соціокультурному та етнокультурному аспектах є одним з важливих напрямків у розвитку незаваленої історико-педагогічної науки в Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алпатов Н. И. Учебно-воспитательная работа в дореволюционной школе интернатного типа: Из опыта кадетских корпусов и военных гимназий в России / Николай Иванович Алпатов. – М.: Учпедгиз, 1958. – 244 с.
2. Военная энциклопедия: В 18 т. Т. XIV: Крукровский – Линта / под ред. К. И. Величко. – СПб.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1914. – 349 с.
3. Дьяченко А. Лев Иосифович Кублицкий-Пиотух / Александр Иванович Дьяченко // Кадет. – 1907. – № 7. – С. 127–128.
4. Завадский Н. П. Владимирский Киевский кадетский корпус. 1851 – 10 / XII 1901 г.: Исторический очерк / Нил Павлович Завадский. – К.: Типография Р. К. Лубковского, 1908. – 145 с.
5. Павловский И. Ф. Исторический очерк Петровского Полтавского кадетского корпуса (1840–1890) / Иван Францевич Павловский. – Полтава: Типография губернского Правления, 1890. – 183 с.
6. Павловский И. Ф. Полтавцы: Иерархи, государственные и общественные деятели и благотворители. Опыт краткого биографического словаря Полтавской губернии с половины XVIII в. с 182 портретами / Иван Францевич Павловский. – Полтава: Издание Полтавской учёной архивной комиссии, 1914. – 296 с.
7. Ромашкевич А. Д. Материалы к истории Петровского Полтавского кадетского корпуса: С 1-го октября 1912 г. По 1-е октября 1913 г. Год десятый / Александр Дмитриевич Ромашкевич. – Полтава: Электрическая типография Г. И. Маркевича. Бульвар Котляревского, 1913. – 177 с.
8. Ряснянский Б. Н. Сумский кадетский корпус. Воспоминания / Б. Н. Ряснянский // Военная бль. – 1969. – Декабрь. – № 101. – С. 6–12.
9. Харитоненки-сумцы. Сумской кадетский корпус (1900–1919) [Электронный ресурс]. – Сумы, 2014 – 233 с. – Режим доступа к тексту: <http://www.1archive-online.com/svaku/book-introduction.html>.
10. Шаховской П. П. Краткая история

Сумского кадетского корпуса / Пётр Петрович Шаховской. – Париж, 1952. – 52 с.

11. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики / Панфил Данилович Юркевич. – М.: Типография Грачева, 1869. – 404 с.

REFERENCES

1. Alpatov, N. I. (1958). *Uchebno-vospitatelnaya rabota v dorevoliutsionnoy shkole internatnogo tipa: Iz opita kadetskikh korpusov i voennykh gimnaziy v Rossii*. [Educational work in the pre-school providing residential care: the experience of cadet corps and military schools in Russia]. Moscow.
2. *Voyennaya entsiklopediya: V 18 t. T. XIV: Krukovskiy – Linta* (1914). [The military encyclopediya: 18 t. T. XIV: Krukovsky – Linta]. Moscow.
3. D'yachenko, A. (1907). *Lev Iosifovich Kublitskiy-Piotukh*. [Leo I. Kublickiy- Piotukh]. Moscow.
4. Zavadskiy, N. P. (1908). *Vladimirskiy Kiyevskiy kadetskiy korpus*. [The Vladimir of Kiev cadet corps]. Kyiv.
5. Pavlovskiy, I. F. (1890). *Istoricheskiy ocherk Petrovskogo Poltavskogo kadetskogo korpusa (1840–1890)*. [Historical sketch of Petrovsky Poltava cadet corps (1840-1890)]. Poltava.
6. Pavlovskiy, I. F. (1914). *Poltavtsy: Iyerarkhi, gosudarstvennyye i obshchestvennyye deyateli i blagotvoriteli. Opyt kratkogo biograficheskogo slovarya Poltavskoy gubernii s poloviny KHVIII v. s 182 portretami*. [Poltavtsev: Hierarchs, state and public figures and benefactors. Experience a short biographical dictionary of Poltava province with half of XVIII century with 182 portraits]. Poltava.
7. Romashkevich, A. D. (1913). *Materialy k istorii Petrovskogo Poltavskogo kadetskogo korpusa: S 1-go oktyabrya 1912 g. Po 1-ye oktyabrya 1913 g. God desyaty*. [Materials for the history of Petrovsky Poltava cadet corps: From 1st October 1912 On 1st October 1913, the Year the tenth]. Poltava.
8. Ryasnyanskiy, B. N. (1969). *Sumskiy kadetskiy korpus. Vospominaniya*. [Sumy cadet corps. Memories]. Sumy.
9. *Kharitonenki-sumtsy. Sumskoy kadetskiy korpus (1900–1919)* (2014). [Elektronnyy resurs]. [Haritonenko-sumtsi. Sumy cadet corps (1900-1919)]. Sumy.
10. Shakhovskoy, P. P. (1952). *Kratkaya istoriya Sumskogo kadetskogo korpusa*. [A brief history of the Sumy cadet corps]. Parizh.
11. Yurkevich, P. D. (1869). *Kurs obshchey pedagogiki*. [The course General pedagogy]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОМПЕНКО Юрій Анатолійович – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Наукові інтереси: історія педагогіки, система виховання в кадетських корпусах, військова та дипломатична терміносистема.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR
KOMIRENKO Yuriy Anatoliyovych –
 postgraduate of Department of Social Education

and Social Work of Uman State Pedagogical University

Circle of scientific interests: history of pedagogy, system of education in cadet corps, military and diplomatic terminological system.

УДК [378 +378.046.4]

ЛИСЕНКО Олена Анатоліївна –
 аспірантка кафедри психології і педагогіки,
 викладач кафедри англійської мови і перекладу
 Київського національного лінгвістичного університету
 e-mail: elena02041996@ukr.net

ІРЛАНДСЬКА НАЦІОНАЛЬНА СПІЛКА ВЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах сучасних світових інтеграційних процесів перед системою професійної освіти України постали нові завдання, шляхи розв'язання яких зумовлені підвищенням ролі особистості вчителя-професіонала. Сучасна педагогічна освіта покликана забезпечувати підготовку вчителя, здатного розвивати особистість учня в процесі спільної з ним діяльності. На сучасному етапі в Україні проводиться реформування системи вищої освіти, успішність якого пов'язана з вивченням прогресивного світового досвіду. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю пошуку шляхів удосконалення педагогічної освіти в Україні в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У коло зацікавлень багатьох українських учених потрапили питання, пов'язані зі становленням, розвитком та реформуванням систем педагогічної освіти різних держав світу. Зокрема, Стойко С. В. досліджувала педагогічну освіту Індії у ХХ ст., Костецька М. В. – вищу педагогічну освіту в країнах Євросоюзу кінця ХХ – початку ХХІ століть, Плечко В. П. – педагогічну освіту у Великій Британії (1986–2006 рр.), Вакуленко В. М. – теорію і практику вищої педагогічної освіти України, Росії та Білорусі, М'яковський М. Є. – педагогічну освіту Австрії кінця ХХ – початку ХХІ століть, Усманова С. М. – вищу педагогічну освіту в Туреччині, Махиня Н. В. – педагогічну освіту Німеччини другої половини ХХ – початку ХХІ століть, Карпинська Л.О. – педагогічну освіту

Канади, Бойко В. В. – післядипломну педагогічну освіту у Великій Британії, Кошманова Т. С. – педагогічну освіту в США у період з 1960 по 2000 рр.

Не менш вартими уваги є також наукові доробки вітчизняних учених: Янкович О. І., Чепурної Н. М., Кравченко І. М., Степанець І. О., Пахомової Т. Г. і ін., присвячені вивченню різних аспектів діяльності педагогічної системи України.

Не обійшли своєю увагою вчені питання підготовки педагогічних кадрів у різних країнах світу, адже цей досвід може бути корисним з точки зору запровадження передових ідей у власну освітню систему: Смірнова Л. Л. (Польща), Соколова А. В. (Англія і Шотландія), Яцишин Н. П. (Велика Британія), Павлішак О. Р. (Австрія), Короткова Ю. М. (Греція), Базуріна В. М. (Велика Британія), Поліщук Л. П. (Англія), Рибачук К. В. (США), Данилишена Т. М. (США), Пиж Н. М. (Канада) і ін..

Важливими для нашого дослідження є результати наукових розвідок українських фахівців із порівняльної педагогіки: компаративні дослідження в галузі освіти (Авшенюк Н. М., Бідюк Н. М., Десятов Т. М., Лавриченко Н. М., Сбруєва А. А., Кузнецова О. Ю. та ін.), вищої освіти (Максименко А. П., Карпинська Л. О., Ельбрехт О. М., Шаповалова Л. В., Кучумова Н. В. та ін.).

Різні складники освіти Ірландії стали предметом дослідження українських учених: Кучер Ю. А. (система вищої та середньої освіти), Ситник О. І. (освіта дорослих), Запорожченко Ю. Г. (система забезпечення якості вищої освіти) та ін. Отже, аналіз наукової літератури та дисертаційних

досліджень дає змогу констатувати, що роль професійних об'єднань учителів у системі професійної підготовки педагогічних кадрів Ірландії в сучасний період активного реформування не була предметом системного вивчення й окремого аналізу.

Мета статті – визначити роль та висвітлити внесок Ірландської національної спілки вчителів (The Irish National Teachers' Organization) у систему сучасної педагогічної освіти Ірландії та професійної підготовки педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ірландська національна спілка вчителів (далі – ІНСВ) є найбільшим та найстарішим професійним об'єднанням ірландських педагогів. Вона була заснована у 1868 р. та довгий час була єдиною професійною організацією, що репрезентувала інтереси вчителів Ірландії. Слід зазначити, що ІНСВ представляє інтереси педагогічних працівників початкової ланки в Республіці Ірландія, а в Північній Ірландії – інтереси педагогічних працівників як початкової, так і середньої школи. За даними 2016 р. організація налічує 40 615 членів [1]. У своєму складі ІНСВ має 182 філії, які об'єднуються в 16 районів. Найвищим керівним органом цього професійного об'єднання є Щорічний конгрес (Annual Congress). У спілці працює 5 комітетів: Центральний виконавчий комітет (Central Executive Committee), Комітет благодійних фондів (Benefit Funds Committee), Освітній комітет (Education Committee), Комітет рівних можливостей (Equality Committee), Комітет директорів та заступників директорів (Principals' and Deputy Principals' Committee) [1].

Однією з цілей ІНСВ є надання консультацій та допомоги членам організації у профспілкових і професійних питаннях. Завдяки своєму багатому практичному досвіду ІНСВ має значні напрацювання у сфері фахової підготовки педагогічних кадрів. Відділ професійного розвитку педагогічних кадрів, тепер відомий як «ІНСВ Навчання» (INTO Learning), був створений у 1994 р. з метою надання можливості вчителям початкових класів опанувати курси професійного розвитку за загальноприйнятою моделлю. Основні принципи, що покладені в основу діяльності Відділу професійного розвитку педагогічних кадрів ІНСВ, полягають у такому: 1) доступність програм професійного розвитку для вчителів в усіх частинах країни; 2) дотримання високих стандартів якості програм фахового зростання педагогів завдяки постійному моніторингу відповідних освітніх органів та

залучення широкого кола педагогічних працівників до участі в цих програмах; 3) підзвітність та ефективність фінансових витрат. При розробці своїх програм професійного розвитку відділ «ІНСВ Навчання» прагне задовольнити потреби своїх членів у вдосконаленні професійних навичок, набутті нових знань в освітній парадигмі, що постійно змінюється. Поле діяльності відділу «ІНСВ Навчання» значно розширилося зі змінами в галузі педагогічної освіти. Окрім розробки та реалізації програм професійного розвитку педагогічних кадрів відділ займається також виробництвом навчальних DVD, координує роботу спільних освітніх програм, спрямовує свої зусилля на розвиток освітніх ресурсів. Ключовою ланкою діяльності «ІНСВ Навчання» є поширення співпраці з освітніми організаціями та установами, залучення професіоналів з великим практичним досвідом до колективної взаємодії з метою підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, їхнього професійного зростання та обміну набутими знаннями [4].

Ми проаналізували програми професійного вдосконалення педагогічних працівників початкової школи, які «ІНСВ Навчання» пропонував учителям влітку 2016 р. На нашу думку, всі запропоновані онлайн курси покликані озброїти вчителів початкової школи найсучаснішими розробками в галузі педагогіки, методики, психології з метою вирішення найактуальніших проблем початкової освіти. Перш ніж представити свої онлайн курси, відділ «ІНСВ Навчання» ретельно вивчив найгостріші проблеми, які постають перед вчителями початкової школи. На наше переконання, такий підхід є свідченням свідомого бажання допомагати педагогічним працівникам у їхньому постійному професійному зростанні. «ІНСВ Навчання» пропонував учителям влітку 2016 р пройти такі онлайн курси: «Цифрові технології в початковій класній кімнаті», «Усне мовлення в початковій школі: давайте розмовляти»; «Образотворче мистецтво», «Робота вчителя в класі з неоднорідним складом учнів (multiclass): вирішення проблем управління, навчання грамотності та математики», «Ігрове навчання», «Розв'язання математичних завдань – процес, а не результат», «Підтримка позитивної поведінки в початковій школі», «Від навчання в загальноосвітньому класі до групи освітньої підтримки», «Рівні можливості: соціальна справедливість та проблеми рівності в початковій класній кімнаті», «Новітні технології навчання в початковій школі», «Роль позитивного психологічного

настрою для підтримки сприятливого мікроклімату в класі», «Аутизм: навчання в загальноосвітньому закладі», «Управління поведінкою: зупинись, подумай, дій!», «Навчання та учіння в ранньому дитинстві», «Роль інноваційного оцінювання в досягненні високого рівня грамотності та знань математики», «Навчання читанню та письму в перших класах початкової школи», «Усвідомлення має значення: розвиток свідомості та добробуту в початковій школі» та ін. [3].

Окрім онлайн занять ІНСВ пропонує очні курси для педагогів початкової школи за такими тематичними напрямками: «Мовне різноманіття: переваги навчання учнів в багатомовному середовищі», «Розробка та імплементація навчальної програми для молодших класів початкової школи на основі ігрової діяльності», «Фізична активність і спортивна освіта – ефективність міждисциплінарного підходу», «Від письма до читання – запровадження в дію рамкової програми грамотності», «Підтримка шкільних лідерів», «Інклюзивна освіта», «Навчання ірландської мови в початковій школі».

На нашу думку, важливим внеском ІНСВ у розвиток педагогічної освіти є співробітництво з вищими закладами педагогічної освіти. Наприклад, цілий ряд онлайн курсів був розроблений ІНСВ з урахуванням останніх досліджень педагогічної науки у співробітництві з Інститутом педагогічної освіти Маріно (Marino Institute of Education). Деякі очні курси професійного розвитку педагогів були створені у співпраці з професорсько-викладацьким складом факультету педагогіки Коледжу Св. Патрика, Драмкондра. Наприклад, програма «Від письма до читання – запровадження в дію рамкової програми грамотності» (Write to read: an introduction the Write to Read balanced literacy framework) розроблена на основі комплексного дослідження доктора Ейсне Кеннеді (Dr. Eithne Kennedy) з Коледжу Св. Патрика, Драмкондра. У підготовці курсів професійного розвитку педагогів ІНСВ співпрацює з іншими освітніми організаціями, що теж вдосконалюють програми для педагогів, випускають навчальну літературу та диски для дітей, батьків та вчителів, наприклад, освітньою організацією «Спостережливість має значення» (Mindfulness Matters) і «Відпочивай, Ірландіє» (ChillOut Ireland). Програма професійного розвитку педагогів початкової школи «Спостережливість має значення: розвиток свідомості та добробуту в

початковій школі» (Mindfulness Matters – Developing Mindfulness and Wellbeing in Primary School Children) була розроблена в тісному співробітництві з освітньою організацією «Спостережливість має значення». Результатом плідної співпраці з організацією «Відпочивай, Ірландіє» є курс професійного вдосконалення «Що таке благополуччя, самопоміччя і спостережливість для вчителя початкової школи» (Well-Being, Self-Care and Mindfulness for the Primary Teacher). Зазначений курс фахового розвитку розроблений, щоб допомогти вчителям початкової школи бути успішними як в особистому житті, так і в кар'єрі. Автори курсу впевнені, що людина, яка позитивно мислить та живе повноцінним життям, здатна досягти більших висот у професійній сфері [3].

На нашу думку, професійне об'єднання ІНСВ робить значний внесок у розбудову системи педагогічної освіти Республіки Ірландії, скликаючи щорічні конференції з найважливіших питань початкової школи, педагогічної освіти, професійної діяльності вчителів тощо. Обговорення найактуальніших проблем сьогодення, прийняття важливих рішень щодо виходу зі складних ситуацій впливають на становлення вчителя як професіонала своєї справи. Вагоме значення мають публікації доповідей конференцій, що містять висновки та окреслюють шляхи вирішення найболючіших проблем.

Вважаємо за потрібне приділити увагу освітнім консультативним конференціям ІНСВ. Так, конференція 2015 р. була присвячена новій навчальній програмі початкової школи. На думку професійного об'єднання, Загальнонаціональна програма професійного розвитку педагогів має забезпечити запровадження нової навчальної програми початкового циклу завдяки участі педагогів у курсах підвищення кваліфікації на базі школи за державний кошт під керівництвом досвідчених методистів [2].

На освітній консультативній конференції ІНСВ 2014 р. були обговорені важливі аспекти педагогічної освіти, а саме: якість початкової педагогічної освіти, професійна підготовка педагогів, підзвітність педагогічних працівників, оцінювання рівня їхньої професійної підготовки.

Проблема якості освіти постала в центрі уваги учасників конференції. Усі вони були єдиними у своїй думці, що професіоналізм та ефективність педагога є центральною складовою, яка найбільше впливає на рівень навчальних досягнень студента та якість

освіти. Це спонукало до розробки концепції професійної підготовки та зростання педагогічних кадрів. Однак питання дотримання високих стандартів якості в підготовці педагогічних кадрів є складним, тому що в сучасному суспільстві постійно змінюються вимоги до викладацького складу, які визначаються напрямом національної освітньої політики та змістом освіти. Не правильним буде вимірювати якість підготовки та професійного зростання педагогів лише успішним складанням студентами стандартизованих тестів. Це надто обмежений підхід, що не враховує безліч факторів процесу навчання, до того ж він, як свідчить світова практика, не дав бажаних результатів підвищення якості освіти [7].

Питання професійного зростання педагогів учасники конференції пов'язали також із зовнішнім оцінюванням діяльності шкільного закладу освіти та процесом внутрішньої оцінки якості навчального процесу в школі. Завдяки глибокому аналізу європейської політики і практики, учасники конференції дійшли висновку, що для успішного вирішення питання підзвітності педагогів в ірландському контексті слід змістити акцент із зовнішнього оцінювання діяльності шкільного закладу освіти (external Whole School Evaluation (WSE)) на внутрішній аналіз своєї праці педагогами (an internal Self School Evaluation (SSE)). Учасники конференції підсумували, що члени педагогічних колективів, використовуючи методи колективної співпраці, обговорення, аналізу своєї викладацької діяльності, можуть значно збагатити свій досвід з метою досягнення високих стандартів процесу навчання [7].

Таким чином, ми впевнені, що освітня конференція 2014 р. була надзвичайно важливою для досягнення високих стандартів педагогічної підготовки в Республіці Ірландія.

На консультативній освітній конференції 2013 р. були обговорені проблеми навчання математики, формування математичної грамотності в початковій школі. Доповідачі конференції зупинилися на таких актуальних питаннях навчання математики: математика в навчальній програмі початкової школи, національне та міжнародне оцінювання навчальних досягнень учнів з математики, математична мова, розв'язання задач з математики, навчання математики всіх категорій дітей, створення рівних можливостей вивчення математики для всіх учнів. Учасники конференції зосередилась на питаннях навчання математики в початковій школі не випадково, адже учні шкіл Ірландії

продемонстрували низький рівень знань дисципліни за результатами Програми міжнародного оцінювання навчальних досягнень 15-літніх школярів з математики, читання та науки (The Programme for International Student Assessment (PISA)), ініційованого Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Невтішні показники успішності учнів з математики спонукали Освітній комітет ІНСВ провести дослідження з метою оптимізації процесу навчання математики в ірландських школах, поліпшення результатів навчальних досягнень студентів, визначення найефективніших методів розв'язання проблем, пов'язаних з викладанням математики в школах. Результати опитування Освітнього комітету ІНСВ були оприлюднені на конференції та представлені у підсумковій доповіді [6].

Вартими уваги, з нашої точки зору, є результати досліджень Освітнього комітету ІНСВ з безперервної професійної підготовки педагогів. Ключові положення Національної освітньої стратегії підвищення грамотності та математичних знань наголошують на важливості та невідкладності залучення педагогічних працівників початкової школи до програм професійного розвитку з метою підвищення національних стандартів з читання, письма, усного мовлення та математики. Згідно досліджень ІНСВ переважна більшість учителів початкової школи за останні три роки професійної діяльності брали участь у різних програмах професійного розвитку та вважають їх важливим джерелом професійного зростання. У своїх висновках Освітній комітет ІНСВ також зазначив теми курсів підвищення кваліфікації, які педагоги початкової школи вважають актуальними [6].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Ірландська національна спілка вчителів відіграє надзвичайно важливу роль в системі педагогічної освіти Республіки Ірландія. Вона співпрацює з державними органами освіти (Національною Радою з навчальних програм і оцінювання, Департаментом Освіти і ін.) з метою винайдення оптимальних шляхів вирішення проблем шкільної, педагогічної освіти, професійної підготовки педагогічних кадрів. ІНСВ вносить свої пропозиції на освітніх конференціях і Щорічному конгресі.

Вагомим внеском ІНСВ у педагогічну освіту другого та третього ступенів є забезпечення педагогів початкової школи онлайн та очними курсами професійного вдосконалення з урахуванням результатів сучасних наукових досліджень.

В епоху інформаційних технологій безперечно вагомою є роль Інтернет спільнот у системі педагогічної освіти країни, які сприяють професійному вдосконаленню педагогів. ІНСВ є одним із прикладів таких спільнот. Засобом Інтернету ІНСВ допомагає педагогічним працівникам отримувати відповіді на важливі питання педагогічної освіти, організує форуми, що дають змогу педагогам обмінюватися думками та знаходити оптимальні шляхи вирішення актуальних проблем;

Докладаючи максимум зусиль для покращення умов праці педагогічних працівників, захищаючи їх інтереси в суспільстві на державному рівні, надаючи консультації та допомогу членам спілки з професійних питань, ІНСВ слугує збереженню висококваліфікованих кадрів у системі педагогічної освіти Республіки Ірландія та мотивує їх до професійного вдосконалення.

Подальші наші наукові розвідки будуть спрямовані на дослідження сучасної системи початкової педагогічної освіти Республіки Ірландії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. About Into (Aims and Structure). Available at: <https://www.into.ie/ROI/AboutINTO/> (Accessed 1 January 2017).
2. Curriculum: Irish national teacher' organization Education Consultative Conference, Athlone 2015 [A Discussion paper]. (2015), Dublin: INTO, 56 p.
3. Into learning (INTO Summer Programme 2016) Available at: <http://intolearning.ie/into-summer-programme-2016/> (Accessed 1 August 2016).

4. Into learning (Teacher Continuum Professional Development) Available at: <http://intolearning.ie/teacher-cpd/> (Accessed 1 January 2017).

5. Literacy in a Changing World: [Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference 2011]. (2014), Dublin: INTO, 169 p.

6. Numeracy in the Primary school: [Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference, 2013]. (2016), Dublin: INTO, 121 p.

7. Quality in Education: Irish national teacher' organization Consultative Conference on Education, Armagh 2014 [Conference Programme including the background paper Quality Education: teacher responsibility and accountability]. (2014), Dublin: INTO, 16 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛИСЕНКО Олена Анатоліївна – аспірантка кафедри психології і педагогіки Київського національного лінгвістичного університету, викладач кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства КНЛУ.

Наукові інтереси: професійна підготовка педагогічних кадрів у системі вищої освіти Республіки Ірландія.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LYSENKO Olena Anatoliivna – post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogics of Kyiv National Linguistic University, lecturer of the English language and translation Department of KNLU.

Circle of scientific interests: Training of teaching staff in the system of higher education in Ireland.

УДК 373.51.001.63

ЛЯШЕНКО Ростислав Олександрович – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: r.ljashenko@gmail.com

ОСОБИСТІСНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТА В УМОВАХ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зміна поглядів студентів на зміст та перспективи своєї наступної професійної діяльності відбувається більш інтенсивно в процесі магістерської підготовки. Участь студентів-

магістрантів у цілеспрямованій діяльності щодо інтенсифікації особистісної активності має тісний кореляційний зв'язок із зростанням рівня їхньої професійної самоактуалізації. Студенти, які не виявляють професійну самомотивацію щодо участі у

особистісній активності, характеризуються значно нижчими темпами розвитку їхньої професійної самоактуалізації. Тобто, цілеспрямована вмотивована участь магістрантів в інтенсивній особистісній активності професійної самоактуалізації є суттєвою педагогічною умовою об'єктивного розвитку професійної самоактуалізації особистості студентів майбутніх викладачів-філологів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемам дослідження особистості, зокрема особистісної активності, діяльності та чинників їхнього формування присвячено праці К. А. Абульханової-Славської, М. В. Дьоміна, І. Б. Дерманової, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку та чинники формування особистісної активності студента в умовах освітнього середовища, як особливого соціокультурного феномену та виокремити види активності студента в залежності від потреб та вмотивованості його особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Позитивно ставляться до виконання певної діяльності, що позитивно впливає на розвиток особистісної активності здебільшого ті студенти, які за допомогою особистісної активності реалізують власне розв'язання певної проблеми, досягають особистісного результату на шляху особистісно-професійного становлення, тобто своєю активною участю в розвитку особистісної активності в середовищі своєї життєдіяльності вони реалізують водночас і власний соціально-професійний розвиток.

Одним із механізмів самореалізації називає самоідентифікації І. Б. Дерманова [3], при цьому особливе значення в особистісній ідентичності вона надає ціннісним орієнтаціям й розглядає саме моральну самоідентифікацію як дієвий механізм самореалізації та самоактуалізації особистості.

Самоактуалізація майбутнього викладача-філолога розвивається по - різному залежно від інтенсивності студентів щодо розвитку їхньої особистісної активності. Це ми пояснюємо тим, що студенти-магістранти, визначившись професійно, ще не на достатньому рівні усвідомили можливості формування власної особистісної активності щодо досягнення очікуваних професійних та особистісних результатів.

Одним із різновидів середовища, в якому здійснюється вияв активності студента є педагогічне середовище. Педагогічне середовище перебуває в постійній взаємодії з іншими середовищами,

які стосовно педагогічного виступають як поля: психологічні, соціальні, біологічні тощо. Педагогічне середовище є цілісним системним утворенням, у якому переважають горизонтальні зв'язки між учасниками навчально-виховного процесу й окремими підструктурами. Оскільки поведінка педагогічного середовища є функцією особистостей, то на її стан суттєво впливають неформальні психологічні структури, які базуються на інстинктах, здібностях, прагненнях тощо. З огляду на це і вся нескінчена різноманітність поведінкових реакцій особистості, вдавана непередбачуваність конкретно взятого педагогічного процесу. Соціальне середовище є справжнім важелем виховного процесу, і вся роль вчителя повинна зводитися до управління цим важелем. Ставлення студента до середовища завжди повинне мати характер активності, а не простої залежності. Суть особистісного розвитку засобами активності полягає в послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація, тобто здатність діяти не прогнозовано з позиції зовнішнього спостерігача, а внутрішньо усвідомлено й послідовно, на основі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв та опорів у прийнятті рішення й управління поведінкою. Основними ознаками самодетермінації особистості є воля та відповідальність. Волі притаманне свідоме управління активністю в будь-якій її точці, тобто вибирається напрямок змін. Відповідальність розуміють як форму виявлення активності, форму регуляції, що характеризується хвилюванням за свою здатність здійснювати зміни в собі та навколишньому світі.

Будь-яка особистість володіє достатньо великим потенціалом, який реалізується в окремій діяльності лише частково. Тому, його об'єктивна й більш повна оцінка можлива лише за умови дослідження всієї сукупності діяльностей, які виконує особистість. При цьому важливо мати на увазі, що реалізація й розвиток її потенціалу суттєво залежить від того, у які зв'язки з іншими людьми і яким чином ця особистість вступає [4].

Опосередкований вплив на особистість, що формується, найбільш оптимально має середовище, у якому вихованець «розміщує» стимули, які нібито самостійно, без прямого впливу педагога сприяють формуванню особистості. На рівні індивіда процес розвитку людини згідно з „вимогами” соціуму «спирається» на різні природні механізми (способи): використання наявних природних якостей, які лише

перетворюються відповідно до громадських «вимогами»; комбінаторику в поєднанні природних якостей людини, що зумовлює виникнення нових власне людських якостей та утворень; розвиток природних даних як новоутворень за умови їхнього використання поза тими властивостями об'єктів зовнішнього світу, з якими вони до цього часу були зв'язані.

Діяльність студента-магістранта щодо розвитку професійної самоактуалізації повинна бути організована так, щоб її виконання особистістю студента, розкривало для нього ті чи ті сторони суспільних стосунків, залучало його до цих стосунків, забезпечувало б розвиток життя особистості в системі суспільних відносин і відбиття їх у її свідомості. За умови, що діяльність студента організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно залучитися до системи суспільних стосунків, зробити «новий крок» на шляху свого руху в цій системі, можна розраховувати на формування в нього й певних суспільно значущих властивостей. Тобто діяльність організовується так, щоб її виконання розкривало перед кожним майбутнім викладачем перспективу його розвитку в системі суспільних стосунків. Якщо йдеться про навчання професійній діяльності, то недостатньо дати вихованцю потрібну систему знань, сформувані навички та вміння, треба розкрити перед ним не словами, а справою значення його майбутньої професії для суспільства й показати перспективи його розвитку в суспільстві, що забезпечує ця професія.

Для кожного життєвого етапу особистості притаманний відповідний провідний вид діяльності, який забезпечує формування то мотиваційно-потребнісної, то операційно-технічної сторін розвитку. Суперечності між ними і є рушійними силами розвитку.

Прогрес у розвитку будь-якої діяльності полягає у введенні різних удосконалень. Іншими словами, будь-яка новація в сфері діяльності є модифікацією цієї діяльності. З огляду на сучасні дослідження виявляється, що в кожному виді діяльності існує природна межа новацій.

М. В. Дьомін стверджує, що активність є основою матерії і виражає її здатність кількісно і якісно змінюватись засобом розгортання систем вищої організації [2]. Участь студентів-магістрантів у видах діяльності щодо досягнення позитивних результатів найефективніше досягається на основі участі в органах студентського самоврядування надає рівні можливості

студентам. Активна участь у студентських громадських організаціях сприяє усвідомленню й утвердженню себе як «ми». Спочатку «ми» – це студент одного факультету, університету, потім «ми» – представник професії. Активна участь у громадському житті університету, об'єднання спільними інтересами, завданнями, цілями, сприяє формуванню позитивного ставлення до університету, що зумовлює зростання престижу майбутньої професії.

В умовах модернізації освіти та підвищення вимог до викладача соціальним замовленням системи вищої педагогічної освіти є розвиток особистості майбутнього фахівця, який був би здатним реалізувати свої здібності в самостійній професійно-педагогічній діяльності.

Показниками розвитку професійної самоактуалізації студентів – є: свідоме прагнення до суспільно корисної роботи; розуміння суспільної важливості особистої участі; почуття відповідальності; самовиховання і самоосвіта.

Студентський вік – початкова ланка в ланцюгові зрілого віку, для якого властивим є високий ступінь «самості» (самостійність, самодіяльність, самонадія, самореалізація, самовиховання, самоосвіта, самоконтроль, самолюбство, самоволодіння, самоналаштування, самоорганізація, самовизначення, самооцінка тощо).

Під активністю можна розуміти дію того чи того предмета, зумовлена причинами внутрішнього характеру, суттєвою ознакою якої (на відміну від пасивності) є зовнішня детермінація. Вказуючи на відмінність між поняттями «активності» та «діяльності», С. Л. Рубінштейн схиляється до думки, що діяльність завжди пов'язана з впливом та зміною середовища, завжди є предметною [5].

На думку багатьох дослідників, особливістю «Я-концепції» ефективного учителя є: володіння почуттям упевненості; здатність справлятися з різними життєвими проблемами. Він переконаний, що, зіткнувшись з труднощами, зможе подолати їх, не втрачаючи присутності духу. Він несхильний сприймати себе як невдачу, відчуває, що потрібен іншим людям, що вони його сприймають, а його здібності, цінності та судження вагомі в очах оточення. Суспільна активність як діяльність індивідів або певних соціальних груп передбачає відповідний рівень свідомості, самосвідомості, усвідомлення й розуміння цілей та завдань руху та активного розвитку суспільства, передбачає здатність формувати діяльнісне ставлення до їх розв'язання,

відповідний рівень соціальної грамотності, громадянської відповідальності, відповідний рівень культури.

Різні наукові джерела доводять, що для самоуправління, як суспільної функції самоорганізованої системи, властивими є: вільний, спонтанний характер виникнення організації та управління нею (структури та функції); збіг суб'єкта мети із суб'єктом дії щодо її реалізації в безпосередній чи представницькій формі; мобільний та варіативний характер його структури та функцій, діяльності та складу керівних осіб; спонтанно-самодовільне висунення та самовисунення лідерів, визнання статусу неформального лідерства як визначального в управлінському процесі; перевага авторитету керівника над його керівними повноваженнями тощо.

У самоврядуванні студент реалізується як активний діяч творчості, формує способи, методи здійснення та перетворення дійсності через вільний вибір та волю.

Основним мотивом розвитку студента в управлінській діяльності є його бажання виявити здібності, талант, реалізуватися в діяльності. Отже, задоволення своїх потреб та здібностей у професії визначає спрямованість діяльності особистості як суб'єкта управління.

Усвідомлення й осмислення себе як професіонала дозволяє людині пізнати свої реальні здібності та можливості, потенційні резерви свого розвитку та саморозвитку як суб'єкта професійної діяльності. У цьому разі здібність щодо саморозвитку є однією з характеристик суб'єкта управління. Цінності відбивають зміст професійної діяльності суб'єкта. Цінності особистості є, з одного боку, наслідком взаємодії суб'єкта з об'єктами, а з іншого – впливають на суб'єкта, який у процесі цього змінюється. Отже, наявність духовних та моральних цінностей є необхідною умовою суб'єкта управління. Іншою особливістю суб'єкта управління є творча і вільна реалізація зумовлених цілей. Для усвідомлення управлінської дійсності студент повинен чітко уявляти те, що його не задовольняє і до чого він повинен прагнути. Для того, щоб стати активним учасником професійної самоактуалізації, майбутній викладач повинен сформулювати певну систему якостей та умінь – активність, здатність працювати в ринкових умовах, уміння підтримувати стабільність у своєму житті, гнучкість у прийнятті рішень, уміння конструктивно розв'язувати проблеми, що виникають.

Вивчення психологічних аспектів індивідуальної соціальної активності входили

до кола наукових інтересів К. А. Абульханової-Славської [1]. Особливу увагу дослідниця зосереджувала на двох аспектах соціальної активності: організації особистого часу й побудові життєвої стратегії. Одним із важливих виявлень особистісної активності є здатність до самоврядування через позитивне ставлення до різних обов'язків. При цьому формування особистісної активності, яка дозволяє своєрідно й активно ставитися до змін ситуації і дієво виявляти себе, стає основою розвитку й удосконалення управління загалом як функції самоорганізованої системи.

Самоорганізовані та самоврядні структури є тим середовищем, яке формує особистісну активність індивідів зростає відповідальність індивідів, а це закріплює самоорганізовані початки у відтворенні соціальних організацій, різних соціальних структур.

Педагогічна діяльність має загальнолюдський характер. Тому педагогічні навички та уміння, мотиви педагогічної діяльності й педагогічні здібності в особистості майбутнього викладача формуються не тільки в професійно-педагогічній, а й у загальнопедагогічній діяльності.

Педагогічна діяльність – це взаємодія, спілкування викладача та вихованців, у процесі якого розвиваються їхні ділові та міжособистісні стосунки на основі співпраці, взаємодовіри, духовності. Такі стосунки можуть формуватися в процесі постійної взаємодії вчителя та учнів у навчальній, виховній та позанавчальній діяльності. Основними особливостями діяльності викладача на сучасному етапі розвитку суспільства є її комплексність, цілісність, творчий характер, поєднання колегіальної та індивідуальної творчості, що може ефективно формуватися й розвиватися в самоврядуванні.

Відповідальність особистості, охоплює не увесь зміст норм і цінностей, що діють у суспільстві, а лише ті з них, які стають прогресивними у свідомості й діяльності особистості. У психологічних дослідженнях указується на кореляційну залежність відповідальності від самовизначення.

Процес дорослішання й дозрівання людини характеризується розвитком гетерогенних за своєю природою процесів і взаємодією усіх виявів людини як біопсихосоціальної істоти. Цей складний процес цілісного розвитку нерозривно пов'язаний з її освітньою діяльністю, із задоволенням базових людських потреб у знаннях, що необхідні для життя і його

пізнання.

Такі інтегральні структурно-функціональні утворення як інтегральні критерії цілісного розвитку людини, утворюються на перетині гетерогенних процесів розвитку людини, її онтогенезу і соціогенезу, дозрівання й освіти, саморозвитку і виховання.

Будь-яка діяльність є процесом перетворення та його результатом. Якщо продукт праці має практичну цінність, то діяльність стає продуктивною, оскільки людина формує не лише себе, а й навколишнє середовище, створює певні об'єкти, структури. Наслідками діяльності можуть бути й емоції, які сприяють чи заважають здійсненню певних видів діяльності, спостереження, що доповнюють використання досвіду суб'єкта діяльності, а також досвіду її здійснення. Тобто наслідки діяльності, зокрема й педагогічної, є складними. Особистісний розвиток полягає в послідовному розвитку механізмів саморегуляції. Вищою формою саморегуляції є самодетермінація, тобто здатність діяти не прогнозовано з позиції зовнішнього спостерігача, а внутрішньо усвідомлено й послідовно, на основі вищих рефлексивних внутрішніх критеріїв та опорів у прийнятті рішення і управління поведінкою. Основними вимірами самодетермінації є воля та відповідальність. Волі притаманне свідоме управління активністю в будь-якій її точці, тобто вибір напрямку змін. Під відповідальністю розуміють форму виявлення активності, форму регуляції, якій властиве переживання за свою здатність змінювати себе і навколишній світ.

Для обґрунтування проблеми становлення цілісної особистості педагога важливими є положення про те, що смисл має потенціал, який розвиває особистість (реалізує смисл, людина реалізує себе); його пошук – це реалізація духовності, свободи й відповідальності людини; кожного разу – конкретний смисл ситуації й через це він є унікальним, як унікальною є кожна особистість. Публічність демонстрації результатів підвищує відповідальність і емоційну віддачу студентів. Більшість університетських заходів відбувається у формі змагань. Емоційна насиченість, необхідність форсувати інтелектуальні і творчі зусилля, високі енергетичні затрати – усе це забезпечує максимальне залучення кожного студента до спільної діяльності, усуває небезпеку й недоцільність виникнення порожніх молодіжних «тусовок» і створює ефект значущого, продуктивно-перспективного життя.

Уявлення про своє професійне майбутнє, вміння вибудувати свій професійно-освітній простір на різних етапах професійного становлення та готовність реалізувати себе в ньому фактично є діагностованим результатом саморозвитку особистості в період професійної підготовки, формування відповідного виду професійно-освітнього простору, що має характер розвивального.

Розуміння особистості, яка має будь-яку мотивацію, дозволяє розглядати соціальне не тільки як дещо зовнішнє стосовно людини, а й як дещо внутрішнє. Від соціальних умов та відносин, соціальної діяльності залежить, які мотиви стануть домінуючими, визначатимуть риси особистості, її здатність регулювати й контролювати свої різноманітні потреби та інтереси, змінювати свою мотиваційну сферу.

Свідомість характеризується потужною регулювальною функцією. На основі відбиття дійсності вона регулює суспільні взаємозв'язки людей, взаємодію з навколишнім. Можливість регуляції виникає у зв'язку з відбиттям у свідомості закономірних зв'язків між різними сторонами об'єктивної дійсності у вигляді знань, а також у зв'язку з наявністю в студента властивої риси – цілепокладання, що є своєрідним механізмом регуляції.

Через цілепокладання сучасний стан як момент діяльності пов'язується з майбутнім. Тому вибір цілей та засобів їх досягнення виконує регулювальну функцію в поведінці студента. Студент в усвідомленій формі ставить завдання, досягнення якого є метою його діяльності. У його бажанні виявляються потреби та інтереси. І ті, і ті в структурі діяльності є як її мотивами: стимулами, реальною рушійною силою дій студента, потужними регуляторами його поведінки.

Міжособистісні стосунки можуть бути стосунками терпимості й співпраці; переваги та експлуатації; пригнічення або ж турботи та підтримки. У такому разі особистість буде перебувати в різних соціальних середовищах, відповідно по-різному буде відбуватися й процес її розвитку.

У своєму дослідженні розглядаємо розвивальний професійно-освітній простір особистості як особливий соціокультурний феномен, який об'єднує систему неперервної освіти та світ професій, де якісні позитивні зміни твірних компонентів простору будуть сприяти актуалізації та задоволенню потреб особистості в саморозвитку.

На рівні соціально-педагогічної теорії необхідно виявити такі сутнісні соціальні утворення, які внутрішньо зв'язали б воедино

сукупність соціальних меж, виявлених при вивченні особистості на емпіричному рівні дослідження.

Серед багатьох видів діяльності, які доводиться виконувати кожній особистості, можна виділити основний або переважаючий вид діяльності. Цей вид діяльності може: 1) бути вибраний випадково, нав'язаний силою життєвих обставин і не збігатися з покликанням. У цьому випадку така діяльність не сприяє формуванню цілісної особистості; 2) збігатися зі здібностями і покликанням особистості, що максимально активно формує її цілісність; 3) лише частково збігатися з покликанням особистості.

Активність визначає діяльність, тобто мотиви, цілі, спрямованість, бажання для здійснення діяльності. Активність «передую» діяльності й «супроводжує» її протягом усього процесу здійснення. Спрямована на діяльність, що має справу з предметом, активність визначається суб'єктом. Основною властивістю активності є її належність суб'єкту, внаслідок чого суб'єкту активності притаманні всі характеристики суб'єкта діяльності (психічні, моральні, соціальні, професійні та інші), однак які мають особистісне забарвлення та особистісно спрямовані. Активність виникає як життєве утворення особистості і є вищим стосовно діяльності рівнем. Характер активності визначається й опосередковується вищими життєвими потребами. Координуюча роль активності полягає в посередництві між елементами системи (діяльністю, спілкуванням тощо), у тій необхідній мірі соціальних і особистих взаємодій, за допомогою якої вони реалізуються оптимально. Якщо діяльність ще не сформувалася, якщо не склалася сама особистість, її вищі життєві потреби, активність може виступати не як координатор, а як дезінтегратор життя людини.

Активність є складною багатомірною, багаторівневою, багатоаспектною сутністю. Особливе значення при вивченні активності належить джерелам активності. До них відносять мотиви й мотивації, які визначають такі важливі її параметри, як енергію, спрямованість, тривалість тощо. Поділ на мотиви й мотивацію зумовлений відношеннями між потенційним й актуальним, структурним та потенційним, диспозиційним та функціональним, особистісним та ситуаційним. Перші складники цих відношень зазвичай позначаються як мотив і слугують стійким особистісним утворенням, що здійснює

диспозиційний вплив на поведінку. Другі складники зазначених відношень часто характеризуються як сукупність чинників, що утворюють мотивацію. У психології говорять про мотиви особистості й мотиви діяльності. Так, наприклад, визначають мотиви як усвідомлені властивості особистості, спонукання поведінки й діяльності. Під мотивацією розуміють сукупність мотивів поведінки й діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Отже, суспільна активність, як і діяльність особистості або певних соціальних спільнот в умовах освітнього середовища, передбачає відповідний рівень самосвідомості, усвідомлення і розуміння цілей та завдань руху та активного розвитку суспільства, а також зумовлює здатність формувати діяльнісне ставлення до їхнього розв'язання, релевантний рівень соціальної грамотності, громадянської відповідальності та відповідний рівень культури.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М: Мысль, 1991. – 298 с.
2. Демин М. В. Природа деятельности / М. В. Демин – М., 1984. – 168 с.
3. Дерманова И. Б. Нравственная самоидентификация как регулятор мотивов поведения / И. Б. Дерманова // Психологические условия самореализации личности / [ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростылева]. – Спб., 1999. – Вып. 3. – С. 51–60.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов – М.: Наука. – 1984. – 445 с.
5. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958. – 145 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategiya zhizni*. [Strategy of life]. Moscow: Mysl.
2. Demin, M. V. (1984). *Priroda deyatel'nosti*. [Nature of activity]. Moscow.
3. Dermanova, I. B. (1999). *Nravstvennaya samoidentifikatsiya kak regul'yator motivov povedeniya*. [Moral self-identification as a regulator of motives of behavior]. St. Petersburg.
4. Lomov, B. F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii*. [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka.
5. Rubinshteyn, S. L. (1958). *O myshlenii i putyakh ego issledovaniya*. [On thinking and the ways of its investigation]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЯШЕНКО Ростислав Олександрович – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LIASHENKO Rostyslav Oleksandrovych – Applicant of Department of Pedagogy and Education Management Volodymyr Vynnychenko Centraukrainian State Pedagogical University.

Circle of research interests: professional training of future teachers.

УДК 378.47.016:7.01

МУРОВАНА Ірина Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
e-mail: murovany@mail.ru

РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ КІРОВОГРАДЩИНИ В ПЕРІОД ПЕРЕБУДОВИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Наприкінці ХХ століття розвиток хореографічної освіти на Кіровоградщині зумовлений потребами суспільства, у якому виникла невідповідність підходів у застосуванні застарілих методів та форм навчання з новими вимогами розвитку країни. Разом з тим, назріла нагальна потреба в перебудові хореографічної освіти, розширенні мережі навчальних хореографічних закладів та значного збільшення кількості дитячих хореографічних колективів. За такого підходу дослідження розвитку хореографічної освіти краю в період перебудови є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень педагогічного спрямування доводить, що вітчизняними науковцями В. Андрущенко, Т. Благовою, В. Богутою, Н. Деделюком, Л. Ейдельманом, А. Золотарьовою, О. Мартиненко, Г. Позняковою, А. Таракановою, Б. Кокуленком, А. Шевчуком, П. Фризом, І. Яценко в різній мірі обґрунтовано й розкрито зміст тих чи тих підходів щодо аналізу наукових явищ у галузі хореографічної освіти. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження вищеназваних науковців і уможливує схарактеризувати розвиток хореографічної освіти Кіровоградщини в зазначений історичний період.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні процесу перебудови хореографічної освіти Кіровоградщини

наприкінці ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприкінці ХХ століття в Україні формується нова концепція мистецької освіти, яка полягає в підвищенні якості художньо-естетичного виховання молоді. Нові вимоги визначила Національна доктрина, затверджена Указом Президента від 17 квітня 2002 року, пріоритетним напрямком якої стало оновлення освітньої галузі, випереджальний, інноваційний розвиток школи, підвищення кваліфікації викладачів хореографії, апробація інноваційних методів у хореографічних колективах.

Відбувається докорінна зміна форм, методів та змісту навчально-виховного процесу. Навчання в хореографічних колективах набуває популярності й в кінці 90-х на початку 2000-х років масово створюються гуртки сучасної хореографії. Але значно гальмує навчальний процес відсутність програмного забезпечення та відсутність чіткої структури викладання предметів сучасних напрямків хореографії, що певним чином впливає на досконалість отриманих знань, умінь і навичок вихованців.

Однією з ознак перебудови освіти взагалі, та хореографічної освіти зокрема, стала вимога запровадження системного підходу в організації навчально-виховного процесу. Принцип системності полягав у побудові хореографічної освіти з визначенням мети навчання, змісту та форми, принципів, методів, діагностики результатів.

Важливим принципом став принцип гуманізації освіти, пріоритетом якого є розвиток творчої особистості дитини, створення умов для реалізації нахилів, формування художньо-естетичних смаків та уподобань. Нарешті, провідною рисою перебудови освіти став диференційований підхід у навчанні, самостійна робота щодо виконання творчих завдань, позитивне емоційне мотивування в опануванні предметів хореографічного профілю.

Також інноваційним і значним зрушенням у розвитку хореографічної освіти на Кіровоградщині кінця ХХ століття можемо назвати початок формування професійної хореографічної освіти, перехід від самодіяльності до створення хореографічних гуртків на базі закладів освіти.

Так, у 90-х роках Кіровоградський обласний дитячо-юнацький центр перетворюється на науково-дослідний центр апробації нового змісту навчання, запровадження нових педагогічних технологій, вивчення та використання в практичній діяльності інноваційних процесів. Заклад поступово входить у п'ятірку лідерів кращих навчально-виховних центрів України. Керівники закладу використовують новітні форми і методи роботи з вихованцями, удосконалюють зміст роботи в гуртках та художніх колективах. Головним завданням творчого пошуку викладачів є формування гармонійно розвинутої особистості вихованця, виявлення і розвиток його нахилів, здібностей, адаптація в новому сучасному суспільстві. У зазначений період «на базі закладу працювало 180 гуртків різних профілів, кількість учнів складало 3,5 тисячі осіб» [2, с. 75]. Художні колективи дитячо-юнацького центру підтримували міцні міжнародні зв'язки. 1996 року заклад увійшов до складу Європейської Асоціації закладів вільного часу великих міст Європи, Всеукраїнського руху «Педагоги за мир та порозуміння». Художні колективи презентували високу виконавську майстерність на сценах України та за її межами.

У закладі було запроваджено нові форми роботи, як-от: творчі звіти хореографічних колективів; всеукраїнські семінари, обмін досвідом; проведено низку масових заходів, а саме: іменинні тижні, Новорічні свята, фестивалі на базі закладу, активними учасниками яких стали вихованці дитячих хореографічних гуртків обласного дитячо-юнацького центру та хореографічних колективів України. Так, 1999 року на базі закладу відбувся щорічний Міжнародний фестиваль дитячої творчості, присвячений

Всесвітньому Дню Землі, у якому презентували виконавську майстерність дитячо-юнацькі колективи України, Росії, Болгарії, Польщі, Франції, Чехії, Японії та США. Активну участь у підготовці фестивалю та конкурсній програмі взяли вихованці дитячих хореографічних колективів «Росинка» та «Час Пік».

Швидко збільшується кількість хореографічних колективів, які починають працювати в позашкільних закладах та дитячо-юнацьких клубах. Так, 1990 року на базі дитячо-юнацького клубу «Ровесник» відділу сім'ї та молоді Кіровоградської міської ради було створено зразковий хореографічний ансамбль «Метелиця». Під керівництвом Т. Нагурної колектив став неодноразовим переможцем всеукраїнських та міжнародних конкурсів та фестивалів, з-поміж яких: фестиваль «Майбутнє Європи», Всеукраїнський фестиваль «Біла лелека», конкурс хореографічного мистецтва «Сузір'я талантів», Всеукраїнський фестиваль «Штурм», Міжнародний фестиваль «Албена» (Болгарія).

Розпад Радянського Союзу вніс корективи і в процес хореографічної освіти в ансамблі «Конвалія». «1991 року хореографічний ансамбль очолює В. І. Завіна, який на той час був членом президії Федерації спортивного танцю України» [6, с. 284]. Концертна програма колективу оновлюється і доповнюється новими постановками, хореографічними композиціями, які виконуються і сьогодні, з-поміж яких: «Аргентинське танго», «Формейшн латиноамериканський», «Формейшн західноєвропейський» та інші. Збільшується склад учасників ансамблю. Колектив отримує перемогу на Міжнародному фестивалі «Дунайський бал» (Румунія). Важка економічна ситуація в Україні, припинення фінансування колективу, майже поставили його на шлях зникнення. За такої ситуації В. І. Завіна створює приватну фірму з виготовлення танцювальних атрибутів, прибуток якої врятував існування «Конвалії».

1996 року Міжнародний олімпійський комітет оголошує про повне визнання Міжнародної федерації танцювального спорту та його повноправного членства в своїх структурах. «З цього часу бальний танець розглядається як артистичний вид спорту» [6, с. 290]. Це уможливило ансамблю «Конвалія» налагодити міжнародні партнерські зв'язки та вийти на професійний рівень хореографічного мистецтва.

Хореографія ансамблю «Конвалія» відрізнялася культурою виконання, елітністю,

професійністю та витонченим смаком. Постановки балетмейстерів унікальні, не схожі на постановки інших колективів. Музичний супровід та костюми захоплювали глядача своєю вишуканістю. Важливим стратегічним рішенням керівника колективу було збільшення складу та удосконалення пріоритетів з підготовки дитячих груп ансамблю, що в майбутньому уможливило започаткування неперервного навчання з подальшим вступом на хореографічні відділення до ВНЗ.

Якісним змінам у хореографічній освіті посприяла кардинальна зміна змісту та методів навчання в дитячих колективах. Якщо раніше в колективах діти різного віку могли навчатися разом, групи були змішані за віком і здібностями, а хореографічна освіта мала на меті навчання всіх охочих, то згодом такі підходи втратили актуальність. Першою рисою перебудови освіти стала побудова чіткої системи отримання танцювальних знань та навичок, другою рисою була робота з дітьми різного віку з поступовим переходом від початкового рівня до середнього, від середнього до вищого. Такий перехід супроводжувався поступовим ускладненням навчального матеріалу, який обов'язково відповідав віковим та фізичним можливостям учнів. Практична робота поєднувалася з науково-методичною. Керівниками колективів було створено нові програми, у яких висвітлювалася методика роботи з кожною групою ансамблю, відповідно можливостям учнів та напрямків хореографічного мистецтва. Згідно обов'язковою стала робота відповідно до структури уроку та аналіз результатів діяльності.

Продовжує активно працювати ансамбль «Росинка», який не зазнав катаклізмів і фінансової кризи. На цей час колектив мав потужну матеріальну базу. Адміністрація максимально підтримувала реалізацію творчих планів керівника, створювала умови для участі у фестивалях, сприяла пошиттю нових костюмів, фінансовому забезпеченню. Колектив успішно гастролював у Німеччині та Франції.

Не зважаючи на економічну кризу в країні, масового закриття хореографічних колективів, танцювальний рух на Кіровоградщині у 90-х роках набирає обертів, створюються хореографічні колективи на базі шкіл міста і області. Ця тенденція значно вплинула на перебудову дитячої хореографічної освіти та розвиток професійної хореографічної освіти краю.

Так, 1993 року на базі середньої загальноосвітньої школи №16 створюється

хореографічний ансамбль «Вікторія» – керівник Вікторія Кохно. Концертна програма колективу відрізнялася різноманітністю та різножанровістю. Для постановки хореографічних композицій, етюдів, мініатюр використовувалися елементи народного, сучасного та класичного танців, що урізноманітнювало навчально-виховний процес у колективі. «В репертуарі представлені постановки, з-поміж яких: «Козаченьки», «Перепляс», «Безпритульники», «Румунський танець», «Одна родина», «Шкільна пора». «Секундоміри» та інші» [6, с. 247]. Колектив «Вікторія» був постійним учасником та переможцем міського фестивалю-конкурсу «Степові джерела».

Інноваційні підходи до запровадження сучасних технологій хореографічного мистецтва презентували педагоги хореографічних колективів сучасного танцю. Так, 1994 року на базі Кіровоградського центру дитячої та юнацької творчості Іриною Кузьміною було створено «Джаз-рок балет Час Пік». Колектив мав не значну кількість учасників старшого шкільного віку. Учні вивчали переважно естрадний напрямок хореографії. Цікавою формою роботи колективу стала співпраця з композитором О. Кононенком зі створення спільних музично-хореографічних композицій. Першою такою постановкою була хореографічна композиція «Чорна кава». Згодом учні залучаються до постановки хореографічної мініатюри «Шпана», веселого дівочого номеру «Курочки», ліричного хореографічного етюду «Амено», запального динамічного «Джексона», хореографічної композиції «Дитячий світ», хореографічної картинки «Купальські ігри» та «Талісман».

Новою формою роботи хореографічного ансамблю «Надія» – керівник Тетяна Мутнова, який було створено 1995 року на базі загальноосвітньої школи №18 стало поєднання сучасного танцю та бального, стилізація народного танцю. Учні опановували техніку виконання, вивчали предмети сучасних напрямків хореографії, стилізовані танці.

Саме використання в роботі оригінального музичного матеріалу – синтезу народного та сучасного танцю, стало відмінною особливістю створеного 1995 року на базі загальноосвітньої школи № 32 хореографічного ансамблю «Анюта», який очолила Ганна Ніжнікова. Основним напрямом роботи колективу стає стилізований народний танок.

Динамічно розгортається процес розвитку хореографічної освіти на базі

позашкільних навчальних закладів. Так, 1996 року на базі центру позашкільного виховання «Оріон» Кіровоградської загальноосвітньої школи-інтернату, ліцею «Сокіл», було засновано дитячий хореографічний ансамбль «Алегро», керівниками якого стали Н. Мілентій та Ю. Мілентій. Колектив створив репертуар, у якому переважали складні технічні постановки танців народів світу. Акторська майстерність, яскраві сценічні костюми та висока техніка виконання хореографічних композицій неодноразово допомагали учасникам ансамблю перемагати на міжнародних та всеукраїнських конкурсах хореографічної майстерності.

Так, 1998 року хореографічний ансамбль «Алегро» став лауреатом VI міського фестивалю дитячого хореографічного мистецтва «У вихорі танцю», а 1999 року переможцем фестивалю-конкурсу творчості дітей-інвалідів та дітей-сиріт «Повір у себе».

1997 року на базі Будинку культури «Радій» Наталією Мошиною створюється хореографічний ансамбль сучасного спортивного танцю «Форсаж». Колектив став єдиним в обласному центрі з опанування нових напрямків сучасної хореографії: диско, хіп-хоп, техно, тектонік, хаус. Вихованці мали змогу отримати належну акробатичну підготовку.

Продовжують свій творчий шлях створені раніше колективи міста та області. Так, 1996 року на базі міського Палацу культури м. Світловодськ Л. Москаленко заснувала дитячий хореографічний ансамбль класичного танцю «Тальйони». Репертуар колективу складався з хореографічних постановок класичного напрямку. Вихованці ансамблю отримали можливість вивчати класичний танець і демонструвати свої здібності на сценах міста та області.

Разом з тим, в області з'являються нові колективи, які також широко пропагують хореографічне мистецтво та народний танець. Так, аматорський хореографічний колектив «Натхнення», який було засновано Є. Орлеком на базі Бобринецького сільськогосподарського технікуму, мав безліч перемог на всеукраїнських оглядах-конкурсах та фестивалях. Залучення молоді до творчості, пропагування здорового способу життя та наповнення вільного часу студентів хореографічною творчістю формували позитивні якості учасників колективу.

Значну увагу вихованню засобами хореографічного мистецтва та фізичному розвитку своїх учнів приділяли керівники хореографічного ансамблю «В гостях у казки». Так, 2000 року колектив став

учасником Міжнародного фестивалю в дитячому центрі «Артек». Творчі зустрічі, обмін досвідом з іншими колективами, фізичні навантаження в екологічно чистому місці відіграли позитивну роль у формуванні гармонійно розвиненої особистості вихованців.

Міжнародні зв'язки розширює у своїй діяльності хореографічний ансамбль «Росинка». Так, 2000 року колектив отримує запрошення до Міжнародного дитячого центру «Артек» [6, с. 240]. Ціла низка перемог свідчила про високий рівень хореографічної освіти його учасників. Слід зазначити, що велика увага приділялася керівниками у створенні хореографічних композицій на основі українського фольклору. Це такі композиції як: «Українська полька», «Козачок», «Віночок», «Слисаветградські витинанки», «Зимові розваги», «Гребіночка», «Покутський грайливий», «Женчики», танець-жарт «Колобок», «Чарівниці», «На полонині».

Разом з тим, програма хореографічного ансамблю «Росинка» яскраво презентувала сучасний напрям хореографічного мистецтва. Постановки в стилі джаз-модерн відрізнялися високою технікою виконання, унікальністю творчого задуму балетмейстера та професійною акторською майстерністю виконавців. У репертуарі колективу налічувалося більше 20 сучасних композицій, з-поміж яких: «Магія», «Слабка ланка», «Квіти», «Весна», «Листя», «Ремуда», «Острів закоханих альбатросів», «Посвята дощу і сонцю», «Фантазії Чикаго», «Казка про казку», «Болеро», «Джаз», «Ноктюрн», «Зайнька».

Учні загальноосвітніх навчальних закладів продовжували поповнювати лави новостворених хореографічних колективів Кіровоградщини. Змінюються керівники хореографічного ансамблю «Час Пік». Колектив отримує свою першу нагороду на конкурсі-фестивалі «На порозі XXI століття» (м. Москва). З 2000 року ансамбль очолює І. В. Мурована. Керівником колективу створюється та затверджується авторська навчальна програма, що значно вплинуло на якість хореографічної підготовки вихованців. Особливістю навчально-виховного процесу став диференційований підхід, виконання самостійних творчих завдань, створення учнями власних етюдів та хореографічних композицій. Цінною на наш погляд була нова форма співпраці з батьками. Залучення батьків до створення хореографічних етюдів для випускних концертів та святкових заходів позитивно мотивувало батьків та учнів до

занять в хореографічному ансамблі.

Значно розширюється міжнародна діяльність колективу та з'являється можливість участі в перших професійних проєктах. Так, 2006 року «Час Пік» отримує дві перші премії на Міжнародному фестивалі «Браво» (Росія) та дипломи Міністерства освіти та науки України. 2007 рік відзначений першим Гран-прі на Міжнародному фестивалі присвяченому Всесвітньому Дню Землі. Цього ж року колектив гастролює в Сербії та Німеччині. 2007 року І. В. Мурована запрошена головним балетмейстером художнього фільму «Пушкін». 2008 року колектив стає лауреатом першої премії Міжнародного фестивалю «Созопольська панорама».

Пошук нового змісту та форм роботи, стимулює розвиток навчально-методичної роботи в хореографічних колективах. Так, 2000 року хореографічний ансамбль «Анюта» став організатором та базою для проведення семінару для керівників хореографічних колективів міста. На базі ансамблю було започатковано Всеукраїнський фестиваль «Свято танцю з «Анютою».

Продовжують свій розвиток хореографічні колективи області. Керівники ансамблів «Віночок» (м. Олександрія) та «Степівчанка» (м. Новоукраїнка) віднаходять цікаві, нові форми і методи роботи, які сприяють залученню дітей до занять у хореографічних колективах.

Інноваційні підходи в хореографічному мистецтві, впровадження нових ідей та проєктів спостерігається в роботі новостворених колективів Кіровоградщини. Згодом у м. Світловодськ було засновано студію Л. Москаленко.

У колективі створено концертну програму, підготовлено велику кількість костюмів та реквізиту. Хореографічні постановки створювалися на матеріалах класичного, народного та сучасного танців. Відмінною особливістю балетмейстерських робіт Л. Москаленко стала спроба інтегрувати в одній композиції декілька стилів хореографічного мистецтва, створити хореографічні композиції на основі синтезу сучасного і народного, сучасного і класичного танцю.

Слід зазначити, що успішність такої творчої роботи доведена значною кількістю перемог на обласних, всеукраїнських та міжнародних конкурсах і фестивалях. Зокрема, саме Л. Москаленко стала ініціатором і організатором відомих фестивалів з хореографії «Звичаї українського народу», «Барви рідної землі», «Полум'яна мова танцю».

Пропагандою хореографічного мистецтва та залученням молоді до вступу в навчальні заклади хореографічного спрямування безпосередньо займалися керівники хореографічних колективів та викладачі Олександрійського училища культури, які сприяли створенню умов для продовження безперервної хореографічної освіти, позитивно мотивували студентів до навчання на хореографічних факультетах.

Хореографічний ансамбль Олександрійського училища культури був неодноразовим учасником міських та обласних заходів. Разом з тим, кількісний склад ансамблю щороку поповнювався новими учасниками, які були кращими випускниками дитячих хореографічних колективів області. Таким чином, різні школи підготовки вступників, різноманітні техніки виконання хореографічних вправ розширювали можливість створення нових хореографічних композицій.

Висновки і перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, на основі опрацьованих матеріалів та на підставі аналізу процесів розвитку дитячої хореографічної освіти Кіровоградщини можна стверджувати, що діяльність колективів якісно змінювалася, в області значно збільшилася кількість хореографічних колективів, які запроваджували нові стилі хореографічного мистецтва. Окрім того, значно зростали вимоги до застосування інноваційних методів і принципів у навчально-виховному процесі та збереження традицій хореографічного мистецтва. Перспективи подальших досліджень пов'язані з узагальненням процесу розвитку хореографічної освіти в дитячих хореографічних колективах Кіровоградщини на початку XXI століття.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 12–15.
2. Історія Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості / Кизименко В. О., методист ОЦДЮТ. – Кіровоград, 2006. – 136 с.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття // Освіта України. – 2002. – №102 – 103. – С. 6–7.
4. Кремень В. Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. // Вісник НАН України. – 2001. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/All/herald/2001-03/7.htm>
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4–6.

6. Похиленко В. Ф. Танець між небом і землею / В. Ф. Похиленко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 352 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P. (2002). *Modernizatsiia osvity: polityky I praktyky // Pedagogika i psykholohiia*. [Modernization of education: policy and practice]. Kyiv.
2. Kyzymenko, V. O. (2006). *Istoriia Kirovohradskoho oblasnoho tsentru dytiachoi ta yunatskoi tvorchosti*. [The history of Kirovohrad regional center of children and youth creativity]. Kirovohrad.
3. Kremen, V. H. (2002). *Filosofia osvity XXVI stolittia*. [Philosophy of education of the XXI century]. Kyiv.
4. Kremen, V. H. (2001). *Modernizatsiia osvity – vazhlyvyi chynnyk sotsialnoho, ekonomichnoho I politychnoho rozvytku Ukrainu*. [Modernization of education is an important factor of social, economic and political development of Ukraine]. Kyiv.
5. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity*. (2002). [National doctrine of education development]. Kyiv.
6. Pokhylenko, V. F. (2012). *Tanets mizh nebom I zemleiu*. [The dance between heaven and earth]. Kirovohrad: Imeks-LTD.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МУРОВАНА Ірина Володимирівна – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, керівник «Народного художнього колективу» ансамблю сучасного танцю «Час Пік» комунального позашкільного навчального закладу «Кіровоградський обласний центр дитячої та юнацької творчості».

Наукові інтереси: розвиток дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині (остання чверть XX – початок XXI століття).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MUROVANA Iryna Volodymyrivna – the seeker of the department of pedagogical studies and educational management of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: development of children's choreographic education in Kirovohrad region in the late 70-s of the 20th century.

УДК 378.147:371.3

ПЕТРОВА Світлана Ігорівна – аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
e-mail: blotskaya.sveta@mail.ru

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Формування вищої освіти в Україні на сьогодні є одним із найважливіших соціально-економічних та соціально-культурних завдань. У «Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття» підкреслюється необхідність досягнення принципово нового рівня якості професійної підготовки спеціаліста у вищій школі, здатного працювати по-новому в сучасному полікультурному та інформаційному суспільстві. Введення нових освітніх стандартів, входження України в Болонський процес стимулюють формування нових підходів і розробку принципово нових критеріїв якості освіти. Усе більшого розвитку отримують нові освітні технології, засновані на ефективному використанні в

навчальному процесі ВНЗ сучасних засобів і методів навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різні аспекти методологічного і теоретичного характеру, які стосуються навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах розглядаються такими вченими як О. Антонова, Н. Бабич, І. Бакаленко, О. Бандура, О. Біляєв, А. Береснев, Н. Волошина, Н. Гез, О. Дубасенюк, Л. Калініна, В. Кремень, Н. Кузьміна, Л. Мірошніченко, С. Ніколаєнко, С. Ніколаєва, Н. Ничкало, В. Паламарчук, Г. Паринов, М. Пентиліук, І. Раченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Р. Суровцева, О. Сухомлинська, А. Щербаков та ін. Учені визначають необхідність змін у професійній підготовці майбутніх учителів та модернізації

методів та технологій навчання у вищих закладах освіти. Нова мовна політика в Європі, стрімкий розвиток інформаційних і медіа освітніх технологій вимагає пошуку нових ефективних технологій професійної підготовки вчителя, готового до роботи в новому, зміненому просторі.

Аналіз досліджень, пов'язаних із впровадженням сучасних технологій навчання, удосконаленням професійної підготовки майбутніх учителів-філологів свідчить, що проблема впровадження технологій змішаного навчання в контексті підготовки майбутніх філологів розглядається невеликою кількістю науковців і ще не розв'язана.

Мета статті полягає у спробі розглянути технології змішаного навчання як одного із варіантів професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній науково-методичній літературі, а саме в роботах А. Назаренко, Н. Гусарової, М. Орлової, В. Allen, В. Bernatek, С. Bonk та інших змішане навчання (blended learning) визначається як новий формат організації навчального процесу, який дозволяє синтезувати традиційні форми навчання з інноваційними. Найчастіше під ним розуміють використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів в очному навчанні із застосуванням елементів електронного навчання, що дозволяє одночасно використовувати сильні сторони очної форми навчання та переваги дистанційних технологій, перш за все колективно-розподілені форми організації діяльності [5]. Упровадження даного виду навчання в професійну підготовку майбутнього вчителя, на наш погляд, дозволить надати даному процесу динаміки, забезпечить постійне оновлення навчального матеріалу, здійснювати регулярний контроль за діяльністю студентів.

Відповідно до думки більшості вчених, концепція змішаного навчання передбачає використання студентами всіх можливостей класичного навчання і нових освітніх технологій. Це створює умови для розв'язання основної проблеми традиційного навчання, що полягає в обмеженості можливостей для реалізації і розвитку потенційних здібностей кожного майбутнього вчителя. Крім того, сучасне класичне навчання, на чому акцентує увагу академік В.П. Тихомиров, має бути пронизане новими освітніми технологіями і базуватися на широкому використанні в

освітньому процесі прикладного програмного забезпечення.

Реалізація змішаного навчання передбачає збереження загальних принципів побудови традиційного навчального процесу із застосуванням елементів електронного навчання (електронні інформаційні та освітні ресурси, інформаційні та телекомунікаційні технології). При цьому процес поєднання технологій може відбуватися як на рівні окремого курсу, дисципліни, так і на рівні освітньої програми в цілому [4].

Важливий аспект змішаного навчання полягає в самоконтролі студентів за часом, місцем, програмою і темпом учіння. Зміст вищезгаданих елементів полягає в наступному[2]:

– час: навчальний процес більше не обмежується заняттям, навчальним днем чи навіть семестром;

– місце: навчальний процес виходить за межі аудиторії чи навчального закладу;

– програма: навчальний процес стає більш адаптивним та персоналізованим, передбачаючи використання тих методів та навчальних матеріалів, що найкраще задовольняють пізнавальні потреби студентів;

– темп: допускаються варіації стосовно швидкості навчання студентів. Студенти працюють у зручному для них темпі, витрачаючи таку кількість часу, що є необхідною для відпрацювання певних умінь та навичок із повного засвоєння матеріалу.

Аналіз публікацій та досліджень з питань використання технологій змішаного навчання дозволяє виділити ряд характерних переваг даної технології в професійній підготовці майбутнього вчителя:

– *постійність*: студенти ніколи не втрачають свої роботи, якщо вона цілеспрямовано не знищена; усі навчальні матеріали записуються послідовно кожний день;

– *доступність*: студенти мають доступ до власних документів, даних або відео з будь-якої точки світу; ця інформація надається за особистим проханням, таким чином, навчання стає самостійним;

– *безпосередність*: усюди, де знаходяться студенти, вони мають змогу одержати негайно будь-яку інформацію, це дає можливість усім розв'язати проблеми негайно і швидко, а також вони мають змогу записувати питання і шукати на них відповіді;

– *інтерактивність*: у процесі навчання студенти мають змогу взаємодіяти в синхронному або асинхронному зв'язку;

– *розташування навчальної діяльності*:

навчання може бути вбудованим у повсякденне життя; проблеми, що виникають, а також необхідні знання, представлені в природній і реальній формі, це дає можливість усім учасникам навчального процесу бачити особливості проблемних ситуацій, що необхідно розв'язувати;

– *адаптивність*: усі учасники навчального процесу мають змогу одержати необхідну інформацію в будь-якому місці та в будь-який час [6].

Суть змішаного навчання в нашому випадку заключається у створенні спеціальної технологічної платформи або ж навчального середовища, у якому буде розміщено увесь навчально-методичний комплекс з предмету: навчальні матеріали, система завдань, контрольні вправи, організація роботи студентів у цьому середовищі, що буде органічно поєднуватися з традиційними аудиторними формами роботи.

Із усіх відомих моделей використано Enriched Virtual model або ж Віртуально збагачену модель. Дана модель пропонує спочатку традиційне навчання у вигляді аудиторних занять, решту курсу студенти опановують на відстані в режимі он-лайн. Отже, викладач здійснює як традиційне, так і он-лайн навчання. Розглянемо метод проєктів як один із способів використання Enriched Virtual model на практичному занятті із англійської мови для 1 курсу ННІ іноземної філології. Будь-який філолог, у тому числі і вчитель іноземної мови повинен бути знавцем мови для своїх потенційних учнів. Саме тому наш експеримент базується на інтегрованому навчанні мови і професії вчителя.

Проєктний метод має освітню цінність, орієнтований більшою мірою на формування вмінь і навичок брати участь у навчальних проєктах, можливість індивідуальної творчої самореалізації; сприяє набуттю конкретного практичного досвіду; дозволяє використовувати іноземну мову для відкриття і пізнання чогось нового; містить завдання проблемного характеру, матеріали для проведення всіляких досліджень, опитувань, інтерв'ю; сприяють вихованню таких рис характеру, як наполегливість, активність, допитливість, уміння відстоювати свою точку зору, а також розвитку мислення, пам'яті, емоцій і уяви.

У результаті проєктної діяльності в кожного студента формується банк творчих робіт. Зібраний матеріал не тільки показує, який навчальний шлях пройшов студент, але й забезпечує комфортний перехід на наступний етап. Проілюструємо сказане на

прикладі теми проєкту: Characters Larger Than Life. Superheroes.

Метою даного проєкту є розвиток креативності майбутніх учителів-філологів як важливого аспекту їхньої професійної підготовки. Заняття починаються з традиційної аудиторної роботи з викладачем, а продовжуються за використання он-лайн курсу.

Пропонуємо фрагменти проведених занять використовуючи технології змішаного навчання з теми «Characters».

Brainstorming. Discuss superpowers of your favourite characters in groups.

– What superpower should each superhero have?

– What are the most and the least useful superpowers?

Part 1

Reading Comprehension

Вправа на формування вмінь згодки, аналітичних умінь, умінь оцінювати

You are going to work with the text «Superheroes». Make a list of the words you are expecting to see in the text

Вправа на формування вмінь передбачення, аналітичних умінь

Read an abstract, taken from the middle of the text you are going to read. Try to complete its beginning and ending.

Вправа на формування вмінь креативної роботи з текстом

Try to expand the text, add some facts you know about Stan Lee or Hulk. Discuss in groups the question: what is superhero to you?

Вправа на формування вмінь узагальнення та виділення головного

Now you are going to read the text about another famous superhero – Superman. Each of you will get an abstract; you should read it and then retell the content to your groupmates.

Вправа на формування вмінь вигадки та оригінальності

Create questions you'd like to ask Superman.

Вправа на формування вмінь узагальнення з опорою на власний досвід

Make a list of his superpowers and abilities. Would you like to have the same powers? Why? Why not?

Part 2

Listening Comprehension

Вправа на формування вмінь спостережливості

Listen and write down the abilities, mentioned in the song.

Вправа на формування вмінь створення за аналогією та доповнення

Add some more abilities to each character from the song.

Вправа на формування творчих умінь.

Choose a superhero and describe his/ her abilities as in the texts and in the song.

Завершивши традиційну роботу в аудиторії, студентам було запропоновано ряд вправ із он-лайн курсу.

Вправа на формування творчих умінь

Go to a link on youtube.com and listen to the song «Amazing Superheroes». Together with your team create your own song about your favourite superheroes and what they can. Post the song for your classmates to read and comment.

Вправа на формування вмінь творчих висловлювань з опорою на малюнок.

Download the picture and think about the story to this comic. In teams present your ideas and post them.

Вправа на формування вмінь творчого висловлення власної точки зору

In teams think about the questions «What does it mean to be a superhero? Should one have only supernatural abilities?»

Вправа на формування вмінь використовувати отримані знання для вираження власних характеристик.

In a form of Ppresentation complete information about your superhero’s abilities and superpowers.

Наш досвід доводить, що таке формування професійної компетентності викликає ентузіазм у студентів, тому що є для них незвичною формою роботи, яка відповідає їхній технологічній грамотності та зацікавленості.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Узагальнюючи огляд матеріалу, представлений вище, можемо стверджувати, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у традиційну підготовку студентів вищого навчального закладу дозволяє організувати повноцінну та регулярну навчальну діяльність студентів навіть в умовах обмеженої кількості аудиторних занять.

Аналіз анкетування проведеного нами зі студентами Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка довів, що дані технології впливають на підвищення якості навчання, викликають зацікавленість студентів та можуть використовуватися в професійній підготовці майбутніх учителів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андропова Е. В. Технология смешанного обучения и ее роль в повышении качества

образования / Е. В. Андропова. – Информатика и образование, 2009. – № 8. – 114 с.

2. Гусарова Н. П. Достоинства смешанного обучения. – Режим доступа: URL:[http:// www.prrrost.ru/ekspertiza/statvi publikacii/dostoinstva smeshannogo obucheniya](http://www.prrrost.ru/ekspertiza/statvi publikacii/dostoinstva smeshannogo obucheniya)

3. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования / М. Н. Мохова. – М.: 2005. – 155 с.

4. Armes C. The Role of the Teacher in Blended Learning: Data, Management, and Student Support. – Режим доступа: <http://www.scilearn.com/blog/role-of-the-teacher-in-blended-learning>

5. Majumdar A. Blended Learning: Different combinations that work. – Режим доступа: <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work/>

6. Nagel D. The Disruption of Blended Learning. – Режим доступа: <https://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx>

REFERENCES

1. Andropova, E. V. (2009). *Tehnologiya smeshannogo obucheniya i eyo rol v povyshenii kachestva obrazovaniya*. [Technology blended learning and its role in improving the quality of education]. Moscow.

2. Gusarova, N. P. *Dostoinstva smeshannogo obucheniya*. [Advantages of blended learning]. – Rezhim dostupa: URL:[http:// www.prrrost.ru/ekspertiza/statvi publikacii/dostoinstva smeshannogo obucheniya](http://www.prrrost.ru/ekspertiza/statvi publikacii/dostoinstva smeshannogo obucheniya)

3. Mohova, M. N. (2005). *Aktivnyie metody v smeshannom obuchenii v sisteme dopolnitelnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Active methods in blended learning in the system of additional pedagogical education]. Moscow.

4. Armes, C. The Role of the Teacher in Blended Learning: Data, Management, and Student Support. – Rezhym dostupu: <http://www.scilearn.com/blog/role-of-the-teacher-in-blended-learning>

5. Majumdar, A. Blended Learning: Different combinations that work. – Rezhym dostupu: <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work/>

6. Nagel, D. The Disruption of Blended Learning. – Rezhym dostupu: <https://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПЕТРОВА Світлана Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PETROVA Svitlana Ihoriva – Postgraduate Student of Chair of Pedagogy of Zhytomyr Ivan Franko State University.

Circle of scientific interests: professional training of the future teacher.

УДК 629.7:37.013

УШАКОВА Юлія Вікторівна –
аспірант Кіровоградської льотної академії
Національного авіаційного університету
e-mail: julia18016@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН У ДИСПЕТЧЕРІВ АЕРОНАВІГАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕКИ ПОЛЬОТІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Бурхливий розвиток авіації призвів збільшення якості світових стандартів щодо професійної підготовки авіаційних спеціалістів, в тому числі і диспетчерів аеронавігаційного забезпечення.

Проблема забезпечення безпеки польотів повітряних суден в даний час є однією з найактуальніших проблем цивільної авіації. Безпека польотів – здатність авіаційної транспортної системи виконувати польоти без загрози для життя і здоров'я людей. Удосконалення підготовки курсантів в умовах сучасної освіти зумовлено багатьма факторами, серед яких важливим є мотивація до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Розвиток мотивації є однією з центральних і використовується для визначення системи чинників, які визначають поведінку, стимулюють та підтримують активність на певному рівні. Мотивацію розглядають не лише як умову ефективного оволодіння знаннями, а і як важливий чинник розвитку особистості фахівця, тому що проблема мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін є однією із складових, що впливають на рівень безпеки польотів.

Виходячи з цього одним із пріоритетних завдань викладачів льотних навчальних закладів є формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Другим важливим завданням є обґрунтування психолого-педагогічних умов, які б сприяли підвищенню рівня мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. Забезпечення таких умов, на нашу думку, сприятиме підвищенню ефективності процесу навчання майбутніх диспетчерів аеронавігаційного забезпечення, що в свою чергу впливатиме на рівень безпеки польотів.

Сучасний випускник університету повинен не тільки володіти спеціальними знаннями, уміннями та навичками, а й відчувати потребу в досягненнях і успіху. Необхідно прищеплювати йому інтерес до накопичення знань, безперервної самоосвіти. Оскільки система професійної освіти постійно розвивається, то вона вимагає

відповідності змісту, форм і методів навчання сучасним стандартам підготовки кваліфікованого фахівця. У зв'язку з цими змінами проблема мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін набуває сьогодні особливого значення.

Проблема мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін належить до базових проблем педагогіки навчання. Це пояснюється, з одного боку, тим, що головною педагогічною характеристикою будь-якої діяльності, в тому числі і навчання, є її мотивація. З іншого боку, управління мотивацією до навчання дозволяє управляти і навчальним процесом, що є досить важливим для досягнення його успішності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення природи мотивів, їхнього зв'язку із психічними процесами, емоціями, почуттями та індивідуальними особливостями суб'єктів навчання, закономірностей формування мотиваційної сфери особистості висвітлено в наукових роботах Є. П. Ільїна, А. Г. Маслоу, І. А. Джідарьяна. Теоретичні розробки у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці розкриваються в наукових працях, присвячених вивченню природи мотивів В. А. Асєєва, Л. І. Божовича, М. В. Матюхіної, Г. І. Щукіної. Процесу формування пізнавальних мотивів на різних етапах навчання М. І. Алексєєвої, В. Ф. Башарін, Д. Брунера, М. В. Матюхіної, Е. Торндайка, Т. Шаповал. Дослідженню мотиваційного компонента навчальної діяльності студентів та вивченню засобів його формування присвячені роботи Т. І. Левченко, М. Т. Левочки, В. М. Клачка, П. Я. Козика, І. Б. Красноголової. У визначенні сутності поняття «мотивація», «мотивація до навчання», «професійна мотивація», «зовнішня та внутрішня мотивація» значну роль відіграли праці М. Ш. Магомед-Емінова, О. К. Маркової, А. Г. Маслоу, П. М. Якобсона, М. І. Алексєєва, А. К. Маркова, К. Мадсена, К. К. Платонова, І. А. Джідарьяна, В. К. Вілюнаса, Р. Nukpe, Linda S. Lumsden, А. Г. Бутрименко, В. Дембера, Р. Ерла,

А. А. Вербицького, Е. А. Климова,
В. Е. Мильмана, Т. В. Сафонова.

Дослідження підготовки авіаційних спеціалістів представлені в працях: В. А. Колосова, І. Л. Смирнової, С. Н. Трет'якова, Т. В. Лаврухіної, Р. Н. Макарова, С. Н. Неділько, А. П. Бамбуркіна, В. А. Григорєвського, Л. М. Зеленської, Л. М. Конопляник. Формування мотивації у студентів (курсантів) до навчання представлені в дослідженнях: О. М. Керницького, О. Б. Бобкова, В. В. Мелетичева, О. І. Москаленко, Н. М. Лисовець, О. М. Каргиної, Г. В. Коган, Н. М. Касаткіної, Є. В. Пойкалайнена, Н. А. Мамаєвої, Н. О. Арістової, Р. В. Борківської, В. М. Клячко.

Мета статті – дослідити формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у диспетчерів аеронавігаційного забезпечення як складової безпеки польотів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотивація є складним і багатоаспектним явищем, що обумовлює різноманітність до підходів її розуміння, структури, методів, функцій. В найширшому значенні, *мотивація* – це те, що спонукає людину до дії, змушує проявляти активність [6].

За визначенням відомого вченого С. Л. Рубінштейна «мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності» [8, с. 9].

На думку Н. О. Арістової мотивація може розглядатися як «системне утворення зовнішніх та внутрішніх мотивів, ієрархія та взаємодія яких складається під дією певних факторів» [1, с. 18].

І. А. Зимня, досліджуючи проблему мотивації, виділяє два типи мотивації: зовнішню (зовнішньо-мотивована поведінка) та внутрішню (внутрішньо-мотивована поведінка) [3]. На думку вченої навчальна діяльність породжується насамперед внутрішнім мотивом, коли пізнавальна потреба знаходить своє відображення у предметі діяльності. Дуже суттєвими для навчальної діяльності є інтелектуально-пізнавальні мотиви, що усвідомлюються людиною як прагнення до отримання знань, розширення світогляду, систематизація знань. У той же час навчальна діяльність знаходиться під впливом різних зовнішніх мотивів: самоутвердження, престижу, обов'язку, досягнення. Мотив досягнення відіграє важливу роль в задоволеності навчальною діяльністю, оскільки цей мотив підвищує соціальну активність студентів та

змушує їх більше концентруватися на навчанні [4].

Формування стійких позитивних мотивів до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, соціально-значущих і професійно значущих якостей особистості, готовності до професійного зростання, знаходження оптимальних прийомів і способів якісного і творчого виконання професійно-орієнтованих дисциплін відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості курсанта забезпечують успішність майбутньої професійної діяльності курсанта.

Професійна мотивація виступає в якості внутрішнього рушійного чинника професійного та особистісного прогресу, тому що тільки дуже мотивована людина може досягти успіху в професійному і культурному саморозвитку. Мотивація являє собою сукупність потреб, відносин, інтересів, задоволеності від навчальної діяльності та забезпечує хороше професіоналу у майбутньому. Що стосується курсантів, їх навчання не може розвиватися і бути якісним, якщо курсанти не мотивовані на постійній основі.

Проте існує ряд суб'єктивних та об'єктивних факторів, що гальмують цей процес через низку протиріч між: стратегічним напрямом розвитку вищої освіти в Україні та реальним станом професійної підготовки майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення; усвідомленням курсантами ролі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, як важливого складника професійної надійності майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення, і недостатньою психолого-педагогічною підготовкою у вищому льотному навчальному закладі; необхідністю цілеспрямованого формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення під час професійної підготовки і відсутністю теоретичного та експериментального обґрунтування педагогічних умов цього процесу.

Важливою частиною навчального процесу – це створення педагогічних умов для формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутніх диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення.

У теорії педагогіки є багато визначень поняття «педагогічні умови».

В. Ледньов педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей і обставин, що супроводжують навчальний

процес, які певним чином структуровані та спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети [5, с. 56];

О. Пехота розглядає педагогічні умови як «категорію, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [7, с. 87].

Л. В. Загребельна вказує, що педагогічні умови це «обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» [2, с. 178].

Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища вищого навчального закладу, що спрямовані на розв'язання поставлених педагогічних завдань.

Педагогічні умови, реалізація яких позитивно впливає на підвищення ефективності навчально-виховного процесу це створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості дисциплін, розробка та використання модульних програм курсів, забезпечення взаємозв'язку між фаховими та загальними дисциплінами, взаємозв'язок викладача та студента. (Н. Тверезовська [9, с. 91])

На закінчення підкреслимо, що мотивація курсантів є важливою складовою навчального процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Під час дослідження було розглянути поняття мотивації, намагалися поглянути на мотивацію з різних точок зору і розглянути безліч думок і поглядів різних фахівців з приводу мотивації. Досліджуючи мотивацію до навчання авіаційних фахівців як окремих випадок мотивації, ми розглянули відмінність потреб курсантів у мотивації залежно від курсів навчання, вивчили часто вживані підходи і методи мотивації.

У ході навчального процесу важливим аспектом впливу на мотивацію курсантів льотних навчальних закладів є процес взаємодії викладацького складу з курсантами, методи підвищення інтересу до навчання курсантів, впливу на їх внутрішню мотивацію.

Особливу увагу слід приділили практикоорієнтованим методам навчання, які, мають найбільшу кореляцію з підвищенням мотивації, і, крім усього іншого, відмінно

дозволяють підготувати курсанта до його майбутньої професійної діяльності. Мотивований курсант надихає викладача.

Аналіз наукової літератури довів важливість мотивації в професійній підготовці курсантів вищих льотних навчальних закладів. Доведено, що навчальна діяльність курсантів стимулюють зовнішні та внутрішні мотиви. Важливим фактором вивчення курсантами професійно – орієнтованих дисциплін є самомотивація.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Арістова Наталія Олександрівна. – Київ, 2008. – 248 с.

2. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / Л.В. Загребельна; редкол.: І.А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ-Вінниця: Планер, 2005. – Вип. 8. – 547 с.

3. Зимняя И. А. Проективная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И. А. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

5. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к науч. творчеству / В. С. Леднев. – 2-е изд., испр. – М.: МГАУ, 2002. – 119 с.

6. Москаленко О. І. Мотивація курсантів-пілотів до вивчення англійської мови, як складник безпеки польотів. [Монографія]: Кіровоград, 2012. – 248 с.

7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [авт.-упор. О.М. Пехота]. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер Ком, 1999. – 720 с.

9. Тверезовська Н. Т. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови» / Н.Т. Тверезовська, Л. М. Філіппова // Нова пед. думка. – 2009. – № 3. – С. 90– 92.

REFERENCES

1. Aristova, N. O. (2008). *Formuvannya motyvatsiyi vyvchennya inozemnoyi movy studentiv vyshchykh nelinhvistychnykh navchal'nykh zakladiv*. [Formation of motivation of learning foreign language of students of higher educational institutions nangula]. Kyiv.

2. Zahrebel'na, L. V. (2005). *Pedahohichni umovy pidhotovky maybutnikh menedzheriv u ekonomichnykh navchal'nykh zakladakh*. [Pedagogical conditions of training of future managers in the economic schools]. Kyiv.

3. Zymnyaya, Y. A. (1991). *Proektyvnaya metoda obucheniya anhlyyskomu yazyku*. [Projective methods of teaching English language]. Moscow.

4. Zymnyaya, Y. A. (1999). *Pedahohycheskaya psykholohyya*. [Educational psychology]. Moscow.

5. Lednev, V.S. (2002). *Nauchnoe obrazovanye: razvuyte sposobnostey k nauch. Tvorchestvu*. [Science education: the development of the ability to scientific creativity]. Moscow.

6. Moskalenko, O. I. (2012). *Motyvatsiya kursantiv-pilotiv do vyvchennya anhlyys'koyi movy, yak skladnyk bezpeky pol'otiv. [Monohrafiya]*. [Motivation for pilot-students learning the English language, as a component of safety]. [Monograph]. Kirovograd.

7. *Pidhotovka maybutn'oho vchytelya do vprovadzhennya pedahohichnykh tekhnolohiy*

(2003). [Preparing future teachers to implement educational technologies]. Kyiv.

8. Rubynshteyn, S. L. (1999). *Osnovy obshchey psykholohyyi*. [Fundamentals of General psychology]. Moscow.

9. Tverezovs'ka N. T. (2009). *Sutnist' ta zmist ponyattya «pedahohichni umovy»*. [The nature and content of the notion «pedagogical conditions»]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

УШАКОВА Юлія Вікторівна – аспірант Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: проблема підготовки майбутніх диспетчерів аеронавігаційного забезпечення.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

USHAKOVA Yulia Viktorovna – postgraduate student of Kirovograd flight Academy of National aviation University.

Circle of research interests: the problem of training of future managers of air navigation security.

УДК 371(410)(043,3)

ХАЙДАРІ Наталія Ігорівна – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
e-mail: nata7lia7@mail.ru

ШКОЛА-ПАНСІОН РАГБІ (RUGBY SCHOOL) – ЗАКЛАД ЕЛІТНОЇ ПРИВАТНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства актуалізується необхідність вивчення та впровадження зарубіжного досвіду в українську освіту з метою реалізації одного з пріоритетних напрямів державної освітньої політики – інтеграції національної освіти до європейських і світових тенденцій, що передбачає здійснення порівняльних досліджень у галузі освіти.

На думку сучасних дослідників, до закладів з великими освітніми традиціями належать елітні школи Великої Британії, за якими закріпилася назва «public schools» (паблік скулз). До них відносимо сім найстаріших та найбільших елітних шкіл-пансіонів для дітей (переважно хлопчиків) віком 13 – 18 років, а саме: «Вінчестер», «Вестмінстер», «Ітон», «Рагбі», «Харроу», «Чартерхауз», «Шрусбері», які були визначені «Законом про суспільні школи»

(The public schools Act, 1868). Прихильники елітної освіти вважають, що «справжній англійський характер упродовж століть виховувався саме у цих школах-пансіонах і що саме вони зробили Велику Британію могутньою державою» [7, с. 36].

В одному ряду з коледжами Ітон, Вінчестер, Вестмінстер та ін. – приватна школа-пансіон спільного навчання Рагбі (Rugby School), що заклала основи привілейованої, елітної приватної освіти у Великобританії. Це одна з найстаріших приватних шкіл-пансіонів Великобританії і, можливо, найкраща так звана «змішана» школа в країні відповідно до щорічного рейтингу приватних шкіл-пансіонів Великобританії – газет «The Times» і «The Guardian» [6, с. 127]. За результатами A-level в 2015 році (The Daily Telegraph) Рагбі займає 82 місце в рейтингу приватних англійських шкіл [10].

Аналіз останніх досліджень і

публікацій. Вагомий внесок у вивчення англійської школи, історії освіти і педагогіки загалом внесли Б. Бім-Бад, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, А. Джурицький, Б. Корнетов, В. Лапчинська, З. Малькова, Л. Микулінський, К. Салімова та ін. Історичний аспект функціонування елітних шкіл Великої Британії представлено у працях Т. Бемфорда, Дж. Гейторна-Харді, Б. Дарвіна, Е. Мака, В. Огілві та ін. Діяльність елітних шкіл у Великій Британії досліджено в контексті з'ясування їхньої соціальної ролі в системі освіти цієї країни, чому присвячені роботи Дж. Волвіна, Ф. Веннінга, Б. Гарднера, Дж. Мак-Конела, А. Рейда, Д. Рея, Б. Саймона, Д. Сноу, Р. Уілкінсона, Дж. Уелфорда та ін. Окремі аспекти функціонування «public schools» висвітлено в дисертаційних дослідженнях І. Марциновського, А. Барбариги, Н. Винокурової, І. Абакумової, К. Назарьєвої, Т. Коляди, Н. Яременко та ін.

Однак, історіографічний аналіз свідчить, що проблема комплексно і системно не вивчалася. Зокрема, потребує ґрунтовного дослідження проблема організації виховання в елітних школах-пансіонах у Великій Британії.

Мета статті – розкрити особливості організації навчання і виховання у приватній школі-пансіоні спільного навчання Раґбі (Rugby School), що заклала основи привілейованої, елітної освіти у Великобританії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Школа Раґбі (або школа Регбі, англ. Rugby School) була заснована в 1567 році на виконання останньої волі Лоуренса Шерифа, який розбагатів на поставках бакалій до двору королеви Єлизавети I. Шериф розраховував, що це буде безплатна школа для хлопчиків з навколишніх селищ. До 1667 року відомості про школу Раґбі вкрай уривчасті, довгий час її розвитку заважали судові тяжби між піклувальниками. У 1750 році школа переїхала в старовинну будівлю з великою територією, прекрасними садами, ігровими полями на 80 гектарах, які Rugby School займає і до цього дня [1].

Піднесення репутації школи в Раґбі доводиться на початок XIX століття. Основна заслуга в цьому належить Томасу Арнольду (директор в 1828-1842 роках). До цього навчальний заклад переживав не найкращі часи, яскраво описані в романі Т. Хьюза «Шкільні роки Тома Брауна» (1857).

Томас Арнольд спробував зробити Раґбі основним конкурентом Ітонського коледжу в якості найбільш фешенебельної школи Британії. При Арнольді упор був зроблений

на прищепленні хлопчикам християнських цінностей і атлетичній фізичній підготовці. Заохочувалися командні ігри, включаючи названу ім'ям школи гру регбі. Арнольдівська модель публічної школи у вікторіанську епоху стала канонічною і була перенесена на інші закриті навчальні заклади такого типу [8; 10].

Колишнього директора школи Раґбі – Доктора Томаса Арнольда – називають «батьком» системи середньої освіти Великої Британії [4]. Саме він провів ряд реформ навчання в Раґбі, змінивши програму викладання, адміністрування, і надаючи великого значення заняттям спортом, розвитку чесності і почуття відповідальності в учнів. Ця реформа, пізніше скопійована багатьма країнами, привела британські школи до ідеології «енергійного християнства» («Muscular Christianity»), яка згодом стала своєрідним «двигуном британської імперської експансії» [4].

У XIX столітті школа швидко розвивалася, з'являлися нові будівлі, що сформували унікальний архітектурний ансамбль Раґбі. Ядро шкільного кампуса становить георгіанська забудова. Будівництво головної будівлі було закінчено в 1815 році. Під кінець вікторіанської епохи добудову шкільного комплексу очолював відомий майстер неоготики Вільям Баттерфілд [1; 8].

Спочатку школа була безплатною середньою школою для обдарованих хлопчиків містечка Раґбі. Згодом – стала платною, а її місце зайняла школа «Lawrence Sheriff Grammar School» («Грамаітична школа імені Лоуренса Шерифа»), яка, як і раніше, надає безплатну освіту [6].

Сьогодні школа Раґбі – це британська публічна школа, яка є головною визначною пам'яткою однойменного міста в графстві Уорікшир. Школа розташована в центрі історичного містечка Раґбі в Центральній Англії, в 2 годинах їзди від Лондона. Неповдалік знаходяться Ковентрі і Стратфорд-на-Ейвоні – батьківщина Вільяма Шекспіра [10].

Раґбі – це сучасний приватний пансіон, в якому, поруч з інноваціями, поважають вікові академічні традиції. У школі працює висококваліфікований персонал (на 8 учнів припадає по 1 працівнику школи). Академічно школа дуже сильна. Щорічно велика кількість випускників вступає в Оксфорд і Кембридж. Славиться сильним педагогічним складом, а також блискучими факультетами музики, драми і образотворчого мистецтва.

У школі Раґбі, однієї з найстаріших шкіл Великобританії, є свій власний герб. Вартість

навчання в школі Рагбі становить приблизно 26250 фунтів стерлінгів: – з повним пансіоном за тримістр (2016–2017) – 11,357 [1; 4].

У Rugby School навчається близько 830 учнів у віці від 11 до 18 років, з яких близько 640 перебувають на повному пансіоні (тобто проживають у гуртожитках) та близько 300 дівчаток (у 1975 році дівчаток стали приймати у випускні класи, а з 1995 року навчання в школі Рагбі стало спільним). У школі близько 20% студентів з-за кордону [4].

У віці 11-12 років в Рагбі можуть вступити тільки так звані «денні» учні. Для вступу в 13-річному віці необхідно зареєструватися за 2 роки до початку навчання, через півроку пройти співбесіду і показати ряд своїх робіт, потім здати вступні іспити не нижче 55%, продемонструвати високу успішність і взяти участь у цілому ряді інтерв'ю. Для вступу в 16 років необхідно надати хороші рекомендації, скласти вступні іспити і пройти інтерв'ю. Іноземні учні вступають до школи на тих же умовах, що і британці. У Рагбі дотримуються християнських принципів, але приймають на навчання незалежно від віросповідання (в тому числі, і атеїстів) [10].

Серед випускників Rugby School: автор першого «шкільного роману» Томас Хьюз, поети Метью Арнольд і Руперт Брук, автор «Аліси в Країні чудес» Льюїс Керролл і 60-й прем'єр-міністр Великої Британії Невілл Чемберлен [10].

У Rugby School є все необхідне для всебічного розвитку особистості: ультрасучасний лінгафонний кабінет, центр для занять дизайном, художня галерея. Всі навчальні класи оснащені інтерактивними дошками. Кожен студент повинен мати ноутбук, оскільки він є невід'ємною частиною навчального процесу. Весь кампус обладнаний високошвидкісним інтернетом. У медіацентрі є дві телестудії (обидві HD і SD), відеомонтажна апаратура і студія звукозапису [10].

Великий спортивний центр включає в себе: 25-метровий закритий басейн з шістьма доріжками; корти для сквошу і «п'ятірок»; нещодавно відремонтований спортивний зал з гнучким покриттям для гри в бадмінтон, міні-футбол, нетбол і крикет; повністю обладнаний фітнес-центр. Під відкритим небом розташовуються два ігрових поля зі штучним покриттям «Астротурф» і підсвічуванням, 32 тенісних корти і безліч полів для футболу, крикету і регбі [10].

У музичних школах 45 навчальних кабінетів, невеликий концертний зал, звукозаписна студія, два класи музичних

технологій. Є 11 органів, клавесин, кілька великих роялів (у тому числі 3 Steinways), професійно обладнаний театр Macready. Неповдалік від школи знаходиться концертний зал на 800 чоловік. На території кампусу є також кондитерська і клуб з танцполом, більярдним залом і баром [10].

З-поміж навчальних програм, що пропонуються школою сьогодні – «National Curriculum GCSE», «AS», «A-Level». До переліку предметів входять: стародавня історія, сучасна цивілізація, мистецтво і дизайн, біологія, хімія, бізнес, комп'ютерне навчання, дизайн і технології, драма і театральне мистецтво, економіка, електроніка, англійська мова, англійська література, фундаментальні знання, географія, німецька, управління і політика, грецький, історія, історія мистецтв, італійська, латина, японський, математика, музика, філософія, засоби масової інформації, фізичне виховання, фізика, фотографія, психологія, російська, релігійне виховання, ісландська. Величезний вибір академічних дисциплін, що надаються школою на вибір сприяє, на наш погляд, особистісному зростанню студентів, розширенню кругозору, формуванню характеру і складанню світогляду вже на ранніх етапах життя [2; 3; 4; 9].

Таким чином, школа Рагбі пропонує класичну освіту, засновану на вивченні латини, грецької, давньої історії, сучасних іноземних мов та математики. Коледж надає також широкі можливості для освоєння природничих наук і предметів естетичного циклу.

На думку педагогів Rugby School, мета їхньої діяльності – не тільки дати учням високий рівень академічної підготовки, але прищепити їм допитливість, любов до навчання, «інтелектуальний апетит», які залишаться з ними на все життя. Цей навчальний заклад виступає своєрідним «флагманом» британських інновацій в освіті. Вони одними з перших запровадили кваліфікацію Pre-U. З 2004 року тут реалізують власний підхід при написанні студентами Extended Project. Спеціально розроблена програма «Perspectives on Science» є своєрідним союзом науки і філософії і ефективно розвиває розумові і дослідницькі навички учнів, виступаючи відмінною підготовкою до університету [10].

У школі працює кафедра профорієнтації, фахівці якої пропонують уроки та інтерактивні заходи з ознайомлення із системою вищої освіти, тестування, індивідуальні консультації, тренування інтерв'ю, допомога у виборі майбутньої

спеціальності і підготовці документів для вступу до університету [10].

Більшість випускників вступає до вищих навчальних закладів. Особливо популярні університети Брістоля, Единбурга, Ньюкасла, Університетський коледж Лондона, а також Оксфорд і Кембридж. У Рагбі розроблена особлива програма підготовки студентів в Оксфорд і Кембридж. Свідченням цьому є високі академічні результати випускників: A-level, Pre-U – оцінки A*, A, B – 78 %; A*, A – 55 %; A* – 19 %; GCSE – оцінки A* – 45 %, A*, A – 78 %, A*-C – 99 % [10].

У розпорядженні учнів школи 16 гуртожитків (8 для хлопчиків, 7 для дівчаток і «будинок» для денних студентів), кожен з яких розрахований на 55 осіб. Перші два роки учні проживають по 4-6 осіб у кімнати, потім мають окрему кімнату. Приблизно шістдесят відсотків учнів займають одномісні кімнати, близько десяти відсотків – двомісні, а решта живуть у просторих кімнатах по три-п'ять осіб. У гуртожитках є кухні, кімнати для підготовки домашнього завдання, комп'ютерні класи з доступом до мережі Інтернет. На території знаходяться спортивні майданчики, легкоатлетичний трек, центр дизайну і технологій, каплиця, зали для конференцій, центр навчання «b¹ Form» (шостий клас, або курси для вступників до вузів), критий басейн, спортивний зал, шкільний театр [1; 6, с. 128].

Главою резиденції є старший вихователь (вихователька), що відповідають за життя і здоров'я дітей. Класні керівники мають години чергування в «будинку». За господарські питання, психологічний комфорт дитини відповідальна економка [10].

Особливістю Рагбі є наявність власної їдальні в кожному «будинку». Доступні гіпоалергенна, вегетаріанська, веганські, кошерна і інші дієти. Є також кухні для самостійного приготування страв студентами. Діти можуть купувати продукти або замовити піцу в місті [10].

На особливу увагу заслуговує індивідуальний підхід до кожного учня – як в аспекті організації його життєдіяльності, так і в навчально-виховному. Кожен учень має класного керівника (на групу в 10 осіб), що відповідає за академічні успіхи і комфортне проживання дитини. Школяр раз у тиждень має особисту зустріч з наставником. Тричі на рік батьки отримують звіт про академічну успішність і особистісний розвиток дитини [10].

Тричі на тиждень всі збираються в шкільній каплиці на ранкову молитву. Священники відвідують гуртожитки, щоб поговорити з дітьми, надати їм психологічну

допомогу, а іноді і підгодувати пончиками [10].

На території школи працює медичний центр з кваліфікованим персоналом. Щодня веде прийом лікар (можна вибрати чоловіка чи жінку), проводяться фізіотерапевтичні процедури, є невеликий стаціонар на 8 палат [10].

Традиційно в елітних приватних коледжах, пансіонах Великобританії основними є такі напрями виховання: релігійне виховання, що включає в себе релігійну освіту і духовно-моральний розвиток особистості учня; громадянське виховання, своєю головною метою ставить виховання Патріота – своєї школи і своєї країни; спортивне виховання, що включає в себе не тільки фізичний розвиток учня, а й сприяє вихованню борцівських якостей учнів, згуртовування вихованців, розвитку здорової конкуренції між «houses» (структурними об'єднаннями викладачів і учнів); естетичне виховання, що сприяє формуванню в учнів естетичного світосприйняття і смаку [6, с. 161].

Основною особливістю школи є спортивне виховання, яке сучасники називають одним із кращих у країні. Пов'язано це з головною особливістю пансіону: гра в Рагбі (або американський футбол) зобов'язана своїм ім'ям саме школі Рагбі. Винахідником овалного м'яча вважають Річарда Ліндона-швеця що жив через дорогу від головного входу в Rugby School [6, с. 129].

Офіційний сайт школи пропонує наступний перелік доступних видів спорту: рагбі, атлетика, бадмінтон, баскетбол, каное, крикет, фехтування, фітнес, футбол, гольф, гімнастика, хокей, бойові мистецтва, нетбол, крикет, вітрильний спорт, стрільба, волейбол, сквош, теніс [6, с. 129].

Відповідно до легенди, Рагбі є колискою однойменної гри. Вважається, що регбі винайшов колишній учень школи, Вільям Уебб Елліс, який порушив в 1823 році футбольні правила, схопивши м'яч в руки і побіг уперед, до воріт противника. На території кампусу є пам'ятник цьому «хулігану»-винахіднику, а серед численних полів для регбі збереглося і те легендарне, на якому народилася гра [10].

Значну роль у становленні студентів школи-пансіону Рагбі займає громадянське виховання, виховання Патріота самої школи, чому сприяє досить великий вибір клубів за інтересами: клуб астрономії, танцювальна та балетна студія, кадетський корпус, шаховий клуб, хор, комп'ютерний клуб, клуб дебатів і публічних виступів, драматична і театральна

студії, клуб кіно та відео любителів, курси рятувальників з надання першої допомоги, оркестри та ансамблі, клуби фотографії, верхової їзди, лижного спорту, кераміки, друкарської справи, основ підприємництва. Щорічно проводиться змагання на приз Герцога Единбурзького [4].

Обов'язкова умова навчання в Rugby – щоб кожен учень отримав не тільки обов'язкову, але й додаткову освіту, наприклад, займає хоча б в одному із пропонованих гуртків і товариств естетичного спрямування. Студенти можуть вибирати з досить великого переліку: навчання гри на музичних інструментах (піаніно, електрогітара, орган, мандоліна, бас-гітара, флейта, труба, скрипка, клавесин, джазове фортепіано, альт, гобой, волторна, ударні інструменти, віолончель, кларнет, контрабас, фагот, тромбон, акустична, класична, гавайська гітари, арфа, саксофон, банджо, блок-флейта та інші); 4 хори, струнний, джазовий та симфонічний оркестри, камерні ансамблі, рок-групи; мистецтво (кераміка, фотографія, комп'ютерний дизайн і проектування, ковальська справа, виготовлення ювелірних виробів, медіастудія, різьблення по дереву та ін.); шахи, астрономія, дебати, «Служба порятунку», підводне плавання, наукові товариства з хімії, фізики, біології, астрономії, суспільства любителів року і блюзу, клуб любителів вина тощо [10].

На особливу увагу заслуговують розважальні заходи. Так, у вихідні дні програма не менш насичена, ніж у будні. Участь у численних концертах, виставах, мюзиклах, конкурсах, благодійних заходах, спортивних змаганнях, екскурсіях. Школа працює за програмою герцога Единбурзького, моделі ООН. Важливим аспектом діяльності Рагбі є благодійність. Щочетверга після обіду студенти відправляються у навколишні установи, щоб надати адресну допомогу людям з обмеженнями та людям похилого віку, навчати дітей і дорослих з обмеженими можливостями, допомагати в магазині і т.п. Таким чином, школярі отримують безцінний досвід, який стане в нагоді їм в подальшій політичній, громадській та будь-якій іншій кар'єрі [10].

До екскурсійної програми входить 2 екскурсії на тиждень: Лондон – оглядова екскурсія, прогулянка на човні по річці Темза, відвідування Camden Market, The National Gallery, London Eye, Tate Modern Art Gallery, British Museum, Бірмінгем, Стретфорд на Ейвоні, Alton Towers, Warwick Castle, Pitsford Water, Bicester Village. За

додаткову плату пропонуються додаткові екскурсії [5].

В Рагбі цінують відмінну успішність, але вважають, що вона ніколи не повинна досягатися за рахунок інших сферах. Школярі отримують знання і навички, що дозволяють їм перетворити свої таланти в досягнення і стати цінними і значущими особистостями в сучасному світі. Саме в таку людську мудрість вірив доктор Арнольд. Вона і до цього дня є тим ключовим аспектом, який становить відмінну рису навчального закладу. Перевага учнів Rugby School в тому, що вони мають першокласні можливості та висококваліфікований склад педагогів [10].

Учням і педагогам Рагбі властиві демократичність у стосунках, відсутність снобізму і гордість за свій навчальний заклад. Кожен десятий учень школи – стипендіат спеціального фонду Томаса Арнольда, що дає можливість отримати освіту обдарованим дітям із малозабезпечених сімей. У тому чи іншому вигляді, фінансову підтримку отримує кожен третій учень школи [10]. Rugby School, як низка інших приватних навчальних закладів Великобританії, надає благодійні стипендії для видатних студентів навколишніх муніципальних шкіл. Необхідно зауважити, що дані стипендії не тільки дозволяють обдарованим учням отримати одну з кращих можливих у Великобританії освіт, але й відразу «просуває» дітей з малозабезпечених сімей на кілька соціальних сходинок вгору [6, с. 127].

У навчальному закладі сильний дух традиційної школи-інтернату з повноцінним семиденним тижнем, наповненим масою подій. Шкільна резиденція ніколи не пустує. Виховання в пансіоні тримається на християнських принципах; терпіння і розуміння тут вчать так само, як англійської та математики [10].

Надихнувшись ідеями Томаса Арнольда і переконавшись в їх ефективності при відвідуванні Rugby School, знаменитий барон П'єр де Кубертен в 1896 році відродив сучасні Олімпійські ігри. Саме тому 2 липня 2012 року на шляху до стадіону в Лондоні естафета, несуча олімпійський факел, побувала в школі Рагбі [10].

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. На сучасному етапі розвитку суспільства актуалізується необхідність вивчення та впровадження зарубіжного досвіду в українську освіту з метою реалізації одного з пріоритетних напрямів державної освітньої політики – інтеграції національної освіти до європейських і світових тенденцій, що

передбачає здійснення порівняльних досліджень у галузі освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуємо із необхідністю й об'єктивною потребою комплексного порівняльного аналізу досвіду реформування сучасної зарубіжної й української приватної освіти для підвищення конкурентоспроможності системи освіти України та відсутністю такого дослідження.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Rugby School // Каталог некоторых частных школ-пансионов Великобритании [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.albioncom.ru/schools/england/catalog/200>
2. Rugby School [Electronic resource]. – URL: <http://yorkstudy.ru/edu/secondary-education/velikobritaniya/rugby-school.html>
3. Rugby School [Electronic resource]. – URL: <http://www.fluent.ru/level5/identifier94.htm>
4. Rugby School official website [Electronic resource]. – URL: <http://www.rugbyschool.net>.
5. TVSS Rugby School [Electronic resource]. – URL: <http://grade.ua/education/school/tvss-rugby-school>
6. Данилова А. С. Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании / А. С. Данилова. – Ульяновск, 2009. – 193 с.
7. Коляда Т. В. Елітарність середньої освіти: історичний досвід Великобританії та перспективи України / Т. В. Коляда // Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке: материалы Международной научно-практической конференции (г. Харьков, Украина, 11–12 ноября 2011 г.). – Харьков: Восточноукраинская организация «Центр педагогических исследований», 2011. – С. 36–39.
8. Рагби (школа). Википедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
9. Среднее образование за рубежом Знания и перспективы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edu-s.ru/strani/srednee-obrazovanie-v-velikobritanii/chastnie-shkoli-pansioni-velikobritanii/rugby-school>.
10. Школы совместного обучения в Англии. Школа Rugby school. – Режим доступу: <http://www.estudy.ru/countries/england/secondary-education/schools/so-ed-schools/rugby-school>.

REFERENCES

1. *Rugby School // Kataloh nekotorykh chastnykh shkol-pansyonov Velykobrytanyu*

[Elektronnyi resurs]. [Rugby School // Catalog of some private boarding schools UK]. – Rezhym dostupu: <http://www.albioncom.ru/schools/england/catalog/200>

2. Rugby School [Electronic resource]. [Rugby School]. – URL: <http://yorkstudy.ru/edu/secondary-education/velikobritaniya/rugby-school.html>
3. Rugby School [Electronic resource]. [Rugby School]. – URL: <http://www.fluent.ru/level5/identifier94.htm>
4. Rugby School official website [Electronic resource]. [Rugby School official website]. – URL: <http://www.rugbyschool.net>.
5. TVSS Rugby School [Electronic resource]. [TVSS Rugby School]. – URL: <http://grade.ua/education/school/tvss-rugby-school>
6. Danylova, A. S. (2009). *Orhanyzatsiya vospytanyia v chastnykh shkolakh-pansyonakh Velykobrytanyu*. [Organization of education in private boarding schools UK]. Ulianovsk.
7. Koliada, T. V. (2011). *Elitarnist serednoi osvity: istorychnyi dosvid Velykobrytanii ta perspektyvy Ukrainy*. [The elitism of secondary education: historical experiences and prospects of Ukraine]. Kharkov.
8. *Rahby (shkola)*. *Vykypediia [Elektronnyi resurs]*. [Rugby (school). Wikipedia]. – Rezhym dostupu: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
9. *Srednee obrazovanye za rubezhom. Znanyia y perspektyvu* [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://edu-s.ru/strani/srednee-obrazovanie-v-velikobritanii/chastnie-shkoli-pansioni-velikobritanii/rugby-school>.
10. *Shkolu sovместnoho obucheniya v Anhlyi. Shkola Rugby school*. – Rezhym dostupu: <http://www.estudy.ru/countries/england/secondary-education/schools/so-ed-schools/rugby-school>.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ХАЙДАРИ Наталія Ігорівна – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: організація виховання в елітних школах-пансіонах у Великій Британії на прикладі «публік скулз» (кінець XX – початок XXI століть).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HAIDARI Natalia Igorevna – post-graduate student Khmelnytskyi humanitarian-pedagogical Academy.

Circle of research interests: organization of education in elite boarding schools in the UK for example, «public skulz» (the end of XX – beginning of XXI centuries).

УДК 37.011

ЦАРЕНКО Анна Вікторівна –
аспірант Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка,
кафедра педагогіки та освітнього менеджменту
e-mail: animailbox@mail.ru

ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У КОНСТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вихід України на новий рівень розвитку в освіті, що був спричинений бажанням вступити до Європейського союзу, вимагає фахівця нової генерації, що здатні творчо втілити поставленні перед ним освітні завдання, розвиватися та використовувати новітні технології, розуміти значення своєї професії та відповідально відноситись як до об'єкта співпраці, так і до результатів своєї діяльності, бути готовими нести відповідальність за результати своїх дій.

Тому одним із завдань вищого навчального закладу є розроблення та удосконалення методів формування професійно відповідального фахівця.

Вивчення елементів відповідальної поведінки розпочали ще в античній філософії та вдосконалення даного феномену відбувається і на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки змінюються часи, погляди, моральні та соціальні норми. Сучасне суспільство змінює вимоги до професіоналізму, вимагаючи постійного вдосконалення та ставлячи жорсткіші вимоги, щодо відповідального відношення до своєї праці.

Майбутній учитель початкових класів має особливо відповідальну місію в суспільстві. Від педагога залежить не лише рівень знань учнів, а й їхнє подальше бажання навчатися, приймати рішення, як морально зріла та відповідальна особистість; педагог є зразком моделі поведінки для підростаючого покоління, оскільки має великий авторитет в очах учнів. Майбутньому педагогові слід пам'ятати, що він виховує майбутнє своєї держави – підростаюче покоління і від його вміння відповідально відноситись як до учнів, так і до своїх обов'язків, саморозвиватися, знаходити творчі підходи, критично оцінювати результати своїх дій, використовувати певні методи навчання та готовність нести відповідальність за результати власної діяльності, залежить рівень розвитку сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогіці дослідженням

вивчення професійної відповідальності займалися такі вчені: М. Р. Якишева, Т. К. Волкова, А. К. Маркова, Л. В. Бешевець, Л. В. Кондрашова та ін. У психології: К. Муздибаєв, Л. І. Деметій, В. О. Бодров, О. Г. Луценко. Також дослідженням професійної відповідальності займалися і в інших науках: економісти, наприклад, О. Ю. Красильников; військові Т. Ф. Римарева та інші. Аналіз наукових джерел щодо проблеми «відповідальності» дає підставу констатувати, що її понятійний базис розміщується на перетині дослідницьких площин філософії, психології, соціології, педагогіки та інших наук. Кожна наука має своє бачення, особливості і підходи до дефініції «відповідальності», однак питанню тлумачення сутності поняття «професійна відповідальність» майбутніх учителів початкових класів у наукових роботах уваги приділено недостатньо.

Мета статті – розкрити підходи до розуміння професіоналізму, професійної відповідальності та професійної відповідальності педагога і вчителя початкових класів зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо за необхідне, в нашому дослідженні розкрити зміст поняття «професіонал» та «професіоналізм». Професіонал – це особистість, що перетворила свою діяльність у професію, добре знається на своїй справі. Професіоналізм – професійне володіння певним видом діяльності.

А. К. Маркова стверджує, що професіоналізм – це інтеграційна якість особистості та набір якостей професіонала, що ним постійно використовується. Ученою виокремлено три стадії професіоналізму: початок, перебіг, завершення. Розвиток професіоналізму поділяється на такі стадії: допрофесіоналізм (молодий спеціаліст, якому не завжди вдається досягти якісних результатів), професіоналізм (праця такої особистості постійно відображає високі результати), майстер (завжди отримує максимально найкращий результат), післяпрофесіоналізм (людина може когось

учити, наставляти, але її показники праці з певних причин знизилися).

Науковець С. О. Дружилов розділяє професіоналізм на «зовнішній (кількість та якість виробленої продукції майстром) та внутрішній (наявність професійних якостей, знань, умінь та навичок, професійна мотивація, самооцінка тощо)» [3, с. 156].

Періодизація професійного становлення за С. О. Климовим: стадія адаптанта – триває від місяця до декількох років; стадія інтернал – особистість достатньо якісно виконує свою роботу; стадія майстер, стадія авторитет, стадія наставник.

Ю. П. Поваренков виокремив три критерії професіоналізму особистості:

- професійна продуктивність. Враховується досягнутий рівень професіоналізму спеціаліста та відповідність особи соціально-професійним вимогам. Показники критерію: результативність та надійність професійної діяльності;

- професійна ідентичність – вдоволення своєю професією та діяльністю. Показники критерію: задоволення професією, працею, кар'єрою;

- професійна зрілість – співставлення між уміннями та вимоги до спеціаліста. Показники критерію: сформована самооцінка, саморозвиток [14].

С. О. Дружиловим було запропоновано «чотири стадії розвитку професіоналізму:

- Екстенсивна фаза – є певний багаж знань, умінь та навичок, але професійна діяльність хитка та невпевнена.

- Інтенсивна фаза – виокремлення найважливіших елементів діяльності професіонала для досягнення кращого результату. Випрацьовується індивідуальний стиль, професійна свідомість та самооцінка.

- Фаза стагнації – накопичення в діяльності професіонала деструктивних елементів. Деструктивні елементи виникають внаслідок негативного досвіду, що відображається й на подальшій діяльності, але не впливає на неї кардинально. Якщо фахівець не розвивається, то отримує розвиток фаза деградації.

- Фаза деградації – зниження активності, відсутність вдосконалення професійних знань, умінь, навичок, відступ назад» [2, с. 26].

Учений вважає, що для успішної професійної діяльності спеціалісту необхідно зважувати на внутрішні передумови та зовнішні впливи. Внутрішні передумови – це здібності, професійно і важливі якості, емоційно-вольові якості, приналежність до навчання. Зовнішні умови – соціально-економічні умови та професійне оточення.

С. О. Дружилов впевнений, що для того, щоб «професійна діяльність стала успішною, необхідно об'єднати внутрішні передумови та зовнішні впливи й зменшити негативний вплив від соціального оточення. Доповнюючи свою думку вчений вважає, що в кожного професіонала є внутрішній потенціал, мобілізація якого призводить до успішної та продуктивної професійної діяльності» [2, с. 30].

Отже, у широкому розумінні, професіоналізм – це інтеграційна якість фахівця, що має набір найчастіше використовуваних якостей для досягнення професійно якісного виконання своєї роботи, знавець своєї справи, що була перетворена особистістю із часто виконуваної діяльності в свою професію.

Найчастіше професіоналізм має такі стадії: адаптація – молодий спеціаліст, що виконує свою роботу не завжди достатньо якісно. Тривалість даної стадії від декількох місяців до декількох років; майстер – професіонал своєї справи, результат роботи такої особистості майже завжди має високі результати; наставник – людина, що навчає інших фахівців, дає поради, але в силу певних обставин її результат праці не завжди досконалий; деградація – зупинення професійного розвитку, відступ назад.

У психології є ряд наукових робіт, що присвячені дослідженню професійної відповідальності вченими: К. Муздибаєв, Л. І. Дементій, В. О. Бодров, О. Г. Луценко та інші. На думку К. Муздибаєва, рівень професійної відповідальності спеціаліста можна оцінити під час виконання ним своїх професійних обов'язків, беручи до уваги якість та добросовісність виконання роботи. Учений вважає, що в кожного члена колективу є обов'язки, але не всі вони чітко вказані; до обов'язків, що не чітко вказані, зазвичай, фахівці відносяться менш відповідально. Тому науковцем був зроблений висновок, що відповідальність до виконання професійної діяльності може залежати, ще й від того які обов'язки особистість вважає своїми.

Л. І. Дементій стверджує, що професійна відповідальність – це якісне виконання професійного обов'язку незважаючи на непередбачувані обставини. Форми реалізації діяльності: забезпечення фахівцем собі умов та засобів для діяльності (час, знаходження та використання інформації); завершення роботи з належним рівнем якості не зважаючи на непередбачувані обставини та ускладнення; завершення виконання діяльності чітко у вказаний проміжок часу; збереження рівня якості виконаної роботи;

самостійне виконання; готовність ризикувати; добровільність та допомога іншим особистостям під час виконання своїх професійних обов'язків.

Дві групи характеристик професійної діяльності об'єкта:

- рівень якості виконання роботи фахівцем та забезпечення його всім необхідним: засоби та умови;

- якості особистості, що продиктовані родом діяльності: добровільність, самостійність, аргументований ризик.

В. О. Бодров та О. Г. Луценко, вважають, що «професійна відповідальність – це відношення спеціаліста до своєї діяльності (добросовісність, якість і т.д), ставлення до колективу (вимогливість, емпатія, фактичність і т.д.), ставлення до результатів власної діяльності та до себе взагалі (критичність, самоконтроль, впевненість і т.д.)» [1, с. 159].

Таким чином, професійна відповідальність – це інтеграційна якість особистості, що знаходить своє відображення в якісному, вчасному, добросовісному виконанні своїх обов'язків та готовності відповісти за результат власних дій.

У педагогіці теж є низка робіт, присвячених дослідженню професійної відповідальності такими вченими, як Л. В. Бешевець, Т. К. Волкова, Л. В. Кондрашова, А. К. Маркова, М. Р. Якишева та ін.

На думку Л. В. Кондрашової, професійна відповідальність педагога – це професійно-етичні якості педагога, що включає не лише моральні, а й професійні якості спеціаліста. Оцінити рівень відповідальності можна за відношенням до суспільства, що себе та до праці. Регулятор – це самопізнання себе, що знаходить своє місце у відданій педагогічній праці.

Т. К. Волкова стверджує, що професійна відповідальність педагога – це якість, що знаходиться в постійному розвитку; готовність передбачати наслідки своїх дій та нести за них відповідальність перед зовнішніми (батьки, учні, колектив) та внутрішніми інстанціями (совість).

Дослідницею М. Р. Якишевою запропоноване таке трактування навчально-професійної відповідальності – інтерактивна якість педагога, відображається в усвідомленій, ініціативній та самостійній поведінці під час здобуття вищої освіти, що формує необхідні професійні якості фахівця, які знадобляться в майбутньому. А. К. Маркова результатами професійної відповідальності називає сприйняття та усвідомлення матеріалу, бажання навчатися та самовдосконалюватися; отримання учнями

необхідних навиків для адаптування в різних ситуаціях. Професійна відповідальність педагога, на думку Л. В. Бешевець, це – інтегративна якість фахівця, що має такі відображення в педагогічній діяльності: вільно вибрані та критично обдумані дії; зі сторони професійного обов'язку – творчий, якісний, добросовісний підхід до виконання своїх професійних обов'язків.

О. В. Торшевська досліджувала професійну відповідальність майбутніх учителів початкових класів в умовах педагогічного коледжу. Вченою було запропоноване таке трактування професійної відповідальності майбутнього вчителя початкових класів – поєднання та сформованість всіх видів відповідальності. Характеризується виконанням професійних обов'язків та готовністю нести відповідальність перед колегами та суспільством.

Обґрунтовуючи вище вказані дослідження, можемо узагальнити, що професійна відповідальність педагога – це інтегративна якість особистості, що вимагає не лише моральні, а й професійні якості спеціаліста, відображається в ініціативності, самостійності, бажанні самовдосконалюватися, відданій педагогічній праці та вимагає несення відповідальності перед внутрішніми (совість) та зовнішніми інстанціями (батьки, колектив, учні).

Професійна відповідальність багатогранна та унікальна, тому дослідження даного феномену проводилось і в інших науках, таких як військова справа, соціальна педагогіка, економіка та інші.

О. Т. Мухаметшин, досліджуючи професійну відповідальність майбутнього спеціаліста, висловлює думку, що це особиста якість спеціаліста, яка має своє вираження в морально-правовому ставленні спеціаліста до своїх професійних обов'язків та вимагає обов'язкового виконання норм, правил, вимог з передбаченням наслідків своїх дій.

Т. Ф. Римаревою запропоновано таке трактування професійної відповідальності курсантів авіатехніків – це «якість особистості, що характеризується здатністю до саморегуляції особистості на всіх етапах своєї трудової діяльності та готовність понести відповідальність за результат та наслідки своїх дій» [5, с. 110]. О. Ю. Красильников вивчав професійну відповідальність в економіці, але його думка для нашого дослідження є доцільною, оскільки вчений вивчав вплив колективу на формування професійної відповідальності, що можливо використати при формуванні

педагогічної професійної відповідальності. Вчений стверджує, що якість виконання спеціалістом своїх обов'язків залежить від рівня якості виконання обов'язків іншими членами колективу. На думку О. Ю. Красильникова, рівень якості виконання обов'язку залежить від того, чи підлягає він перевірці, виконується добровільно чи примусово. Більш відповідально виконується та робота, що підлягає обов'язковій перевірці та діяльність, у якій необхідно представити кінцевий результат. Опорою для формування професійної відповідальності науковець називає поєднання досліджуваного феномену з професійною направленістю, оскільки остання вимагає зацікавленості професією, мотивів та систему цінностей для ефективної роботи в певній галузі. При вдалому поєднанні професійної відповідальності та направленості – це може слугувати розвитком професійної відповідальності педагога. У більшості випадків рівень передавання цінностей, соціальних та моральних норм учням, залежить від добросовісності педагога. Тому вважаємо, що формування професійної відповідальності в колективі є цінною думкою для нашого дослідження.

Таким чином, професійна відповідальність у широкому розумінні – це якість особистості, що знаходиться в постійному розвитку вимагає дотримання соціальних норм та правил, відображається в морально-правовому ставленні до своїх обов'язків, характеризується ініціативністю, добросовісністю, якісністю, вчасністю виконання, передбачення наслідків своїх дій, готовністю нести відповідальність за результати своєї діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, у педагогічній діяльності для продуктивної роботи спеціаліста йому необхідно мати такі професійні якості: дисциплінованість, вимогливість, об'єктивність, добросовісність, працьовитість, працездатність, справедливість, схильність до емпатії, витримку. Аналізуючи роботи науковців з дослідження професійної відповідальності, можемо зробити висновок, що професійна відповідальність майбутнього вчителя – це інтеграційна якість особисті педагога, що вимагає дотримання норм в соціумі, відображається в морально-правовому та відповідальному ставленні до своїх професійних обов'язків, якості, вчасності виконання незважаючи на непередбачувані обставини, умінні зорієнтуватися в різних ситуаціях та прийняти найбільш доцільне рішення, в ініціативності, творчості,

самостійності, критичності відносно результатів власних дій, розумінні того, до яких результатів призведе те чи те використання педагогічних технологій та готовності відповісти за результати своєї діяльності перед внутрішніми (совість, гідність) та зовнішніми інстанціями (колектив, учні, батьки).

Професійна відповідальність майбутнього вчителя початкових класів – це більш вузьке поняття, ніж взагалі професійна відповідальність педагога, оскільки від якості, добросовісності та вмінні педагога привити бажання навчатися залежать успіхи в здобутті якісної освіти учнями в майбутньому. Дослідження професійної відповідальності майбутніх учителів початкових класів є актуальною темою для дослідження та розробки структури і методів її формування на що будуть скеровані наші наступні праці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бодров В. А. Профессиональная ответственность как психологическая категория субъекта деятельности / В. А. Бодров, А. Г. Луценко // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. – 167 с.
2. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов. // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С. 26–44.
3. Дружилов С. А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека / С. А. Дружилов. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – №5. – С. 145–148.
4. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности: дис... докт. псих. наук: 19.00.07 / Поваренков Юрий Павлович – Ярославль, 1999. – 359 с.
5. Рымарева Т. Ф. Формирование профессиональной ответственности у курсантов авиационного технического колледжа на основе принципов модульного и личностно-развивающего обучения / Т. Ф. Рымарева. // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – №38 – С. 109–113.

REFERENCES

1. Bodrov, V. A., Lutsenko, A. H. (1991). Professional'naya otvet'stvennost' kak psikhologicheskaya katehoriya sub'ekta deyatel'nosti [Professional responsibility as a psychological category of activity performer]. Moscow.
2. Druzhilov, S. A. (2005). Professional'naja kompetentnost' i professionalizm pedagoga:

psihologicheskij podhod. [Professional competence and professionalism of the teacher: psychological approach]. Moscow.

3. Druzhilov, S. A. (2010). Individual'nyj resurs professional'nogo razvitija kak neobhodimoe uslovie stanovlenija professionalizma cheloveka. [Individual resources for professional development as a necessary condition of forming professionalism]. Moscow.

4. Povarenkov, Ju. P. (1999). Professional'noe stanovlenie lichnosti. [Professional formation of person]. Jaroslavl'.

5. Rymareva, T. F. (2011). Formirovanie professional'noj otvetstvennosti u kursantov aviacionnogo tehničnogo kolledzha na osnove principov modul'nogo i lichnostno-razvivajushhego obuchenija [Forming professional responsibility of students of aviation technical college on the principles of modular and personality-developing training]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЦАРЕНКО Анна Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування професійної відповідальності в підготовці майбутніх учителів початкових класів

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TSARENKO Anna Viktorivna – post-graduate student of department of pedagogy and educational management at Centralukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko.

Circle of scientific interests: forming professional responsibility in primary school teachers training.

УДК 373.2.091:376-052.264

ЧЕРНІЧЕНКО Людмила Анатоліївна – аспірант кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
e-mail: krokozabluk26@mail.ru

ДОСВІД ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми дослідження. Сучасний стан спеціальної освіти характеризується певними змінами і реформами. Зокрема, удосконалюється зміст освіти, впроваджуються нові інноваційні форми розвитку дітей із особливими потребами, розробляються нові психолого-педагогічні засоби корекції й компенсації недоліків фонетико-фонематичних, граматичних процесів, властиві дітям даної категорії. Важливого значення набуває питання щодо визначення осіб із особливими потребами як рівноправних, які навчаються серед своїх однолітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема спільного навчання, виховання та розвитку дітей з типовим розвитком та з особливостями психофізичного розвитку надзвичайно багатостороння й розглядається вітчизняними та зарубіжними педагогами, дефектологами, психологами (А. А. Колупаєва, С. В. Литовченко, Т. В. Сак, Л. М. Шипіцина,

Н. Д. Шматко, М. М. Безруких, О. Д. Гонєєв, С. П. Єфімова, Т. Д. Ілляшенко, Г. Ф. Кумаріна, Н. І. Ліфінцева, В. Г. Петрова, Н. М. Стадненко, В. В. Тарасун, Н. В. Ялпаєва та ін.).

Разом із тим спеціальних досліджень щодо вивчення досвіду інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної дошкільної освіти майже не проводилося, системного розгляду цієї проблеми не здійснювалось.

Метою статті є спроба теоретично висвітлити досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів, які працюють в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Утвердження демократичних засад в українському суспільстві, активне впровадження інклюзивної освіти сприяє масовій творчості логопедів. Вони, задовольняючи інтереси дітей загального розвитку та дітей з особливими освітніми потребами, часто відходять від усталених шаблонів, шукають і знаходять такі

методичні підходи, котрі забезпечують високий рівень знань і навичок всіх дітей.

Зараз існує чимало різноманітних спеціальних технологій навчання та виховання дітей. Ці методики нетрадиційні, цікаві, які розвивають, збагачують, урізноманітнюють життя дітей і дають змогу навчатись в масових дошкільних навчальних закладах дітям з особливими освітніми потребами.

Інноваційні технології в логопедичній практиці:

– це доповнення до загальноприйнятих, перевірених часом технологій (технологія діагностики, технологія звукопостанови, технологія формування мовного дихання при різних порушеннях мовлення та ін.);

– високоефективні методи, інструменти та прийоми;

– нові способи взаємодії логопеда і дитини;

– нові стимули, які слугують для створення сприятливої емоційної атмосфери та сприяють активізації порушених психічних функцій.

Відтак, у досліджуваному аспекті зміст поняття «інноваційні технології» трактуватимемо як цілеспрямований, систематизований комплекс впровадження нових методів, інструментів та прийомів, які володіють підвищеною ефективністю та є кінцевим результатом інтелектуальної діяльності педагога [2]. Основним критерієм «інноваційності» технологій є підвищення ефективності корекційного процесу за рахунок їх застосування.

У своїй роботі логопеди досить часто використовують різноманітні інноваційні технології. Найпоширенішими в логопедичній практиці є *арт-терапевтичні інноваційні технології*.

Арт-терапія – терапія засобами мистецтва, яка включає в себе такі окремі терапевтичні технології: ізотерапію, казкотерапію, ігрову терапію, пісочну терапію, музичну терапію, фототерапію, хромотерапію. Часто ці технології інтегровані, доповнюють одна одну.

А. Копитін, аналізуючи поняття «арт-терапія», зазначає, що це «використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших проявів психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття» [8, с. 125]. На думку А. Копитіна, «арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості, формувати її творчу позицію. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми,

використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби» [8, с. 8]. Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в логопедичній практиці.

Так, у Кіровоградському дошкільному навчальному закладі комбінованого типу (ясла-садок) № 37 «Ластівка» логопеди використовують техніку *ізотерапії*. Адже, зображувальна творчість розвиває чуттєво-рухову координацію, яка бере участь в узгодженні міжпівкулевої взаємодії, що потребує участі багатьох психічних функцій. У процесі малювання активізується і конкретно-образне мислення, яке в основному пов'язане з роботою правої півкулі, і абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля. Оскільки воно прямо пов'язане з найважливішими функціями (зір, рухова координація, мовлення, мислення), малювання не просто сприяє розвитку кожної з цих функцій, а і зв'язує їх між собою [7].

Для *ізотерапії* педагоги закладу використовують усі види художніх матеріалів: – фарби, олівці, воскову крейду, пастель; – для створення колажів або об'ємних композицій використовують журнали, газети, шпалери, паперові серветки, кольоровий папір, фольгу, коробки від цукерок, поштові картки, текстиль, кольорові стрічки, тасьму; – природні матеріали – кору, листя і насіння рослин, квіти, пир'я, гілки, мох, камінці; – для ліплення – глину, пластилін, солоне тісто; – папір для малювання різних форматів і відтінків, картон; – пензлі різних розмірів, губки для зафарбовування, ножиці, нитки, різні типи клеїв, скотч [3].

Отже, арт-терапія в інклюзивному дитячому садку – це шлях до здоров'я дитини. Різноманітні заняття мистецтвом сприяють розвитку творчих здібностей дитини, формують у неї правильний світогляд і позитивне світосприйняття. Активізується фантазія, розвивається терпіння та спокій. Дитина з особливими потребами вчиться продуктивно використовувати, контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвивається сприймання, моторика, мислення, концентрація.

Однією із сучасних інноваційних технологій є «*Су-Джок*» *терапія* (масаж за допомогою різноманітних приладів) – опосередкований вплив за допомогою «Су-Джок» масажерів на біоенергетичні точки, з метою активізації захисних функцій організму. «Су-Джок» терапія є одним з ефективних прийомів нетрадиційного навчання, що забезпечують розвиток пізнавальної, емоційно-вольової сфер дитини

і позитивно впливає, на весь організм в цілому. «Су-Джок» терапію можна віднести до методів самопомоги. У перекладі терапія «Су-Джок» означає: «Су» – кисть, «Джок» – стопа.

Актуальність використання Су-джок терапії в корекційно-розвивальному процесі у дошкільнят з особливими потребами полягає в тому, що: дитина дошкільник дуже пластична і легко навчається, але для дітей з особливими потребами характерна швидка стомлюваність і втрата інтересу до навчання. Використання масажора «Су-Джок» викликає інтерес і допомагає вирішити цю проблему; дітям подобається масажувати пальці і долоні, що має позитивний вплив на дрібну моторику пальців рук, тим самим, сприяючи розвитку мовлення [1].

У практиці Костопільського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №4 «Берізка» компенсуючого типу логопед застосовує «Су-Джок» – масажери у вигляді масажних кульок в комплекті з масажними металевими кільцями. Тут застосовують різноманітні форми роботи з використанням «Су-джок» масажера: при виконанні пальчикової гімнастики; автоматизації звуків; звукового та складового аналізу слів; удосконалення лексико-граматичних категорій; розвитку пам'яті та уваги [6].

Таким чином, «Су-Джок» терапія – це високоєфективний, універсальний, доступний і абсолютно безпечний метод самооздоровлення і самозцілення шляхом впливу на активні точки, розташовані на кистях і стопах. Застосування «Су-Джок» масажерів в логопедичній корекції сприяє створенню функціональної бази для переходу на більш високий рівень рухової активності м'язів і можливість для оптимальної мовленнєвої роботи з дитиною, підвищує фізичну і розумову працездатність дітей. Відомий педагог В. Сухомлинський стверджував, що «розум дитини – на кінчиках її пальців».

Кріотерапія або контрастна терапія – одна з сучасних нетрадиційних методик корекційної педагогіки, яка полягає у використанні ігор з льодом. Дозований вплив холоду на нервові закінчення володіє добродійними властивостями. Ефект заснований на зміні діяльності судин – початковий спазм дрібних артерій змінюється вираженим розширенням (від холоду відбувається скорочення м'язів, а від тепла – розслаблення), що значно підсилює приплив крові до місця дії, в результаті чого поліпшується живлення тканин, пульсація, в кору головного мозку подаються спрямовані

сигнали, внаслідок чого, краще розвивається рухова зона. Це впливає, як на загальне оздоровлення організму, так і на розвиток дрібної і, як наслідок, покращує процес оволодіння графікою письма, а паралельно і артикуляційної моторики, що в свою чергу впливає на розвиток мовлення дитини [9].

Проведення кріотерапії не вимагає спеціального устаткування, що є досить зручним і цінним в умовах дошкільного навчального закладу (ясла – садок) №27 компенсуючого типу (для частохворюючих та ослаблених дітей) «Золотий ключик» м. Рівного. Для її проведення тут використовують шматочки льоду, які заздалегідь готують в пакетах для заморожування льоду, спеціальних силіконових ємностях для заморозки або просто в підставках від шоколадних цукерок. Для того, щоб дітям було цікавіше маніпулювати з крижаними кубиками, педагоги надають їм колір, різноманітну форму або просто розміщують «секретик» в заморожений шматочок льоду.

У садочку заняття з використанням методу кріотерапії проводиться в кілька етапів: **I етап** – чергування теплих і холодних процедур, **II етап** – розтяжка пальців рук, **III етап** – розвиток відчуття дотику, що включає розтирання в руках шишок, кульок, пробок від пластикових пляшок; погладжування карток, обтягнутих різними за якістю матеріалом (шовк, вовна, ситець); розвиток відчуття дотику з допомогою щітки з жорстким ворсом [4].

Отже, застосування прийомів і методів кріотерапії позитивно впливає на розвиток моторних центрів кори головного мозку. У зв'язку з цим поліпшується і артикуляційна моторика, і мовленнєві навички дітей, і в цілому стан їхнього самостійного висловлювання.

Також, великої уваги в логопедичній роботі приділяють **Інформаційній технології навчання** – це педагогічна технологія, яка використовує спеціальні програмні і технічні засоби (кіно, аудіо та відеоапаратуру, комп'ютери, телекомунікаційні мережі та ін.) для роботи з інформацією.

Застосування інформаційних технологій у діяльності ДНЗ, зокрема, інклюзивного ДНЗ є суттєвим чинником позитивних змін, адже вони відкривають широкі можливості для покращення якості освіти, її доступності для дітей з особливими потребами, сприяючи створенню відповідних педагогічних умов. Компенсаторна властивість нових технологій дозволяє дітям з особливими потребами брати активну участь в навчально-виховному процесі попри функціональні обмеження.

Завдяки використанню інформаційних технологій, ці діти здатні подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному прийнятному форматі, а також мають можливість демонструвати свої навчальні досягнення [5].

Великої уваги в логопедичній роботі Харківського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу №240 приділяють використанню комп'ютерних технологій, призначених для корекції мовлення. Тут використовують комп'ютерну програму «Живий звук», яка включає в себе спеціально підготовлений набір навчально-корекційних підпрограм, які спрямовані на допомогу дітям, що мають порушення мовлення різного ступеню тяжкості та походження. Програма дозволяє педагогам вести базу даних, фіксувати дані про дітей, характеристики слухового сприймання та мовлення кожної дитини, зберігати зразки мовлення тощо.

Навантаження корекційно-розвивального характеру у програмі «Живий звук» несуть 12 підпрограм-модулів. Усі модулі програми поділяються на чотири групи:

- вправи з розвитку слухового сприймання спрямовані на розвиток навичок виявляти, розпізнавати навколишні мовленнєві та немовленнєві звуки, орієнтуватися у просторі, розвиток слухової пам'яті та уваги, здатності ідентифікувати звук з предметом, об'єктом, що звучить, розпізнавати ритміко-інтонаційні особливості та фонетичні характеристики мовлення;

- домовленнєві вправи направлені на розвиток мовленнєвого дихання, голосу дитини, ритміко-інтонаційної сторони мовлення, здатності аналізувати інформацію;

- мовленнєві вправи безпосередньо пов'язані з формуванням мовлення – звуковимовою, говорінням, читанням, розвитком самостійного зв'язного мовлення, навичками спілкування;

- до групи розвивальних вправ відносять всі без винятку модулі програми «Живий звук».

Використання комп'ютерної програми «Живий звук» у ДНЗ № 240, викликає неабияку цікавість у дитини. При цьому логопеди навчають батьків дитини, щоб вони самостійно і кваліфіковано в домашніх умовах могли проводити навчально-корекційні заняття та здійснювати підготовку дитини з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі.

Отже, комп'ютеризація спеціальної освіти передбачає корекцію конкретних

психічних чи фізичних порушень та загальний розвиток дитини. Сучасний рівень розвитку інформаційних технологій дозволяє створити такі пристрої та комп'ютерні програми, які зможуть компенсувати практично будь-яке обмеження щодо взаємодії дітей з порушеннями розвитку з комп'ютерною системою, за винятком, деяких обмежень розумових здібностей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що комплекс заходів, спрямованих на модернізацію інклюзивної освіти, сприяє поширенню інноваційних технологій корекційно-логопедичної роботи, що дає змогу ефективно усувати порушення мовлення та забезпечувати відповідні умови навчання і виховання дітей з особливими потребами. Оволодіваючи інноваційними технологіями логопеди усвідомлюють перспективні тенденції, орієнтуються в нових концепціях, теоріях, ідеях, опановують методи педагогічного дослідження. Такі інновації забезпечують добір ефективних методів, прийомів і форм організації педагогічного процесу сучасних інклюзивних дошкільних навчальних закладів України.

Ми виділили: арт-терапевтичні технології; кріотерапію; «Су-Джок» терапію та інформаційні технології навчання. Для застосування цих технологій необхідно підготувати висококваліфікованого педагога. Тому, актуальним на сьогодні є стан підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного дошкільного навчання, що потребує подальших наукових розвідок.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2009;
2. Громова О. Е. Инновации – в логопедическую практику. Сборник статей; методические пособия для дошкольных образовательных учреждений – М: ЛИНЕКС – ПРЕСС, 2008. – 231 с.
3. ДНЗ комбінованого типу (ясла-садок) № 37 «Ластівка». Сторінка логопеда [Електронний ресурс] / ДНЗ комбінованого типу (ясла-садок) № 37 «Ластівка» – Режим доступу до ресурсу: <http://dnz37.klasna.com/uk/site/storinka-logopeda.html>;
4. ДНЗ № 27. Інноваційні технології, які впроваджуються нашими педагогами в роботі з дітьми [Електронний ресурс] / ДНЗ № 27 // м. Рівне – Режим доступу до ресурсу: <https://www.slideshare.net/basikk07/27-58522937>;
5. Запороженко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти /

Запороженченко Ю.Г. // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць. – Херсон: ХДУ, 2013.

6. Костопільський дошкільний навчальний заклад ясла-садок №4 „Берізка” компенсуючого типу. [Електронний ресурс] / Костопільський дошкільний навчальний заклад ясла-садок №4 «Берізка» компенсуючого типу – Режим доступу до ресурсу: <https://sites.google.com/site/dnz4kostopil/home/kontakti-1>;

7. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие / В. А. Липа. – Донецк, Лебідь, 2002. – 327 с.

8. Практикум по арт-терапии / [под ред. А. И. Копытина]. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.

9. Руденков В. И. Логопедия. Практическое пособие для логопедов, студентов и родителей. – Ростов-на-Дону, Изд-во «Феникс», 2006. – 123 с.

REFERENCES

1. Akymenko, V. M. (2009). *Novue lohopedycheskye tekhnolohyy: uchebno-metodycheskoe posobyе*. [New logopedic technologies: educational-methodical manual]. Rostov n/D: Fenyks.

2. Hromova, O. E. (2008). *Innovatsyy – v lohopedycheskuyu praktyku. Sbornyk statey; metodycheskye posobyya dlya doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy*. [Innovations – in logopedic practice. Digest of articles; Methodical aids for pre-school educational institutions]. M: LYNEKS – PRESS.

3. DNZ kombinovanoho typu (yasla-sadok) № 37 «Lastivka». Storinka lohopedy [Elektronnyy resurs] / DNZ kombinovanoho typu (yasla-sadok) № 37 «Lastivka» – Rezhym dostupu do resursu: <http://dnz37.klasna.com/uk/site/storinka-lohopedy.html>;

4. DNZ № 27. Innovatsiyini tekhnolohiyi, yaki vprovadzhuyut'sya nashymy pedahohamy v roboti z dit'my [Elektronnyy resurs] / DNZ № 27 // m. Rivne – Rezhym dostupu do resursu: <https://www.slideshare.net/basikk077/27-58522937>;

5. Zaporozhchenko, Yu.H. (2013).

Vykorystannya zasobiv IKT dlya pidvyshchennya yakosti inklyuzyvnoyi osvity. [The use of ICT to improve the quality of inclusive education]. Kherson: KhDU.

6. Kostopil's'kyu doshkil'nyy navchal'nyy zaklad yasla-sadok №4 «Berizka» kompensuyuchoho typu. [Elektronnyy resurs] / Kostopil's'kyu doshkil'nyy navchal'nyy zaklad yasla-sadok №4 «Berizka» kompensuyuchoho typu – Rezhym dostupu do resursu:

<https://sites.google.com/site/dnz4kostopil/home/kontakti-1>;

7. Липа, В. А. (2002). *Osnovu korrektsyonnoy pedahohyky: Ucheb. Posobyе*. [The fundamentals of correctional pedagogy]. Donetsk, Lebid'.

8. Корытын, А. У. (2000). *Praktykum po art-terapiy*. [Workshop on art therapy]. SPb.: Pyter.

9. Rudenkov, V.Y. (2006). *Lohopedyya. Praktycheskoe posobyе dlya lohopedov, studentov y rodyteley*. [Speech therapy. Practical guide for speech therapists, students and parents]. Rostov-na-Donu, «Fenyks».

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРНІЧЕНКО Людмила Анатоліївна

– аспірант кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERNICHENKO Lyudmila

Anatoliivna – post-graduate department of special education Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tichino.

Circle of scientific interests: His research interests include speech therapy to prepare for future innovation in terms of inclusive preschool education.

УДК: 378.147:004

МАКОВСЬЙ Радун Григорович – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету e-mail: radumakovyey@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЛОВОЇ ГРИ ЯК ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТРАНСПОРТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. З метою підготовки висококваліфікованих фахівців проводяться як лекції, семінарські, лабораторні і практичні заняття, так й інші форми навчання, зокрема й ділова гра як

проблемний метод у навчанні іноземної мови студентів. Адже зазначається, що при поданні матеріалу в ігровій формі студенти виявляють активність і зацікавленість у результатах своєї навчальної діяльності. Виникає гостра необхідність у серйозному

переосмисленні й глибокому аналізу наших уявлень про сучасні інтерактивні методи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерактивні методи навчання широко висвітлюються у працях багатьох учених (А. Вербицький, Ю. Ємельянов, С. Ніколаєва, О. Петровський, Р. Піонова, Є. Полат, О. Пометун, І. Прокоп'єв, Г. Селевко, З. Слєпкань та ін.).

Зарубіжні учені (Джозеф Ф. Каллахан і Леонард Х. Кларк) розглядали особливості ігрового методу навчання, функції ігор, класифікації ігрової діяльності тощо. Останнім часом ділові ігри широко досліджуються в навчанні іноземних мов у ВНЗ за кордоном (праці Л. Вишнякової, Л. Графовой, Т. Гришенкової, Л. Котлярової, О. Маслико, І. Павлової, В. Скалкина та ін.). Деякі аспекти ділових ігор як інтерактивних методів навчання розроблено в працях І. Абрамової, М. Бірштейн, М. Брагинського, В. Буркова, В. Єфимова, Р. Жукова, В. Комарова, В. Маршева, В. Платова.

Метою статті є визначення специфіки ділових ігор та можливості їх застосування в навчальному процесі вищої школи для інтенсифікації вивчення іноземної мови студентами транспортних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ділова гра з успіхом застосовується в навчанні іноземної мови у вищій школі для студентів транспортних спеціальностей (бакалаврів і магістрів). Це дозволяє наблизити навчальний процес до особистісної пізнавальної активності студентів, що дає змогу студентам зрозуміти і вивчити навчальний матеріал із різних позицій. Соціальна значущість ділових ігор у тому, що в процесі розв'язання завдань активізуються не тільки знання, але й розвиваються колективні (командні) форми спілкування.

Ділова гра – це створення ситуації вибору і прийняття рішення, в якій відтворюються умови, близькі до реальних. У ній передбачаються такі ролі учасників, які дозволяють осмислити, пережити й освоїти нові функції. У грі закладена конкретна подія або явище, що підлягає моделюванню, і допускається віднесення ігрового часу до будь-якого періоду (теперішнього, минулого, майбутнього) [4]. Ділова гра – це модель відрізка майбутньої професійної діяльності студентів. Це імітація управлінської, дослідницької, педагогічної реальної діяльності викладача, керівника певного закладу.

Перевагою ділових ігор є те, що вони поєднують теорію і практику, сприяючи

формуванню професійних знань і практичних умінь. Ігри підвищують інтерес до предмета, що вивчається, оскільки вони супроводжуються позитивними емоціями [2].

Ділові ігри будуються на принципах колективної праці, практичної корисності, демократичності, гласності, змагальності, необмеженої перспективи творчої діяльності у межах ділової гри [5; 6].

Ділова гра є передусім «інструментом» розвитку теоретичного і практичного мислення фахівця: здатності аналізувати складні умови виробництва, виконувати нові й несподівані професійні завдання.

Педагогічна сутність ділових ігор полягає в активізації мислення, підвищенні самостійності й креативному підході майбутнього фахівця, наближеного до профорієнтаційного, підготовці до подальшої професійної практичної діяльності. Відповідно до цього визначається мета ділової гри як форми організації навчання – сформувати професійні навички й уміння студентів з іноземної мови в активному творчому процесі [2; 3].

Ділова гра – це форма відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання систем відносин, характерних для цієї діяльності загалом. За правильної організації гри студент здійснює діяльність, професійну за формою, але навчальною за своїми результатами й основним змістом.

Ділові ігри необхідно готувати, враховуючи різні чинники: специфіку робочого матеріалу, зокрема вивчення й повтор граматичних тем (complex object, complex subject, conditional clauses тощо), насиченість лексико-граматичних особливостей текстів за фахом студентів і тематичних лексичних одиниць за темами, наприклад «Roads and Bridges», «Computers», «Automobile», «Transportation» тощо.

У процесі підготовки беруться до уваги базові знання студентів, особливості їхнього світосприйняття і світобачення тощо. Виконуючи ігрову роль, вступаючи в умовні реальні відносини з іншими гравцями, студент набуває цінний досвід й здобуває нові знання, виробляє вміння та навички, формує досвід можливих професійних контактів з іноземними колегами й діловими партнерами. У діловій грі міжрольове спілкування насичується етично-психологічним змістом, відбувається налаштування гравців на спільне вирішення професійних проблем, що виникають у процесі гри.

Організуючи ділову гру, викладач повинен враховувати такі її особливості:

– групи-учасниці мають бути невеликими (3–8 осіб), але можлива необмежена кількість груп-учасниць;

– кожен член групи повинен чітко знати про свої обов'язки й урахувати часові обмеження в грі;

– обов'язково має проводитися аналіз результатів гри після її завершення.

У процесі підготовки ділової гри можуть використовуватися усі дидактичні методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький [1, с. 220–225].

Правила гри відображають характеристики реальних процесів і явищ,

які існують у прототипах змодельованої професійної реальності у спрощеному ігровому варіанті навчальної або поза навчальної діяльності.

Правила гри також містять обмеження щодо технології і регламенту гри, ролей і функцій викладачів-ведучих, системи оцінювання. Характер правил ділової гри забезпечується відтворенням реального й ділового контекстів гри, що пов'язано з системою стимулювання й інструкціями для тих, хто грає. Ділова гра – це контрольована система, процедура гри готується і коригується викладачем [1, с. 222–223]. Якщо гра проходить у запланованому режимі, викладач може не втручатися в ігрові відносини, а лише спостерігати та оцінювати ігрову діяльність студентів. Якщо ж дії виходять за межі плану, і мета заняття не досягається, то викладач може скоригувати напрям гри та її емоційний настрій.

Як показав особистий досвід і досвід інших викладачів кафедри іноземної мови Харківського національного автомобільно-дорожнього університету проведення ділових ігор можна рекомендувати для створення об'єктивної системи оцінювання і контролю рішень, які приймаються, що передбачає змістове оцінювання, забезпечує змагальний характер гри, дозволяє оцінювати діяльність й особистісні якості учасників гри, успішність роботи ігрових груп.

Ділові ігри надають доступ до вільного й ефективного опрацювання, наприклад, таких розмовних тем і лексико-граматичних вправ, що сприяють вивченню лексико-граматичних особливостей текстів за темами: «Sports, games, hobbies», «University life», «Invitation», «Hotel», «Telephoning» «Shopping», «Science». «Trouble with the car», «Travelling» і тематичних лексичних одиниць за темами «Languages», «Education», «Science», «Business and Economy», «Roads and Bridges», «Computers», «Automobile», «Transportation».

У процесі підготовки до гри активно вивчалися й повторювалися граматичні теми, а саме: complex object, complex subject, gerund, conditional clauses тощо.

Цьому передувало самостійне опрацювання статей із фахових видань природничого циклу за спеціальностями: «American Naturalist», «Animal Behaviour», «Comparative Physiology and Ecology», «International Journal of Biometeorology» тощо. Використання науково-популярних текстів і залучення їх у підготовці до проведення ділових ігор сприяло оволодінню майбутньою спеціальністю та орієнтації на наукову сферу спілкування вже на першому етапі навчання. Адже пізня спеціалізація студентів транспортних спеціальностей ускладнює використання загальнонаукових і вузькоспеціальних текстів для оволодіння навичками аудіювання і погано впливає на загальне ставлення студентів до майбутньої професії. Ділові ігри, що проводилися зі студентами транспортних спеціальностей, допомагати активному вивченню лексики за темою «Конструкція автомобіля».

Залучення до навчального процесу ділових ігор складає передумови для створення інноваційної методики навчання, що дозволяє ефективно вирішувати комплекс методичних завдань на сучасному рівні навчання іноземних мов у вищій школі, а саме:

– формувати й удосконалювати комунікативні компетенції в індивідуальному режимі з концентрацією своїх творчих можливостей;

– поповнювати активний і пасивний запас лексики сучасної іноземної мови завдяки розширенню комунікації у процесі проведення ділової гри;

– знайомити студентів із соціокультурними реаліями мови, що вивчається, науковими досягненнями у майбутній професії;

– формувати у студентів стійку мотивацію до іншомовної діяльності в будь-якій сфері комунікації, зокрема і професійно орієнтованої;

– збільшити можливості творчого характеру навчання і розширити інтелектуальні можливості студентів.

Отже, зазначимо основні переваги застосування ділових ігор у навчанні іноземної мови у вищій школі:

– мета гри здебільшого відповідає практичним потребам студентів і сприяє глибинному осмисленню широкого спектру фахових проблем;

– у грі формуються установки майбутньої професійної діяльності,

долаються стереотипи, коригується самооцінка й виявляється особистість;

— студенти задоволені навчальним процесом, підвищується їхня мотивація до навчання й емоційно насичення підготовки до професійної діяльності; обговорення результатів гри сприяє закріпленню набутих знань.

Ця форма організації навчального процесу усуває розбіжності між абстрактним характером теоретичних знань з іноземної мови та реальним характером майбутньої професійної діяльності й можливістю вільного спілкування іноземною мовою. Окрім того, досвід, набутий у грі, може бути більш продуктивним порівняно з набутим у професійній діяльності. Це відбувається завдяки тому, що ділові ігри дозволяють збільшити масштаб обсягу дійсності, наочно демонструють результати прийнятих рішень [4].

Інформація, якою користується фахівець у реальності, може бути неповною або неточною, а для гри їй надається хоча й неповна, але точна інформація, що підвищує довіру до отриманих результатів і стимулює в майбутньому процес прийняття на себе відповідальності у складних професійних ситуаціях. Модельована ситуація передбачає неоднозначність рішень, містити елемент невизначеності, що забезпечують проблемний характер гри та виявлення здібностей гравців. Пряме формулювання проблеми чи вказівка на неї неприпустимі. У той же час правила, норми формулюються однозначно.

Ділова гра допомагає досягненню навчальних, виховних та розвивальних цілей колективного характеру на основі ознайомлення з реальною організацією роботи [3; 4].

Застосування ділових ігор виявляє ефективність у пізнавальному й виховному аспектах, адже у процесі ділової гри студенти ознайомлюються із сучасними методами вирішення проблеми, наприклад організацією роботи колективу, особистими функціями своєї майбутньої посади тощо. Крім того,

під час ділової гри формується командний дух учасників гри, визначається внесок кожного з них; колективно обговорюються всі питання, що сприяє формуванню критичності, поваги до товаришів по грі. Окремо зазначимо розвивальний аспект подібної діяльності, адже у процесі ділової гри розвиваються логічне мислення, здатність до пошуку відповідей на поставлені запитання, удосконалюється іншомовне мовлення й мовленнєвий етикет, збільшується

термінологічний вокабулярій за майбутнім фахом студента та професійні вміння спілкуватися у ході дискусії.

Тільки врахування всіх особливостей цієї форми організації навчання, дотримання вимог і рекомендацій щодо її проведення дадуть позитивний результат навчальної діяльності з іноземної мови у вищій школі.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, ділова гра як інтерактивний метод навчання іноземної мови студентів допомагає формувати вміння професійного (і не тільки) спілкування іноземною мовою, сприяють розвитку потрібних якостей особистості у спілкуванні: комунікабельності і толерантності, раціональності й орієнтації на співробітництво. Тож уведення ділових ігор у навчання іноземних мов є важливим і необхідним чинником залучення студентів до самостійного активного набуття знань, формування уміннями і навичок спілкування, розвитку їхньої пізнавальної активності, формування творчої особистості студентів транспортних спеціальностей ВНЗ. Перспективи подальших розвідок убачаємо в застосуванні й розвитку всіх видів ділових ігор із залученням комп'ютерних технологій та Інтернет-ресурсів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І. П. Дроздова. — Харків, ХНАМГ, 2010. — 320 с.
2. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А.Ф. Будько. — Мн.: Вышэйшая школа, 1992. — 445 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. для студ. вузів / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк, Т. І. Олійник, К. І. Онищенко, О. П. Петрашук, Л. А. Сажко; ред.: К. І. Онищенко. — К.: Ленвіт, 1999. — 319 с.
4. Пометун О. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. — К.: А.С.К., 2004. — 192 с.
5. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. — London, 1983. — 94 p.
6. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж. Стюарт. — СПб.: Питер, 2001. — 256 с.

REFERENCES

1. Drozdova, I. P. (2010). *Naukovi osnovy formuvannya ukrayins'koho profesijnoho movlennya studentiv nefilologichnykh fakul'tetiv VNZ: monohrafiya*. [Scientific bases of formation of the Ukrainian professional speech of students of non-

philological faculties of UNIVERSITIES: monograph]. Kharkiv.

2. Masluko, E. A. (1992). *Nastol'naya knyha prepodavatelya ynostrannoho yazyka: Spravochnoe posobyе*. [Handbook of foreign language teacher: a reference guide]. Minsk

3. Nikolayeva, S. Yu. (1999). *Metodyka navchannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh: pidruch. dlya stud. Vuziv*. [Methods of teaching foreign languages in secondary schools: textbook. for stud. universities]. Kyiv.

4. Pometun, O. (2004). *Suchasnyy urok: Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya*. [Modern lesson: Interactive learning technology]. Kyiv.

5. Livingstone, C. (1983). *Role Play in Language Learning*. London.

6. Styuart, Dzh. (2001). *Trenynh orhanyzatsyonnykh yzmenenyy*. [Organizational changes training]. Sanktpeterburg.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАКОВСЬЙ Радугригорович – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MAKOVEI Padu Grygorovych – senior lecturer of foreign languages Department of Kharkiv national automobile and highway University.

Circle of research interests: professional training of future teachers.

UDK 378.147

SHCHERBYNA Svitlana Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Docent of Foreign Languages Department, Central Ukrainian National Technical University
e-mail glebshcherbyna@mail.ru

COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Formulation and justification of the relevance of the problem. Changes in the educational system of Ukraine and achievements in the spheres of theory and practice of teaching foreign languages demand the renovation of educational technologies. The main points of teaching must be communicative approach and personal creative work of learners during the educational process. One of the innovative means in modern teaching process is computer assisted language learning.

Providing experiences for contact with language in context may prove difficult for foreign language teachers. Constrained by lack of sufficient access to the target culture, teachers often rely on textbooks and classroom materials in teaching language.

The purpose of the article is to survey the literature that represents the existing of knowledge base concerning the nature of computer assisted language learning (CALL) environments as it relates to the acquisition of foreign languages.

The main material of the study.

Communicative competence.

The notion of communicative competence,

a concept developed by D. Hymes [2, p. 5], refers to the ability to use speech appropriately in varying social contexts. Competent speakers of a language should know what to say, to whom, and how to say it. S. Savignon [6, p. 4], who introduced the idea of communicative competence (CC) to foreign language teaching, originally defined communicative competence as the «ability to function in a truly communicative setting – that is, in a dynamic exchange in which linguistic competence must adapt itself to the total information input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors» [6, p. 4]. She included the use of gestures and facial expression in her interpretation and later refined her definition of CC to comprise of the following qualifications:

– CC is a dynamic interpersonal trait depends on the negotiation of meaning between two or more persons who share some knowledge of language.

– CC applies to both written and spoken language.

– CC is context specific. The communicatively competent language user knows how to make appropriate choices in

register and style to fit the situation occurs.

– Competence is what one knows. Performance is what one does. Only performance is observable, however, it is only through performance that competence can be developed, maintained and evaluated.

– CC is relative and depends on the cooperation of those involved.

The goals of CC demand that teachers and students should be familiar with knowledgeable of the target language and culture. Recent technological multimedia tools, which utilize audio-visual formats, can provide many of the contextual cues that traditional textbook format cannot. The linear nature of textbooks affords students a rather restricted experience of the content and does not allow for navigational freedom or interactivity that modern technological tools such as CD ROM and hypertext provide learners. Contrary to multimedia formats, traditional textbooks, linear and non-interactive, may not provide the appropriate context for the acquisition of communicative competence.

Computer Assisted Language Learning.

Computer Assisted Language Learning, or CALL, has become increasingly popular within the foreign language domain. Recently researches have begun investigating CALL and its benefits in promoting the acquisition of competence in the second language and culture. Educational multimedia software products include electronic textbook, slide library, guided tour, VCR, light table, or a reference library.

M. Warschauer [7, p. 1–14] describes the development of CALL as comprising of 3 distinct phases: behavioristic CALL, communicative CALL and integrative CALL.

1. Behavioristic CALL reflects behavioristic theories of learning and relies on drill and practice. Drill and practice courseware is based on the model of computer as tutor. Thus, the computer serves as a tutoring device, that issues instructional material to students. Behavioristic CALL essentially provides practice for grammar and vocabulary acquisition. In the late 1970s and early 1980s, behavioristic CALL lost its popularity for two main reasons, namely changes in approaches to language teaching and the invention of the microcomputer.

2. Communicative CALL evolved out of the communicative approach to teaching. Proponents of this approach felt the drill and practice programs of the behavioristic model did not provide opportunities for authentic communication. Contrary to behavioristic CALL, communicative CALL brings more of the real world into the classroom and encourages social interaction and collaborative learning. Communicative CALL focuses on learning use,

teaches grammar implicitly, allows users to create original utterances, is flexible to a variety of student responses; and creates natural environment for using the target language.

A major feature of CALL is that it furnishes comprehensible input and activities that are progressively open-ended and personalized. M. Warschauer [7, p. 1–14] mentions several types of communicative CALL programs including courseware for language games paced reading and text reconstruction. In such activities, the computer is still recognized as the source of information, yet students have more control than they did with behavioristic-based programs.

Another communicative CALL model focuses on the computer as a stimulus, in which the major use of the computer is to provoke student's discussion. Despite the apparent advantages of communicative CALL, many educators expressed dissatisfaction with this medium. Patrics [5, p. 17] stated that communicative CALL is merely a piecemeal approach to language acquisition in which learners are bored by meaningless utterances and divorced from the genuine communicative context.

3. Integrative approaches to CALL are based on two important technological developments of the last decade, multimedia computers and the Internet. Multimedia are computer-based applications that allow the user to simultaneously experience visual and auditory information. Multimedia also includes hypermedia, which links multimedia resources together and allows users to choose their own path within the program.

Whereas pre-multimedia CALL may have been accurately criticized for occupying the student on merely a one-dimensional linear level, the multimedia capacity provided by CD-ROM technology engages nearly all of the student's senses by combining printed text, graphic imagery, motion video, photographic stills, and audio recordings to create a «virtual» reality of authentic communication and provide learners greater comprehensible input.

M. Warschauer [7, p. 1–14] mentioned that in spite of the presumable benefits of hypermedia for language learning, multimedia software has not made a significant impact on foreign language teaching. He mentioned the quality of available programs. Although the teachers can develop their own multimedia programs using authoring software such as Hypercard, most of them lack the training and the time to create materials. Most multimedia is created by commercial developers, who don't necessarily create programs based on existing knowledge in Second Language Acquisition Theory, or Learning theory for that matter.

M. Warschauer [7, p. 1–14] also laments the limited interactivity provided by current computer programs. He believes that a good multimedia should respond to users' weakness and choose the proper strategy for overcoming that deficiency, including repeating, paraphrasing, slowing down, correcting or directing the student to background explanations. Until Computer Aided Intelligence can respond accordingly to users' needs, perhaps effective interaction will remain between human beings.

The Internet and Computer Mediated Language Learning.

Another integrative CALL tool is the Internet, which allows students access to information, including listening, reading and writing. M. Warschauer [7, p. 1–14] states that its medium allows for direct, inexpensive and convenient communication with other learners or speakers of the target language. Users may experience simultaneous environments, in which they communicate in real time. On the other hand, they may also choose to use a medium that allows them time to create and revise their messages, using e-mail. The many possibilities for communication afforded by computer mediated communication media allow students access to forums in which they can communicate with as few as one other interlocutor, or many. One advantage of computer mediated communication reported in the literature concerns equality of participation among students in Computer Mediated Classroom [7, p. 1–14]. There exist innumerable possibilities for using integrative CALL to facilitate the acquisition of knowledge, yet the need to research this environment is apparent.

The Hyper language learning environment.

Recently, much discussion has centered on interactive multimedia, hypermedia, as a rich context for foreign language acquisition. For example, compared with videotapes which deteriorate with use and time, resulting in poor quality of image and sound, CD-ROM technology offers a variable alternative. The quality of the input affects the amount of redundant information provided to the student, and thus could affect comprehension.

Murray J. [4, p. 319–345] reports that «emerging structures of advanced multimedia foreign language learning environments are following key trends in the profession: the move to communicative language teaching with authentic language spoken by native speakers; the interest in culture as a totality incorporating visual as well as textual material, the emphasis on interdisciplinary collaboration; the need to think in global terms and to reinforce awareness of multiple perspectives». Murray J. [4, p. 319–345] suggested that the new communicative

methodologies in foreign language learning necessitate the use of authentic materials as they are used by native speakers in their natural environment. She further asserted that the combination of the computer and the videodisk player afford a medium in which text, still, and moving video can be synchronized, displayed, annotated and combined in a myriad of ways to meet these needs. Liu M. and Reed W. [3, p. 159–175] report that using vocabulary in a hypermedia environment, learners can be flooded or embedded in an enrich multidimensional cultural context, connecting history, Geography, art, cultural customs and social factors of a target country with the linguistic aspects of the target language. Others have focused on the redundant context provided by multimedia and hypermedia environments.

Redundancy of input.

The multisensory experiences sustained by multimedia allow students to experience a particular message in more than one mode and thus facilitates language acquisition. For example, providing written text with spoken words facilitates the acquisition of listening skills, increases students' motivation and reduces student errors. Thus, the multimodal environment of multimedia is helpful for the development of speaking skills.

Hypermedia settings, due to their context embedded nature, can provide a rich context for the acquisition of vocabulary since they allow students access to situated meaning. Liu M. [3, p. 159–175] provided theoretical assumptions for a semantic network-based hypermedia learning environment stating that hypermedia context can show how words are linked to their larger cultural context, as well as other linguistic features of the word.

Some researchers have investigated differences in traditional learning strategies and those possible in a hypertext environment. The results indicated no significant difference between semantic mapping and traditional word listing approaches to vocabulary learning. Other research has indicated that the multimedia/hypermedia applications can provide input that helps students develop strategies that help them learn a foreign language.

Feedback.

Some researchers have discussed the increased possibilities for feedback provided by the hypermedia environment. It was stated that a computer can be programmed to provide consistent and varied feedback to each student. Bationo B. [1, p. 45–52] investigated the effectiveness of type of feedback; written, spoken, and combined written and spoken feedback for learning skills in a CALL environment. Results indicated that the

combination of written and spoken feedback for learning skills in a CALL environment. Results indicated that the combination of written and spoken feedback was more effectual for immediate recall, but no significant difference existed between the written and spoken feedback and the other two formats for the retention of the learning material. Other studies have investigated issues of learner control over input.

Learner Control.

The flexibility afforded in a hypermedia environment permits learners to determine and control selection and sequence of content. Liu M. [3, p. 159–175] suggests that courseware designers should furnish multiply relevant and redundant cues in the software to accommodate learners of different cognitive styles.

The issue of the structure of the hypermedia courseware also emerges as a relevant topic concerning the language learning environment. Although little research has been undertaken on this matter, Murray J. [4, p. 319–345] described the importance of the learners' ability to navigate through the program and to investigate those things that catch their interest.

Conclusions and prospects for further researches of directions. The review of the literature concerning integrative CALL environments for foreign language learning indicates that much more research is necessary before the nature of this context can be fully understood in its relation to the acquisition of foreign languages. With the evolution of the media used in the foreign language classroom, the transfer of power from teacher to learner has emerged as an important trend, indicating a shift from teacher controlled learning to student initiated investigation. Another theme arising from the literature regards the ability of multimedia environments to provide learners with authentic content that is carefully manipulated to meet their individual needs.

BIBLIOGRAPHY

1. Bartino B. The effect of three feedback forms on learning through a computer-based tutorial. *Calico Journal*, 10(1), 1992. – P. 45–52.
2. Hymes D. On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 1972. – P. 5–26.
3. Liu M. and Reed W. The effect of Hypermedia-assisted instruction on second language learning. *Journal of Educational Computing Research*, 12(2), 1995 – P. 159–175.
4. Murray J. *Restructuring space, time, story and text in advanced multimedia learning environments*. Cambridge: MIT Press, 1992. – P. 319–345.
5. Patrikis P. *Foreign language instruction and the computer*. 1990. – P. 17–25.
6. Savingnon S. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. – Philadelphia: The center for Curriculum Development, 1972. – P. 4–23.
7. Warschauer M. *Computer Learning Networks and Student Improvement*. 1996. – P. 1–14.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЩЕРБИНА Світлана Володимирівна

– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Центрально-українського національного технічного університету.

Наукові інтереси: методика навчання іноземної мови у ВНЗ, формування комунікативної компетенції студентів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHCHERBYNA

Svitlana

Volodymyrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Docent of Foreign Languages Department, Central Ukrainian National Technical University.

Circle of scientific interests: methods of foreign language teaching in higher school, formation of students' communicative competence.

УДК 378.147.146

УЛИЧНИЙ Ігор Любомирович –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету мені Володимира Винниченка
e-mail: UlychIL@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інноваційний шлях розвитку визначено стратегічним

пріоритетом держави. Інноваційний процес перетворюється в критичний елемент успіху, що залежить від здатності держави та

суспільства забезпечити умови для розвитку і конкретного використання нових знань і досвіду, спроможності створити сприятливе середовище для генерування нових ідей, їх апробації, доробки та упровадження в життя. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Обґрунтованість професійного самовизначення молоді обумовлюється ефективною системою професійної орієнтації, заснованої на використанні сучасних інноваційних засобів. Актуальність означеної проблеми та недостатній рівень її розробки зумовили вибір теми даного дослідження.

Актуальність останніх досліджень і публікацій. Дослідження основ вищої професійно-педагогічної освіти притаманне науковим працям К. Авраменко, І. Анісімова, В. Бобрицької, І. Вазинського, А. Грігченка, І. Грищенко, Д. Закатнова, С. Крягжде, В. Маркіної, О. Мельника, С. Павлютенкова, В. Сидоренка, В. Синявського, М. Тименка, Б. Федоришина, С. Чистякової, М. Янцура та інших.

Питанням запровадження та розвитку педагогічних інновацій і, зокрема, інноваційних процесів у сфері професійної освіти присвячені наукові дослідження К. Ангеловські, Дж. Бассета, Ю. Богачкова, Н. Гросса, Л. Гутман, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, А. Каташова, В. Кваші, О. Кіяшко, М. Кларіна, Є. Клімова, В. Кременя, В. Лазарева, О. Моріна, О. Попової, М. Поташника, А. Т. Токтогулова, А. Хабермана та ін. Разом з тим реалії сьогодення та перспективи розвитку педагогічної освіти потребують обґрунтування методів запровадження інноваційних технологій та прийомів у сфері професійної роботи як необхідної умови підвищення якості людського капіталу суспільства.

Мета статті полягає в дослідженні інноваційних засобів професійної орієнтації в системі педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст, форми та методи освітньої діяльності визначаються реаліями суспільного розвитку, особливостями національного буття народу, викликами цивілізації та сучасними потребами розвитку економіки знань.

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти,

відбувається перехід системи до якісно іншого стану [4].

Упровадження інновацій у сферу освіти – це складний процес, який передбачає поступове оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, педагогічних технологій, що, безумовно, впливає на якість педагогічного процесу.

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними тенденціями розвитку суспільства, із глобалізаційними та інтеграційними процесами. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [3]. Педагогічна інновація – нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті та технології навчання і виховання, мають на меті підвищення їхньої ефективності.

Соціальне та особистісне самовизначення школярів слід розглядати як центральне новостворення раннього юнацького віку. Саме в цей період в учнів виникають нові мотиви професійного та життєвого самовизначення. Старшокласники при постановці системи цілей навчаються виходити з планів свого індивідуального самовизначення, а також соціальної захищеності цілей, передбачення соціальних наслідків своїх вчинків. У них виникає потреба у формуванні свого життєвого плану, важливою складовою якого є вибір майбутньої професії [10].

Професійне самовизначення особистості є невід'ємною частиною життєвого самовизначення, тобто входження в ту чи іншу соціальну чи професійну групу, обрання способу життя, професії. У процесі професійного самовизначення людина повинна співставити свій майбутній професійний статус із життєвими цінностями. Механізмами професійного самовизначення є самопізнання, самооцінка та самовдосконалення, які складають основу входження молоді людини в певне професійне середовище.

В умовах зростання конкуренції в світовому економічному просторі, на тлі негативних демографічних тенденцій зниження чисельності населення загострюється проблема формування, відтворення та використання трудового потенціалу. Вимоги сучасного виробництва до рівня професійної підготовки кадрів актуалізують проблеми професійної орієнтації. Основним призначенням системи професійної орієнтації є забезпечення умов для усвідомлення людиною свого ставлення до себе як суб'єкта професійної праці та поведінки, що передбачає здійснення нею

розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професії з урахуванням власних інтересів і можливостей та потреб ринку праці.

Сьогодні потрібні ефективні механізми сприяння набуттю дітьми та підлітками адекватних уявлень і знань про сучасну професійну діяльність, формування у них психологічної готовності до вибору майбутньої професії та трудової діяльності.

З поглибленням економічних реформ в Україні ринкові принципи все більш пронизують всі сфери життєдіяльності особистості. Згідно з ринковою парадигмою люди самостійно формують свій професійний потенціал, активно взаємодіючи з оточуючим соціальним середовищем. Суспільні інститути намагаються створити для цього сприятливі умови. Та вирішальну роль у професійному самовизначенні та зростанні відіграє кожний індивід, обираючи, реалізуючи та постійно коригуючи свою життєву програму. Зміщення акцентів на активність особистості, визнання її права на вільний вибір різних варіантів життєвих програм та відповідальність за свою долю стають основною умовою формування потенціалу професійного самовдосконалення.

Інноваційний розвиток освіти передбачає запровадження профільного навчання, яке має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного учня, у тому числі з особливими освітніми потребами, у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці.

Основними завданнями профільного навчання є такі [9]:

- створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки;

- забезпечення наступності між загальною середньою та професійною освітою, можливості отримати професію;

- сприяння професійній орієнтації і самовизначенню старшокласників, соціалізації учнів незалежно від місця проживання, стану здоров'я тощо;

- здійснення психолого-педагогічної діагностики щодо визначення готовності до прийняття самостійних рішень, пов'язаних з професійним становленням;

- сприяння у розвитку творчої самостійності, формуванні системи уявлень, ціннісних орієнтацій, дослідницьких умінь і навичок, які забезпечать випускнику школи можливість успішно самореалізуватися;

- продовження всебічного розвитку учня як цілісної особистості, його здібностей і обдарувань, його духовності й культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору.

Вибір молоддю своєї майбутньої професії дуже відповідальний крок, пов'язаний із певними об'єктивними і суб'єктивними труднощами. Об'єктивні – це наявність вакантних місць у різних галузях, умови праці тощо. До суб'єктивних труднощів відносяться психологічні бар'єри особистості, що знижують ефективність дій суб'єкта у процесі професійного самовизначення. Тому для сучасної системи освіти і виховання важливо, з метою їх попередження та усунення, досліджувати особливості виникнення і перебігу психологічних бар'єрів особистості у професійному самовизначенні молоді.

Психологічний супровід профільного навчання передбачає надання старшокласникам допомоги у професійному самовизначенні, плануванні професійної кар'єри, формуванні готовності до повноцінної професійної самореалізації стосовно сучасних вимог ринку праці. Основними формами психологічного супроводу профільного навчання є:

- профорієнтаційна діагностика, спрямована на виявлення інтересів, нахилів, здібностей та професійно важливих якостей особистості у контексті майбутнього професійного самовизначення учнів. Профорієнтаційні діагностичні методики допомагають оцінити рівень готовності до освітніх і професійних перспектив;

- профконсультативна діяльність, що має три етапи: підготовчий, основний та формуючий, і покликана допомогти учням на основі діагностичних даних визначитися із основним та резервним планом здобуття обраної професії, вивчити вимоги професійного середовища та співвіднести їх із власними психофізіологічними показниками, скоригувати особистісні якості, уміння та прагнення, знайти альтернативні варіанти професійного вибору. Дана форма психологічного супроводу передбачає корекційно-розвивальні тренінги, інформаційні бесіди, семінари, професіографічні екскурсії;

- профінформаційна робота використовується в основному під час роботи з учнями 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів міста, району, округу, є обов'язковим етапом перед професійним вибором і професійним відбором. Результати діагностики, проведеної в рамках профінформаційної роботи,

використовуються при комплектуванні (формуванні) груп учнів для здійснення професійних проб у міжшкільному навчально-виробничому комбінаті чи іншому навчальному закладі.

Позитивно зарекомендував себе досвід профілізації школи в країнах Заходу та США, де основною метою шкільної освіти насамперед є професійна підготовка людини до того чи іншого виду діяльності.

Реалізація профільного навчання передбачає, що після закінчення школи II ступеня (9 класу) кожен учень має визначитися зі своєю майбутньою професією і обрати той чи інший профіль навчання згідно зі своїми здібностями та уподобаннями. Такий вибір передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів: за суспільно-гуманітарним, філологічним, художньо-естетичним, природничо-математичним, технологічним і спортивним напрямками. Серед шкільних предметів є базові (обов'язкові для всіх, незалежно від профілю) і профільні. Предмети шкільної програми вивчатимуться на різних рівнях: базовому — мінімум змісту і не передбачає подальшого вивчення предмета (наприклад, математика у філологів); академічному — предмети не є профільними, але близькі до них і тому вивчатимуться у ВНЗ (наприклад, фізика у хіміко-біологічному профілі); профільної підготовки — поглиблене вивчення предметів з орієнтацією на майбутню професію фізика і математика у фізико-математичному профілі [7].

Нові вимоги до вчителя в умовах переходу до профільного навчання диктують необхідність подальшої модернізації педагогічної освіти та підвищення кваліфікації діючих педагогічних кадрів. Для реалізації даного завдання необхідно розробити моделі структури та змісту підготовки фахівців для профільної школи на основі сучасних підходів до організації педагогічної освіти. Для того, щоб програма профільної школи стала активним соціальним інструментом на рівні професійної підготовки учнів, потрібне залучення додаткових матеріальних ресурсів, значне збільшення фінансування, запровадження нових й нестандартних організаційних та економічних інструментів.

Інноваційною моделлю управління освітою є створення освітніх округів. Освітній округ – це добровільне об'єднання у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої

освіти, що спрямовують свою діяльність на створення умов для здобуття громадянами загальної середньої освіти, впровадження допрофільної підготовки і профільного навчання, поглиблене вивчення окремих предметів, забезпечення всебічного розвитку особистості, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадських організацій [8].

Фінансування нових структурних об'єднань може здійснюватися за рахунок коштів державного бюджету, місцевих бюджетів, корпоративних та інших джерел. Функціонування об'єднань шкільних закладів може бути ефективним на умовах автономії та забезпечення їм економічної самостійності.

В Україні передбачено формування освітніх округів за адміністративно-територіальним принципом. Тобто, освітній округ є інноваційною структурою, діяльність якої формується шляхом об'єднання навчальних закладів у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці для забезпечення належних умов організації навчально-виховного процесу, реалізації допрофільної підготовки і профільного навчання, розвитку творчих здібностей, нахилів, обдарувань дітей, впровадження сучасних освітніх технологій.

Центром профільного навчання в освітньому окрузі є опорний загальноосвітній навчальний заклад, який забезпечує: проведення навчальних занять, що відповідають його спеціалізації, профілю навчання для учнів навчальних закладів округу; запровадження факультативних занять, спецкурсів для учнів освітнього округу; культурно-просвітницьку роботу з батьківською громадськістю; методичний супровід діяльності навчальних закладів освітнього округу; організацію сервісних послуг. В окрузі можуть функціонувати один або декілька опорних закладів, за якими здійснює контроль районний (міський) методичний кабінет відділу освіти.

Для вирішення зазначених умов необхідно створити ресурсні центри професійної орієнтації в освітніх округах. Це дасть можливість налагодити співпрацю з психологічною службою, скоординувати профорієнтаційну роботу педагогічних колективів, батьків та громадськості. У своїй діяльності фахівці ресурсного центру профорієнтації мають, крім психолого-педагогічного профільноорієнтаційного діагностування і консультування учнів основної школи щодо вибору ними напрямку профільного навчання, сприяти у впровадженні організаційно-педагогічних

засобів практичної перевірки рівня сформованості профільного самовизначення учнів основної школи, який забезпечують профільні проби [6].

Основними функціями ресурсного центру професійної орієнтації учнівської молоді освітнього округу мають бути [2]:

- здійснення професійного інформування про професії та спеціальності, що мають попит на регіональному ринку праці;

- ознайомлення з рекомендованими Міністерством освіти і науки України технологіями та правилами вибору професії, виховання спрямування на самопізнання і особисту активність як основи професійного самовизначення;

- надання індивідуальних інформаційно-довідкових та професійних консультацій з використанням елементів психологічної підтримки, а також поглибленого профдіагностичного обстеження з метою формування вміння співставляти свої індивідуальні особливості з вимогами професії до особи, професійного добору і професійного відбору;

- підготовка учнів основної школи до вибору ними напряму профільного навчання у старшій школі;

- проведення профконсультаційної психодіагностики з метою визначення професійних інтересів, якостей і професійної придатності з застосуванням отриманих даних при комплектуванні навчальних класів (груп) навчальних закладів;

- надання психологічної підтримки та здійснення корекції професійного самовизначення, сприяння професійній адаптації осіб, які вперше працевлаштувалися.

Зважаючи на особливу важливість інформаційного супроводу професійної орієнтації, використання в профорієнтаційній роботі новітніх інформаційних технологій є одним з найдієвіших способів підвищення її ефективності. Інформаційне забезпечення профорієнтації повинне відповідати таким умовам:

- доступ до детальної інформації щодо стандартів і вимог до професійної діяльності і кожної професії зокрема;

- доступ до структурованої і актуальної інформації про локальний, національний та глобальний ринки праці;

- можливість автоматизованого формування для кожної особи професійних та освітніх траєкторій.

Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології у сфері професійної орієнтації визначаються як нові, оригінальні технології

(методи, засоби, способи) створення, передавання і збереження профорієнтаційних матеріалів а також технології організації і супроводу профорієнтаційної роботи (традиційного, електронного, дистанційного, мобільного) за допомогою телекомунікаційного зв'язку і комп'ютерних мереж, що цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в освітню практику.

Сучасний рівень розвитку інформаційних та соціальних мереж дозволяє значну частину процесу професійного консультування здійснювати в форматі віртуального спілкування через (дистанційне консультування), що сприятиме ефективності цього етапу профорієнтаційної роботи. Запровадження вебінарів як форм колективного ділового спілкування також розширює можливості професійного консультування.

Перспективним з позиції практичної реалізації комплексного сервісу з профорієнтації та освітнього консультування є створення єдиної національної мережі, яка поєднує ресурсні можливості як державної, так і приватної форми власності. Мережа може мати структуру, яка відповідає адміністративному поділу території України, або інший принцип побудови. Головний критерій - висока ефективність і застосування всіх ресурсів в єдиному форматі. Суттєвим фактором ефективності такої мережі є створення зустрічних взаємообумовлених інформаційних потоків, а саме: стан ринку праці, стан ринку освіти, стан розвитку людського капіталу [1].

Усі ці потоки повинні фільтруватись та інтегруватись у єдиному інформаційному ресурсі, який побудований відповідно до національної системи кваліфікацій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Інновації в професійній освіті є закономірним явищем, спричиненим розвитком економіки знань та посиленням запитів ринку праці до якості людського капіталу. Психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення молоді повинен всебічно сприяти формуванню в молодих людей готовності самостійно й усвідомлено планувати, корегувати та реалізовувати перспективи свого професійного вибору як невідомої складової життєвого та особистісного розвитку. Профільне навчання є одним із ключових напрямів системи професійної освіти, що створює сприятливі умови для професійного самовизначення та подальшої самореалізації кожного учня. Створення освітніх округів сприяє посиленню взаємозв'язку загальної та

професійної освіти, їх орієнтації на вимоги ринку праці. Перспективним способом управління процесами профорієнтації є запровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, що дає змогу розширювати інтеграцію національних і міжнародних систем консультування у галузі профорієнтації та освіти. В цих умовах подальших наукових досліджень потребують питання запровадження новітніх соціально-педагогічних технологій цілеспрямованого впливу на процес професійного самовизначення молоді та методів координації взаємодії учасників ринку освітніх послуг, ринку праці, держави та її громадян.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Богачков Ю. М. Роль сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у сфері профорієнтації та освітнього консультування в умовах сталого розвитку суспільства [Електронний ресурс] / Ю. М. Богачков, В. М. Милашенко. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/openhc/potok/publish/2010-11-18>.
2. Гуцан Л. А. Забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в процесі позаурочної і позашкільної діяльності в умовах освітнього округу / Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення у контексті подолання кризи ринку праці: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (1 грудня 2015 р., м. Київ) / уклад.: Л. М. Капченко та ін. – К: ІПК ДСЗУ, 2015. – 356 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., допов. – К.: Академвидав, 2012. – 349 с.
4. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті / О. А. Дубасенюк // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод. праць [за заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12–28.
5. Кремень В.Г. Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти / В.Г. Кремень // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць [за ред. Василя Кременя та Тадеуша Левовицького]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С.10-26.
6. Морін О.Л. Забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу / О. Л. Морін // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград: Імекс-ЛТД. – 2014. – Вип. 18, кн. 2. – С. 15–23.
7. Онищенко О. Освітня реформа: Профільна школа. Похвальні докори і викривальна похвала / О. Онищенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today.
8. Про затвердження Положення про

освітній округ: постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 777 [Електрон, ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>. Назва з екрана.

9. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року [Електрон, ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1681>. Назва з екрана.

10. Уличний І. Л. Розвиток особистості старшокласника в умовах активізації механізмів професійного самовизначення / І.Л. Уличний // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – Т.ХІІІ, част. – К., 2011. – 300 с.

REFERENCES

1. Bohachkov, Yu. M. (2010). *Rol suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u sferi proforiientatsii ta osvithnoho konsultuvannia v umovakh staloho rozvytku suspilstva*. [The role of modern information and communication technologies in the educational guidance and counseling in terms of sustainable developmentn] [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: <https://sites.google.com/site/openhc/potok/publish/2010-11-18>.
2. Hutsan, L. A. (2015). *Zabezpechennia profesiinoho samovyznachennia uchnivskoi molodi v protsesi pozaurочноi i pozashkilnoi diialnosti v umovakh osvithnoho okruhu*. [Providing professional self students during extracurricular and extracurricular activities in terms of educational district]. Kyiv.
3. Dychkivska, I. M. (2012). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii*. [Innovative educational technology]. Kyiv.
4. Dubaseniuk, O. A. (2014). *Innovatsii v suchasni osviti*. [Innovations in modern education]. Zhytomyr.
5. Kremen, V. H. (2012). *Filosofsko-osvithnia diialnist: innovatsiini aspekty*. [Philosophical and educational activities: innovative aspects]. Zhytomyr .
6. Morin, O. L. (2014). *Zabezpechennia profesiinoho samovyznachennia uchnivskoi molodi v umovakh osvithnoho okruhu*. [Providing professional self pupils in terms of educational district]. Kirovohrad.
7. Onyshchenko, O. (2010). *Osvitnia reforma: Profilna shkola. Pokhvalni dokory i vykryvalna pokhvala*. [Education Reform: specialized schools. Reproaches and invective laudable praise]. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/school/school_today.
8. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osvithni okruh: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27.08.2010 № 777* [On approval of the educational district: Cabinet of Ministers of Ukraine of 27.08.2010 number 777] [Elektron, resurs]. – Rezhym dostupu:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>. Nazva z ekrana.

9. *Pro zatverdzhennia Kontseptsii profilnoho navchannia u starshii shkoli Nakaz MON № 1456 vid 21.10.13 roku.* [On approval of the Concept of Special Education in Secondary MES Order number 1456 from 10/21/13 years] [Elektron, resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1681>. Nazva z ekrana.

10. Ulychnyi, I. L. (2011). *Rozvytok osobystosti starshoklasnyka v umovakh aktyvizatsii mekhanizmiv profesiinoho samovyznachennia.* [Development of the person of senior pupils in the conditions of professional self-activation mechanisms]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

УЛИЧНИЙ Ігор Любомирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та

психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників, психолого-педагогічний супровід профорієнтаційної роботи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ULYCHNYI Igor Lyubomyrovych - Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, assistant professor of social work, social pedagogy and psychology of the Centralukrainian State Pedagogical University of Volodymyr Vynnychenko.

Circle of research interests: capacity building professional self improvement of seniors high school student, psychological and pedagogical support career guidance.

УДК 37(09)(477.52)

ШТАНЬ Ольга Олексіївна – аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
e-mail:olgashtan393@mail.ru

ЕТАПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. Л. ДОВГОПОЛЮКА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку українського суспільства необхідним є вивчення та творче використання здобутків національного педагогічного минулого у процесі модернізації вітчизняної історико-педагогічної науки. Творча особистість Матвія Довгополюка – педагога, поета, громадського активіста та його багатогранна діяльність привертає увагу освітніх та громадських діячів. Разом з тим залишаються не з'ясованими важливі питання, пов'язані з його ідеологічними, соціально-політичними, педагогічними поглядами, спрямованістю і змістом його практичної освітньої діяльності на різних етапах діяльності цього визначного вітчизняного педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ході наукового пошуку встановлено, що постать та педагогічна спадщина М. Довгополюка упродовж багатьох років радянського періоду замовчувалась та не була предметом наукових досліджень. Педагогічно-організаторській діяльності М. Л. Довгополюка присвячено деякі праці сучасних дослідників історії педагогіки та краєзнавства (В. Голубченко, А. Близнюк,

Ф. Наумко, П. Картавий, А. Добровольський, М. Попільнюх). Але опубліковані на сьогодні праці не дають більш менш вичерпної відповіді на суттєві питання щодо біографічних фактів М. Довгополюка, ідей і змісту його діяльності на посаді керівника Охтирського дитячого містечка, не розкривають особливостей створеної ним системи виховання безпритульних дітей і молоді. Вкрай обмаль матеріалів, за якими можна б було виявити основні етапи діяльності одного із зачинателів вітчизняного виховання, в основу якого закладені ідеї неодмінного взаємозв'язку класичної освіти і трудового вишколу підростаючого покоління.

Тому **мета статті** зосереджена на розв'язанні однієї з виявлених проблем – знаходженні, узагальненні й осмисленні матеріалів щодо основних етапів педагогічної та організаторської діяльності Матвія Лукича Довгополюка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна діяльність М. Л. Довгополюка розвивалася на тлі відомих революційних подій в Україні на початку 20 століття, які характеризувалися складними політичними та соціально-економічними чинниками. У нових умовах, коли Тимчасовий уряд припинив своє

існування, а влада в Києві та в інших містах та регіонах перейшла до УЦР (створена 4 березня 1917 р.), остання заявила про свою готовність узяти на себе відповідальність за долю українського народу. Головною метою діяльності Центральна Рада визначила здобуття єдності українського народу, відродження національної державності, соборності України. Характерними ознаками цього періоду було зростання інтересу до української мови, культури, історії, освіти, подальшого розвитку національної свідомості і духовності народу. Варто зауважити, що М. Л. Довгополок, зростаючи в умовах революційного, національного пробудження українського народу які стали поштовхом до його становлення як громадського активіста, поета, публіциста, і, безумовно, які сприяли його становлення як свідомого діяча освіти.

Встановлено, що на формування педагогічних поглядів Матвія Лукича, становлення його як педагога-практика й організатора навчально-виховного процесу суттєвий вплив мали: 1) соціальне середовище, у якому відбувалося становлення й розвиток освітніх поглядів педагога; 2) стан системи освіти, в умовах якої проходило опанування ним фундаментальними знаннями в галузі науки, техніки, культури, історії; 3) соціокультурні чинники – національний рух, активна участь у громадсько-політичному житті м. Охтирка; 4) викладацька та організаційно-методична діяльність керівника Охтирського дитячого містечка.

Перший етап – Становлення соціально-педагогічних ідей (1919 – 1922 рр.). Характеризувався формуванням його професійно-педагогічної зрілості. Після низки подій 1917 року (створення УНР, війна з більшовиками), в які була втягнута Україна, настав період соціально-економічного спаду. Діти, що втратили сім'ї, стали безпритульними та змушені були жебракувати. Не працювали школи та культурно-мистецькі заклади. З цією метою 01.07.1920 році Народний комісаріат Освіти України видав «Декларацію про соціальне виховання дітей», яка проголошувала: «Покрити всю завойовану робітничо-селянською кров'ю землю дитячими будинками – оце наше завдання (...), це той маяк, який світить провідною зіркою для всієї пролетарської виховної системи» [4, с. 238]. Також, у положеннях цього документу наголошувалося про процес відмирання родини у соціалістичному суспільстві. Функцію виховання та матеріального забезпечення мали взяти на себе заклади

соціального виховання, і, перш за все, дитячі будинки, що повинні були стати основою нової системи виховання.

Для вирішення соціальних завдань уряд передбачав створити відповідні установи: дитячі будинки, майданчики різних типів, дитячі садки, школи-клуби вихідного дня, денні дитячі будинки. 14 лютого 1919 р. в Охтирській повітовій раді було сформовано відділ освіти. Очолив його уже відомий на той час громадський діяч і письменник Борис Антоненко-Давидович, а заступником було обрано Матвія Лукича Довгополока, який був відомий людям своєю громадсько-політичною діяльністю, що дозволяла спілкуватися з широким загалом людей, котрі переконувалися в його фахових здібностях, людяності, організаторських спроможностях. За їх сприяння у місті було відкрито педагогічний технікум, де мали змогу здобувати освіту мешканці Охтирщини. З 1924 по 1928 рр. у м. Охтирка було відкрито 58 шкіл початкового навчання. Як свідчать архівні документи, до 1930 р. майже всі діти 8-11 років здобували навчання. У 20-ті рр. XX ст. уряд організував колонії-комуни [2, с. 90-91].

У місті Охтирка наросвіта також планувала створити дитячу колонію, де вихованці мали б змогу жити, навчатись і працювати. Одночасно вирішувалось питання помешкання для дитячого будинку та земельних ділянок для ведення сільського господарства. Було прийнято рішення розташувати дитячу колонію-комуни на горі Охтир, що над Ворсклою, у колишньому, діючому на той час, Свято-Троїцькому чоловічому монастирі, заснованому у 1654 р.

Другий етап – розвиток педагогічної та управлінської діяльності (1922 – 1932 рр.). Розпочався у 1922 році, коли М. Довгополок було призначено на посаду директора дитячої колонії – комуни поблизу Охтирки, яка з 1923 року отримала назву «Охтирське дитяче містечко». Достатньо нелегке завдання випало на долю завідувача дитячою колонією-комуною. Треба було не тільки влаштувати побут дітей, вести господарство, підтримувати у належному стані господарські будівлі, а й налагоджувати навчально-виховний процес.

Керуючись вимогами, які були поставлені до організації виховної і трудової роботи в дитячому містечку, М. Л. Довгополок розробив цілий ряд положень щодо діяльності містечка. Але першим кроком він домігся розформування монастиря і передачі всього господарства дитмістечку. З кожним днем кількість вихованців збільшувалась. Наросвіта

надсилала сюди дітей з усієї країни, тому постало питання про розширення корпусів виховного закладу. Для досягнення цієї мети, Матвій Лукич разом із вихованцями і вчителями відремонтували майже всі будинки, які пізніше були заселені дітьми. Виникали проблеми із харчуванням дітей. Як згадує І. Роскошний: «... в перші роки існування дитмістечка було дуже тяжко з їжею для дітей. Щоб якось вийти із такого положення з дзвіниці було знято дзвін, за який у м. Тростянці, в церкві, обміняли на 301 пуд зерна» [3, с. 68].

Незважаючи на вищезазначені проблеми, що в основному виникали в господарській частині, М. Довгополук з наполегливістю приступив до організації навчально-виховного процесу. Поступово почали з'являтися різні гуртки, органи дитячого самоврядування, комсомольська ті піонерська організації.

У травні 1923 року відбулося відкриття Охтирського дитячого містечка. З нагоди цього свята приїздив голова ВУЦВК Г. І. Петровський. За два дні перебування він приділив значну увагу бесідам з вихованцями, цікавився їхніми проблемами. Згодом ним було надано матеріальну допомогу дитмістечку. На кінець 1923 р. дитяче містечко мало добре розвинене господарство. Відремонтовано майже всі будинки, класні кімнати, створено умови для клубної та гурткової роботи. На той час у дитячому містечку вже виховувалось 1346 дітей та працювало понад 300 вихователів, учителів, керівників гуртків, кваліфікованих робітників і службовців [3, с. 87].

У 1925 році до Охтирського дитячого містечка були переведені діти з інших, ліквідованих у 1925 р. в Охтирці дитбудинків (патронатів) та інших міст. На цей час дітьми було вже заселено п'ять будинків. Розселені вони були відповідно до статі, віку, національності. У дитячому містечку діяло дві школи: семирічна з сільськогосподарським нахилом і школа соціального виховання. Також було створено майстерні, збудовано млин та електростанцію. Восени 1927 року з нагоди п'ятої річниці заснування дитячого містечка йому було присвоєно ім'я наркома освіти М. О. Скрипника. Почесними гостями цього свята стали М. О. Скрипник, А. С. Макаренко, Г. І. Петровський. У 1929 р. за ініціативи директора дитмістечка було збудовано нове приміщення для сільськогосподарського технікуму, де вихованці могли опанувати різні спеціальності. (Рис. 1)



Рис. 1

У дитячому містечку постійно проводилися наради педагогів, директорів шкіл Охтирського повіту. Матвій Лукич прагнув, щоб кожен педагог цікавився інтересами та вподобаннями своїх вихованців. М. Л. Довгополук відстоював позиції навчання рідною, українською мовою та намагався прищепити своїм вихованцям любов до української літератури. Тому він взяв під своє керівництво літературний гурток. Вихованці вчилися писати власні вірші, вивчали твори українських письменників.

За одинадцять років М. Л. Довгополук зумів знайти шлях до кожного дитячого серця. Вихованці одержували і трудові навички, працюючи у багатогалузевому господарстві. Потреба працювати, зазначав М. Довгополук, – це природний дар дитини. З цією метою в дитячому містечку діяло одне для всіх правило – той, хто краще працює і навчається, отримує кращу їжу та одяг. Поля, сади, луки, ферми, млин: все це було у господарстві Охтирського дитячого містечка. У всебічній трудовій підготовці дітей до життя вбачав основу своєї роботи М. Л. Довгополук [12, арк. 12]

Третій етап – переслідування та заборони професійної діяльності (1933-1937). Розпочинається з 1933 року, коли Матвія Лукича місцева влада усуває його з посади завідувача Охтирським дитячим містечком. М. Л. Довгополука було звинувачено у націоналізмі, адже на зборах та мітингах він виступав суто українською мовою. Він завжди згадував «Рідне слово» К. Ушинського, де сказано про те, що рідна мова – це «природний вихователь», «найбільший педагог», «цвіт духовного життя». У Охтирському дитячому містечку, крім навчання дітей, українською мовою велася вся документація [5, с. 9].

Тяжко переживаючи ці події, М. Л. Довгополук переїздить разом зі своєю сім'єю до Харкова. Там він влаштувався

працювати у Всеукраїнській Академії сільськогосподарських наук на посаді старшого наукового співробітника, а також одночасно працював у харківській дослідній сільськогосподарській станції юних натуралістів. Саме тут і стали йому в нагоді педагогічні навички та досвід у видавничій діяльності. Власними силами дослідна станція друкувала свої брошури та газети. Хоча робота була доволі цікавою, Матвій Лукич тяжко переживав своє згання, тим паче що був позбавлений будь-якої реальної змоги захиститися чи виправдатися.

У 1937 році М. Л. Довгополок прийняв до себе на роботу Д. Б. Колоса, котрий раніше працював у газеті «Вісті ВУЦВК» і вважався талановитим журналістом. Але згодом у числі багатьох Д. Б. Колоса було заарештовано. Під час обшуку у Д. Колоса до рук агента ДПУ випадково потрапив щоденник М. Л. Довгополока, у якому він описував усі свої прагнення (починаючи з 1915 р.), політичні ідеї, роботу у «Просвіті» тощо. Знайдений щоденник і став причиною арешту, який стався в ніч з шостого на сьоме листопада 1937 року.

Уже 27 листопада 1937 р. Матвій Лукич Довгополок особливою трійкою УНКВС у Харківській області за статтями 54-8 (вчинення терористичних актів) та 54-11 (контрреволюційна організаційна діяльність) Кримінального кодексу Української радянської соціалістичної республіки (ККУРСР), був засуджений на десять років позбавлення волі. Винним себе педагог не визнав. Він відбував покарання у одній із колоній Бамлагу Далекого Сходу. Під час Другої світової війни М. Л. Довгополока було переведення до Печлагу, що і стало причиною інвалідності та згодом смерті (28 лютого 1944 р.).

Ім'я М. Л. Довгополока посмертно реабілітоване Указом Президії Верховної Ради СРСР від 16 січня 1989 року підтверджено документом «Про додаткові заходи щодо встановлення справедливості по відношенню до жертв репресій, які мали місце в період 30-40-х та початку 50-х років» – 13 січня 1990 року [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Матвій Лукич Довгополок був авторитетною людиною не лише в колонії, а й поза її межами – серед жителів сіл та педагогів Охтирського повіту. За час своєї роботи М. Довгополок зумів сформулювати творчий колектив. Організація освіти в Охтирському дитячому містечку відповідала ідеям становлення української національної школи 20-х рр. XX ст. Метою всієї педагогічної діяльності

М. Л. Довгополока було створення оптимальних умов для навчання і виховання національно свідомої, всебічно розвиненої особистості. Вивчення педагогічної діяльності М. Л. Довгополока дало можливість встановити, що праця у Всеукраїнській Академії сільськогосподарських наук була логічно-послідовним продовженням його педагогічних досягнень. Висловлені ним педагогічні погляди будувались на принципах гуманізму, національного виховання, визначенні домінуючої ролі трудового навчання у процесі. Таким чином, багаторічний досвід педагогічно-організаційної діяльності дозволив йому не тільки навчити і виховати не одну сотню дітей, сформулювати педагогічний колектив але й сприяти розбудові національної школи. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо в продовженні вивчення біографічних даних, педагогічної та організаційної діяльності М. Л. Довгополока.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Грицак Я. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX – XX століття / Я. Грицак. – К.: Генеза, 1996. – 356 с.
2. Захарчук А. Державотворчі пошуки на Слобожанщині в контексті Української революції: Політико-правовий аспект / А. Захарчук. – Суми: «Козацький вал». – 2002. – 140 с.
3. Микитюк І. Золоте дитинство / І. Микитюк // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області. – 3. №1 – 120 с.
4. Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі першоджерела української педагогіки (др. пол. XIX – XX ст.): хрестоматія. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 237 – 240.
5. Попільнюх М. По шляху кайданів до волі // М. Попільнюх. – К.: Радянська школа, 1995. – № 6. – С. 9
6. Про організацію відкритих дитячих будинків: збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по Народному Комісаріату освіти УСРР. – Вип. 2. – Х.: Вид. НКО УСРР, 1920. – 36 с.
7. Галкін О. «Голос Охтирщини» та його творці — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.okhtyrka.net/content/view/3763/106/> (Дата звернення: 02.02. 2017). – Назва з екрана.
8. Про додаткові заходи щодо встановлення справедливості по відношенню до жертв репресій, які мали місце в період 30-40-х та початку 50-х років (із зм. і дод., внесеними згідно із Законом СРСР від 31.07.1989 -Відомості СНР і ЗС СРСР, 1989, N 9, ст. 202) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_15404.htm(Дата звернення : 08.10.2016). – Назва з екрана.

9. ДАСО. – Р.-102. – Оп. 1. – Спр. 13. – Арк. 14
10. ДАСО. – Р.-1635. – Оп. 1. – Спр. 194. – Арк. 5
11. ДАСО. – Р.-1635. – Оп. 1. – Спр. 200. – Арк. 104
12. ДАХО. – Р.-102. – Оп. 1. – Спр. 13. – Арк. 12

REFERENCES

1. Hrytsak, Ya. (1996). *Narys istoriyi Ukrainy: formuvannya modernoyi ukrayins'koyi natsiyi KhKh – KhKh stolittya*. [Essay on the history of Ukraine: formation of modern Ukrainian nation XIX – XX century]. Kyiv.
2. Zakharchuk, A. (2002). *Derzhavotvorchy poshuky na Slobozhanshchyni v konteksti Ukrayins'koyi revolyutsiyi: Polityko-pravovyy aspekt*. [Creative searches in Slobozhanshchyna in the context of the Ukrainian revolution: Political and legal aspect]. Sumy: «Kozats'kyu val».
3. Mykytyuk, I. (1990). *Zolote dytynstvo*. [Golden childhood]. Symy.
4. Popiv, O. I. (2003). *Deklaratsiya Narkomosvity USRR pro sotsial'ne vykhovannya ditey*. [Declaration of the people's Commissariat of the USSR about the social upbringing of children]. Kyiv.
5. Popil'nyukh, M. (1995). *Po shlyakhu kaydaniv do voli*. [The path of the shackles for freedom]. Kyiv.
6. *Pro orhanizatsiyu vidkrytykh dytyachykh budynkiv: zbirnyk dekretiv, postanov, nakaziv ta rozporyadzen' po Narodnomu Komisariatu osvity URSR. (1920)*. [The organisation of public children's homes: a collection of decrees, regulations, orders and instructions of people's Commissariat of education of the Ukrainian SSR.]. Kharkiv.

7. Halkin, O. (2017). «Holos Okhtyrshchynu» ta yoho tvortsi – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu:

<http://www.okhtyrka.net/content/view/3763/106/> (Data zvernennya: 02.02. 2017). – Nazva z ekrana.

8. Pro dodatkovy zakhody shchodo vstanovlennya spravedlyvosti po vidnoshennyu do zhertv represiy, yaki maly mistse v period 30-40-kh ta pochatku 50-kh rokiv (iz zm. i dod., vnesenymy z'hidno iz Zakonom SRSR vid 31.07.1989 – Vidomosti SNR i ZS SRSR, 1989, N 9, st. 202) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_15404.htm (Data zvernennya : 08.10.2016). – Nazva z ekrana.
9. DASO. – R.-102. – Op. 1. – Спр. 13. – Арк. 14
10. DASO. – R.-1635. – Op. 1. – Спр. 194. – Арк. 5
11. DASO. – R.-1635. – Op. 1. – Спр. 200. – Арк. 104
12. DAKhO. – R.-102. – Op. 1. – Спр. 13. – Арк. 12

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШТАНЬ Ольга Олексіївна – аспіранта Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: загальна педагогіка та історія педагогіки; менеджмент в освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHTAN Olha Oleksiivna – postgraduate student of Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University

Circle of scientific interests: general pedagogy and the history of pedagogy; educational management.

УДК 378.14: 355.12

ШКАТУЛА Олександр Павлович – старший викладач кафедри суспільних наук Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова
e-mail:shkatula_a_p@ukr.net

КІБЕРЗАГРОЗИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми: Характерною ознакою сучасного соціуму є швидкий розвиток інформаційних технологій та їх проникнення в усі сфери суспільного життя. Найбільш яскравим феноменом інформаційних технологій є виникнення віртуального середовища – Інтернету, спроможного вмістити безмежну кількість різної інформації. Існуючі засоби, які забезпечують доступ до його інформаційного

контенту: текстів, зображень, баз даних, аудіо та відео пропонують сучасному викладачеві активно залучати увесь цей потенціал до навчальної роботи. Можливість копіювати, відтворювати, передавати, корегувати та зберігати інформацію, помножена ресурсами всевітньої мережі Інтернет: веб-сайтами, електронною поштою, електронними енциклопедіями, блогами, підкастами, вікі, відеоконференціями та вебінарами, сприймається як нова можливість організації

навчального процесу. Сприяє цьому і активне використання Інтернету молоддю. Так, за даними Інтернет Асоціації України 97% осіб у віці від 15 до 29 років вважають себе регулярними користувачами мережі [1]. У цій віковій ніші перебувають, фактично, сто відсотків курсантів військових вишів. Сприймаючи можливість безперешкодного доступу до ресурсів Інтернету як до знань, накопичених людством, загалом, більшість з них не до кінця усвідомлюють усі небезпеки та ризики всесвітньої павутини. Саме така ситуація актуалізує питання вивчення кіберзагроз, з якими можуть стикнутися курсанти під час використання ресурсів Інтернету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень проблем загроз, які можуть підстерігати особу при використанні Інтернет-мережі зазначає, що ними займається досить велика група фахівців з різних сфер. Це програмісти, спеціалісти із захисту інформації, правозахисники, кіберполіція, медики, психологи та педагоги. Однак питаннями впливу кіберпростору на особистість опікуються здебільшого останні. Зокрема, розглядом питань, пов'язаних із забезпеченням безпеки дітей в Інтернеті, займаються С. Болтівець, І. Литовченко, С. Максименко, М.-Л. Чеп, Н.Бугайова. Вивчають проблематику агресивних дій у мережі, які негативно впливають на людину, Н. Дайнека, Є. Кулик, Л. Найдьонова. Міжнародний досвід у протидії загрозам в інформаційному середовищі вивчають Д. Дубов, О. Запорожець, А. Смірнов, Є. Садовська. Питаннями розроблення актуальних напрямів боротьби з протиправними діями в Інтернеті опікуються В. Гавловський, О. Йона, Н. Казакова, О. Орлов, Ю. Онищенко. Способами виховання культури та правил поведінки користувача всесвітньої мережі Інтернет цікавляться В. Дмитрієва, Н. Гущина, О. Кущенко; А. Кочарян, С. Коноплицький. Досить велика кількість вітчизняних та іноземних науковців вивчають питання вияву, профілактики та запобігання проявам Інтернет-залежності в процесі навчання: Н. Бугайова, В. Бурова, Т. Вакуліч, А. Войскунский, І. Голдберг, Т. Ісакова, Ц. Короленко, В. Лоскутова, О. Мартинова, Н. Сергеева, В. Цап, А. Церковний, К. Янг.

Проте, не дивлячись на активне розроблення проблем негативного впливу Інтернету на особу, реалії, у яких перебуває нині українське суспільство, зокрема, ведення Росією проти України гібридної агресії, активізують кіберзагрози іншого виду, що

спонукає подальше вивчення цього питання.

Метою статті є дослідження теперішнього стану загроз та ризиків, з якими можуть стикнутися курсанти вищих військових навчальних закладів при використанні мережі Інтернет у ході своєї навчально-пізнавальної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед загроз, з якими стикається людина у своїй діяльності, останнім часом найчастіше зустрічаються ті, що пов'язані з віртуальним середовищем. Засоби масової інформації насичені термінами «кіберпростір», «кіберзагроза», «кібербезпека», «кібератака», «кібервійна» тощо. Загалом, ці та подібні їм терміни, ототожнюючись, певною мірою, з творами наукової фантастики (оскільки їх поява спричинена романом Уільяма Фон Гібсона «Нейромант»), перебувають поза увагою пересічної особи. Це підтверджується дослідженнями, проведеними Лабораторією Касперського. Аналіз проведеного нею моніторингу користувачів дозволив ввести в обіг поняття «індекс кібернетичної безпеки», який певним чином відображає ступінь вразливості осіб у віртуальному просторі. Значення індексу в Україні виглядає наступним чином: байдуже відносяться до наявності кіберзагроз 86% респондентів, вважають себе вразливими до них – 37%, відчули на собі негативний вплив – 37%. Тобто переважна більшість українських громадян не вірять у те, що вони можуть стати жертвами кіберзлочинців. Для порівняння, загальносвітовий індекс кібербезпеки, за даними лабораторії, виглядає наступним чином: 74%–39%–29% [2].

Розглядаючи поняття кіберпростору, слід зауважити, що його нерідко прирівнюють до поняття Інтернет, оскільки процеси, які відбуваються в них, схожі за змістом, характером та напрямками впливу. Цим прийомом скористаємося і ми у нашому дослідженні.

Під кіберпростором розуміють середовище, створене організованою сукупністю інформаційних процесів на підставі об'єднаних загальними принципами та правилами інформаційних, телекомунікаційних та інформаційно-телекомунікаційних систем незалежно від форми власності [3]. У межах цього середовища інформація зберігається, обробляється, накопичується, забезпечується її вивід, передача, здійснюється комунікація. Аналогічні процеси відбуваються і в Інтернет-мережі.

Сучасний кібернетичний простір є певним віддзеркаленням світу реального.

Процеси, що відбуваються у світі реальному, трансформуючись, переносяться у світ кібернетичний. Виникають нові виклики для безпеки і Української держави, і для її громадян. Цьому підтвердженням є прийняття Україною низки правових актів, спрямованих забезпечити безпеку у кіберпросторі:

– Закони України: «Про основи національної безпеки України» від 19.06.2003 № 964-IV; «Про ратифікацію Конвенції про кіберзлочинність» від 07.09.2005 № 2824-IV;

– Укази Президента України: «Про стратегію кібербезпеки України» від 15.03.2016 № 96/2016; «Про стратегію національної безпеки України» від 26.05.2015 № 287/2015; «Про Національний координаційний центр кібербезпеки» від 07.06.2016 № 242/2016; «Про Доктрину інформаційної безпеки України» від 29.12.2016 № 47/2017;

– розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів на 2017 рік з реалізації Стратегії кібербезпеки України» від 10.03.2017 № 155-р.

Аналізуючи зазначені правові акти, можна зробити висновок, що на нинішньому етапі боротьби з кіберзагрозами більшої уваги надається наступним заходам: захисту державних інформаційних ресурсів, інформації; критичної інформаційної інфраструктури ЗСУ, СБУ, банківської системи, запобіганню, виявленню та реагуванню на кіберінциденти, аудиту захищеності інформаційних об'єктів та інше.

Одним з пріоритетних напрямів забезпечення кібербезпеки України визначено: «підвищення цифрової грамотності громадян та культури безпекового поведіння в кіберпросторі, комплексних знань, навичок і здібностей, необхідних для підтримки цілей кібербезпеки, впровадження державних і громадських проектів підвищення рівня обізнаності суспільства щодо кіберзагроз та кіберзахисту» [4, ч. 4, ст. 4.1, п. 6].

У межах цього напрямку знаходиться і наше дослідження.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, ускладнення військової техніки, зміна характеру та темпу військово-професійної діяльності призвели до швидкого збільшення обсягу знань, який необхідно засвоїти майбутньому військовому фахівцю. Проте, в умовах військової організації будь-який вид діяльності, в тому числі і навчальної, чітко регламентований у часовому просторі. Саме тому курсанти у процесі підготовки до навчальних занять звертаються до інформаційних ресурсів Інтернету для пошуку необхідної інформації.

За даними нашого опитування, проведеного серед курсантів, кожен з них хоча б раз на добу використовує можливості Інтернету. Основними напрямками використання Інтернет-ресурсів опитувані вказали: спілкування, пошук цікавої інформації, навчання, розваги. При цьому більшість респондентів визнали, що розуміють ризики та небезпеки, пов'язані з використанням Інтернет-ресурсів, стикалися з ними у ході пошукової роботи в мережі, проте не вважають їх досить суттєвими, оскільки, на їхню думку, курсант не являє якоїсь інформаційної чи фінансової цінності. Така ситуація викликає занепокоєння, оскільки нехтування ризиками у кіберпросторі може призвести до різного виду уражень, проте, це свідчить про деяку «кібервтому», наявну у курсантів. Наявність кіберстомленості у певного числа користувачів Інтернету, яка призводить до нівелювання дій із захисту себе у мережі підтверджується дослідженнями Національного Інституту Стандартів та технології США [5].

Серед основних Інтернет-загроз при опитуванні курсантами були названі: заволодіння логінами та паролями до акаунтів соціальних мереж, загрози фінансового характеру, віруси. Загалом, ці дані корелюються з дослідженням Інтернет-загроз, які проводять консалтингові компанії на замовлення державних агенцій та установ, Інтернет-провайдерів та виробників антивірусного програмного забезпечення. Так, за даними досліджень Української антивірусної лабораторії Zillua серед основних кіберзагроз, що чекають користувача у кіберпросторі, є віруси, які перешкоджають пошуку в Інтернеті, пошкоджують файли з документами, крадуть банківську та особисту інформацію користувачів [6]. Європейське Агентство з мережевої та інформаційної безпеки опублікувало дані п'ятнадцяти основних найбільших кіберзагроз у 2015 році: шкідливий код, мережеві атаки, атаки на веб-додатки, бот-мережі, відмова в обслуговуванні, електронна крадіжка, внутрішня загроза, фішинг, спам, експлойт – комп'ютерний злам, вразливість даних, крадіжка персональних даних, витік інформації, програми-вимагачі, кібершпигунство [7].

Аналіз досліджень кіберзагроз дає можливість зробити висновок про те, що більшість з них мають за основу функціонування певного програмного продукту чи коду, за допомогою яких реалізується негативний вплив інтересам держави, компанії, споживача. Серед них

найбільш небезпечними сприймаються дії, які спрямовані на збій чи відмову у роботі мережевого чи персонального обладнання, тобто загрози технічного характеру і менше хвилюють небезпеки, пов'язані з втратою персональних даних, розміщенням неправдивої інформації чи повідомлень.

Проте, на наш погляд, загрози кіберпростору здатні негативно впливати не тільки на апаратну частину комп'ютера, планшета, смартфона, їхнє програмне забезпечення, стійкість баз даних, а й на психіку їх власників – курсантів, та за рахунок цього змінювати у потрібному напрямку уявлення про сутність та значення подій, спотворювати орієнтири, цінності та мету діяльності.

Поняття «пізнавальна діяльність» має багато визначень, тлумачення яких залежать від запропонованого підходу до розгляду сутності цього процесу. На думку Л. Виготського, пізнавальна діяльність – це «свідома діяльність, спрямована на пізнання навколишньої дійсності за допомогою таких психічних процесів, як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, мова» [8]. А. Назаров вбачає у пізнавальній діяльності процеси набуття, інкорпорації та оперування знаннями та вміннями [9]. За Т. Тернавською, пізнавальна діяльність є процесом виявлення активності, спрямованої на об'єкт пізнання [10]. Та усі дослідники згодні в тому, що це активна, свідомо дія. Вона має на меті виявлення сутності явищ та зв'язків навколишньої реальності та реалізується особою впродовж життя у видах діяльності і у суспільних відносинах.

Пізнавальній діяльності курсантів військових вишів України притаманні особливості, спричинені надважливим соціальним призначенням – бути захисником Вітчизни. Пізнавальна діяльність, яка здійснюється курсантами під час навчання у вищих військово-навчальних закладах є основним видом їхньої діяльності та спрямована, перш за все, на успішне освоєння професії офіцера Збройних Сил України. Фактично, це процес відображення у психіці військовослужбовців, які навчаються у середньому або вищому військово-навчальному закладі, предметів та явищ навколишнього середовища, на ґрунті якого формуються знання, виникають цілі та мотиви військово-професійної діяльності. Структурними компонентами цієї діяльності є її зміст, мета, цінності, емоції. З однієї сторони, це засвоєння визначеного навчальними програмами переліку знань, набуття навиків та вмінь необхідних для виконання завдань за призначенням, з іншої –

формування професійно-важливих якостей та ціннісних настанов.

Оскільки навчання є цілеспрямованим педагогічним процесом організації й стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння науковими знаннями, вміннями й навичками, процесом розвитку творчих здібностей, світогляду, морально-естетичних поглядів і переконань, то розуміння сутності Інтернет-загроз викладачем та курсантом є передумовою безпечного використання його ресурсів у навчально-пізнавальній діяльності [11]. І треба зазначити, що окрім надання майбутньому фахівцю необхідних професійних характеристик, у педагогічному процесі значна частина уваги відводиться на формування світогляду, морально-етичних цінностей особистості.

Події останніх років, що передували Революції Гідності, виявилися насичені інформаційними впливами, спрямованими на вимивання національної свідомості, підтриманням стереотипу про «братські слов'янські народи». Не останньої ролі у цьому процесі відігравали ресурси, розміщені у Інтернет-мережі.

Здійснюючи агресивні дії проти України Російська Федерація примножує спроби та розширює перелік засобів впливу на ідеї, ідеали, принципи та погляди українців. І чільне місце відводиться мережі Інтернет з її інформаційними та комунікаційними можливостями. До таких спроб можна віднести хибні чи фейкові інформаційні повідомлення, фотографії, ілюстрації, зображення, аудіо та відеотвори, записи трансляцій подій та передач, слогани, мотиватори, пости соціальних мереж різноманітного провокаційного змісту. Вони покликані відволікти увагу курсантів, забити канали сприйняття інформації різноманітними «резонансними» повідомленнями, принизити національних лідерів та державних діячів, посіяти сумнів у правильності свого вибору. Саме з цим стикаються курсанти у Інтернеті під час пошуку необхідної навчальної інформації чи під час спілкування у соцмережі. Не будучи озброєним дієвими механізмами протидії цим негативним інформаційним впливам, або просто не розуміючи їх спрямованість, курсанти мимоволі зазнають численних мотиваційних та змістових деформацій світогляду.

Зауважимо: при проведенні опитування ніхто з курсантів не вказав на те, що він проводить перевірку знайденої на певному Інтернет-ресурсі інформації за рахунок інших електронних чи друкованих джерел. Схожа

ситуація наводиться професором Університетського коледжу в Лондоні Я. Роуландсом. За даними досліджень пошук інформації у мережі Інтернет відбувається за заголовками, змістом й короткою анотацією, при цьому 60 % користувачів мережі переглядає не більше трьох перших сторінок і до 65 % з них ніколи не повертаються до переглянутого, оцінка авторитетності ресурсу і ступінь довіри до нього відбуваються миттєво, інформація не часто перевіряється на інших сайтах і в інших пошукових системах [12].

Отже, нині серед кіберзагроз, з якими стикаються у процесі навчально-пізнавальної діяльності курсанти, окрім тих, що перешкоджають доступу до Інтернету, ускладнюють пошук інформації, здатні заволодіти персональними даними, логінами та паролями, активізуються інформаційні кіберзагрози, які мають напрямком впливу когнітивну, мотиваційну та емоційно-вольову сфери.

Вивчення досліджень імовірних наслідків негативного впливу інформаційних кіберзагроз на особистість, дає можливість виокремити серед них наступні:

- по-перше, інформаційні, або пізнавальні:
 - формування поверхневого сприйняття подій як наслідок перегляду великої кількості інформації,
 - спотворення уявлень у результаті використання неперевіреної інформації;
- по-друге, емоційно-вольові:
 - роздвоєння особистості – Я-реальний і Я-віртуальний,
 - прагнення уникнути соціальних контактів у реальному житті,
 - виникнення синдрому дефіциту уваги,
 - втрата почуття співпереживання, емпатії;
- по-третє, біологічні:
 - поява у особи Інтернет-залежності,
 - зменшення рівня розвитку гіпокампу та порушення короткотривалої пам'яті як наслідок того, що у мережі можна знайти відповідь на будь-яке запитання.

Про реальність існуючих кіберзагроз для ціннісно-мотиваційної та смислової сфери доводять: моральна паніка у суспільстві, що виникла, як результат повідомлень про наявність у соцмережах суїцидальних «груп смерті», гри «Синій кит», чи пропозиції посадових осіб держави заборонити діяльність соціальних мереж «Вконтакте» та «Однокласники» як поширювачів антиукраїнського контенту.

Гібридний характер агресивних дій Росії на фоні всеосяжного проникнення Інтернету

у військову діяльність привертає увагу до інформаційних впливів у кібернетичному просторі та вимагає активізувати роботу по розробці заходів, які б сприяли протидії кіберзагрозам у процесі навчально-пізнавальної діяльності курсантів. Їх умовно можна об'єднати у заходи адміністративного, організаційного, світоглядного характеру.

Адміністративні: блокування шляхів доступу до Інтернет-мережі, вилучення чи заборона використання пристроїв, що надають доступ до Інтернету, заборона використовувати мережу конфіденційно.

Організаційні: створення локальних захищених інформаційних мереж, визначення переліку безпечних та «правдивих» інформаційних ресурсів, контроль за використанням інформаційних ресурсів, протидія ідентифікації осіб у мережі шляхом використання нік-неймів, керівництво процесом використання інформаційних ресурсів.

Світоглядні: формування у курсантів вміння критично сприймати одержану інформацію; аналізувати її походження, сферу впливу, призначення, шукати протилежні точки зору, розробляти систему доказів істинності цієї інформації та виважено приймати рішення.

Висновки і перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, Інтернет сьогодні – це місце зіткнення інтересів держав, різних соціальних груп, засіб впливу на особистість та людські спільноти, інструмент формування моральних приписів та настанов, способів поведінки, сфера вираження емоцій та почуттів. Одночасно, він залишається дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності курсантів. Використання його при підготовці військових фахівців, з огляду на їх соціальне призначення, вимагає виваженого системного підходу. Легковажне ставлення до кіберзагроз у процесі підготовки військових фахівців може завдати шкоди бойовій готовності. Під впливом спотвореного інформаційного впливу виникає небезпека викривлення у курсантів світоглядних настанов, деформація або зміна їхніх моральних та життєвих цінностей. Основою подальших досліджень може бути розробка методик використання Інтернету у навчанні військових фахівців, створення та впровадження у освітній процес навчальних курсів та дисциплін, які вивчають способи безпечної поведінки у кіберпросторі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дані досліджень Інтернет-аудиторії України. Дані установчих досліджень у I кварталі 2017 року. [Електронний ресурс]. – Режим

доступу:

http://inau.ua/sites/default/files/file/1704/i_kvartal_2017.pptx. – Назва з екрану.

2. Индекс Кібербезпеки Касперського. Дані установчих досліджень у 2 півріччі 2016 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://index.kaspersky.com/app/all/ukraine-h22016-all-all?global=0>. – Назва з екрану.

3. Дубов Д. В. Кіберпростір як новий вимір геополітичного суперництва: монографія / Д. В. Дубов. – К.: НІСД, 2014. – 328 с.

4. Стратегія кібербезпеки України: за станом на 15 бер. 2016 р. / Верховна Рада України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/96/2016> – Назва з екрану.

5. Security Fatigue. Can Cause Computer Users to Feel Hopeless and Act Recklessly, New Study Suggests. [Електронний ресурс] / B. Stanton, M. Theofanos, S. Prettyman, S. Furman // IT Professional (Volume: 18, Issue: 5, Sept.-Oct. 2016) Pages: 26–32. – Режим доступу: <https://www.nist.gov/news-events/news/2016/10/security-fatigue-can-cause-computer-users-feel-hopeless-and-act-recklessly> – Назва з екрану.

6. Вірусна активність в Україні: троянські програми атакують частіше. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zillya.ua/virusna-aktivnist-v-ukra-ni-troyanski-programi-atakuyut-chastishe> – Назва з екрану.

7. Топ-15 кіберзагроз в 2015 р. Європейське Агентство з мережевої та інформаційної безпеки.. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.kv.by/sites/default/files/img_0992.jpg – Назва з екрану.

8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 387 с.

9. Назаров А. И. Обобщенная модель познавательной деятельности индивида / А. И. Назаров // Психологическая наука и образование : журнал / гл. ред. Рубцов В. В. – 2000. – № 3. – С. 40–60.

10. Тернавська Т. А. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / Т. Тернавська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань: Софія, 2008. – С. 96–102.

11. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов - М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.

12. Роуландс Я. Информационное поведение будущих исследователей [Текст] / Ян Роуландс, пер. Е. И. Зиминной // Библиотечное дело – XXI век. – 2009. – № 1. – С. 222–247.

2017 року. [The data of research of the Internet audience of Ukraine. The data of constituent studies in the first quarter of 2017]. [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: http://inau.ua/sites/default/files/file/1704/i_kvartal_2017.pptx.

2. Indeks Kiberbezpeky Kasperskogho. Dani ustanovchykh doslidzhenj u 2 pivrichchi 2016 roku. [The Index Of Cyber Security Virus. The data of constituent studies in the 2nd half of 2016]. [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: <https://index.kaspersky.com/app/all/ukraine-h22016-all-all?global=0>.

3. Dubov, D. V.(2014). *Kiberprostir jak novyj vymir gheopolitychnogho supernyctva: monoghracija*. [Cyberspace as a new dimension of geopolitical rivalry: the monograph]. Kyiv.

4. *Strateghija kiberbezpeky Ukrajiny: za stanom na 15 ber. 2016 r.* [Cybersecurity strategy of Ukraine] / Verkhovna Rada Ukrajiny. [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/96/2016>

5. Security Fatigue. Can Cause Computer Users to Feel Hopeless and Act Recklessly, New Study Suggests. [Electronic resource] / B. Stanton, M. Theofanos, S. Prettyman, S. Furman // IT Professional (Volume: 18, Issue: 5, Sept.-Oct. 2016) Pages: 26 – 32. – Available online: <https://www.nist.gov/news-events/news/2016/10/security-fatigue-can-cause-computer-users-feel-hopeless-and-act-recklessly>.

6. *Virusna aktyvnistj v Ukrajinі: trojanski prohramy atakujutj chastishe.* [the activity of a virus in Ukraine: the Trojans attack more often]. [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: <http://zillya.ua/virusna-aktivnist-v-ukra-ni-troyanski-programi-atakuyut-chastishe>.

7. *Top-15 kiberzagroz v 2015 r. Jevropejskje Aghenstvo z merezhevoji ta informacijnoji bezpeky.* [Top 15 cyber-threats in 2015] / [Elektronnyj resurs]. Rezhym dostupu: https://www.kv.by/sites/default/files/img_0992.jpg

8. Vygotskij, L. S. (1991). *Pedagogicheskaja psihologija*. [Educational psychology]. Moscow.

9. Nazarov, A. I. (2000). *Obobshhennaja model' poznavatel'noj dejatel'nosti individa*. [A generalized model of the cognitive activity of the individual]. Moscow.

10. Ternavsjska, T. A. (2008). *Pedagoghichni umovy aktyvizaciji piznavaljnoji dijajlnosti studentiv VNZ u procesi vuvchemja psykologhopedagoghichnykh dyscyplin*. [Pedagogical conditions of activation of cognitive activity of students in the process of studying psychological and pedagogical disciplines]. Umanj: Sofija.

11. Harlamov, I. F. (1990). *Pedagogika*. [Pedagogy]. Moscow.

12. Roulands, Ja. (2009). *Informacionnoe povedenie budushhih issledovatelej*. [Information behaviour of future researchers]. Moscow.

REFERENCES

1. *Dani doslidzhenj Internet-audytorijj Ukrajiny. Dani ustanovchykh doslidzhenj u I kvartali*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШКАТУЛА Олександр Павлович – старший викладач кафедри суспільних наук Житомирського військового інституту ім. С. П. Корольова, підполковник запасу.

Наукові інтереси: інформаційні технології в навчальному процесі, особистість у кіберпросторі, формування психологічної стійкості військовослужбовців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHKATULA Alexander Pavlovich - senior lecturer of social Sciences Department of the Zhytomyr military Institute of Sergei Korolev Zhytomyr Military Institut, reserve colonel

Circle of scientific interests: information technology in the educational process, personality in cyberspace, the formation of psychological stability of troops.

УДК: 37(09)

БОЙКО Наталя Олександрівна –

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
e-mail: spinelly86@ukr.net

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСОЛОГІЇ У КИЇВСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розбудова української держави, соціально-економічна та політична трансформація суспільства зумовили необхідність кардинального оновлення освітніх процесів, а отже зміну наукової концепції формування особистості педагога в системі вищої педагогічної освіти.

Розв'язання цієї проблеми можливе на основі ґрунтовного аналізу історико-педагогічного досвіду становлення і розвитку національної вищої педагогічної школи та професійної підготовки педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальними щодо проблем історії вищої педагогічної освіти України є праці різних часів Н. Дем'яненко, Т. Корнейчика, Ф. Корольова, І. Лікарчука, В. Майбороди, Ф. Паначина, З. Равкіна, В. Чавдарова, М. Ярмаченка, Г. Ясницького. Питання професійно-педагогічної підготовки, методи, прийоми роботи вчителя в 20-30-х рр. вивчалися дослідниками Л. Вовк, Н. Гузій, С. Гусевим, Н. Калениченко, П. Груздевим, О. Сухомлинською, М. Зотіним, О. Радул, М. Рубінштейном та ін. Питанням розвитку української школи рефлексології займалися В. Протопопов, О. Залужний, І. Соколянський, А. Володимирський, Г. Костюк, Я. Чепіга.

Рефлексологія знайшла своє відображення і в суто педагогічній літературі. Найвідомішими працями, в яких у 1925–1929 рр. популяризувалася рефлексологія були «Рефлексологічний підхід в педагогіці»

А. Дернової-Ярмоленко, «Рефлексологія і педагогіка» І. Арямова, «Учіння про умовні рефлекси як основа педагогіки» Ю. Фролова.

Найбільш виважено й ґрунтовно витоки та основи розвитку української школи рефлексології було проаналізовано О. Сухомлинською в роботі «Нариси історії українського шкільництва» (1996).

Рефлексологія як навчальний предмет в інститутах народної освіти недостатньо проаналізована в сучасній історико-педагогічній науці.

Метою статті є з'ясування історії викладання рефлексології при підготовці вчительських кадрів у Київському інституті народної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З утвердженням радянської влади в Україні в 20-х роках стара освітня система була повністю зруйнованою: ліквідовано середні школи, семінарії, університети, а сама система стала зорієнтованою на соціальне виховання дітей, на професійну освіту молоді і дорослих. Це наклало відбиток в цілому на педагогічні вищі навчальні заклади. Вони були реорганізовані в Інститути народної освіти та 3-річні педагогічні курси, причому базою організації ІНО слугували колишні університети. Теоретики і практики педагогічної науки України М. Зарецький, Д. Орехов, Я. Ряпло, М. Шатунов акцентували на тому, що особливо університети гальмували швидкий і рішучий перехід до педагогічного типу вищого навчального закладу освіти і не могли

позбутися пережитків загальноосвітніх і академічних традицій. Це заважало втіленню в життя яскраво вираженого педагогічного ухилу [4].

Київський інститут народної освіти відкрився згідно з постановою № 38 Управління вищих шкіл (УВШ) м. Києва від 15 липня 1920 р.: «На базі історико-філологічних факультетів колишнього університету Св. Володимира та Вищих Жіночих Курсів заснувати Київський інститут народної освіти» (КІНО)» [6, с. 41].

Педагогізація навчального процесу в КІНО зустріла опір з боку старої російської професури і з боку української національно свідомої наукової інтелігенції. Якщо перша вбачала у реформі загрозу втрати імперських позицій у науково-культурному житті України, то друга розуміла небезпеку для розвитку української науки і культури.

Боротьба цих тенденцій відбувалася і в правлінні КІНО. Його ректор у 1921–1924 рр., суспільствознавець М. І. Лобода, був рішучим противником суцільної педагогізації навчального процесу, а проректор К. Ф. Лебединцев, декан факультету соціального виховання Я. Ф. Чепіга і декан факультету професійної освіти С. А. Ананьїн, навпаки, відкидали університетську систему освіти [7].

Спочатку в складі КІНО було два факультети: шкільний і дошкільний. Третім став лікувально-педагогічний факультет, відкритий ще восени 1919 р. при Вищих педагогічних курсах 2-го Товариства професорів і навчателів і повністю включений до складу ІНО за розпорядженням УВШ від 31 серпня 1920 р.

Структура шкільного факультету була складною. Він мав два відділення: гуманітарне і природниче. Гуманітарне відділення об'єднувало шість циклів: філософський, лінгвістичний, літературний, історичний, історії мистецтв, соціально-історичний. Природниче відділення мало 15 циклів, які об'єднувалися в п'ять споріднених підвідділів: 1) фізико-математичний з математичним, механічним, фізичним, астрономо-геодезичним, геофізичним циклами; 2) неживої природи з циклами: хімічним, геологічним; 3) живої природи, ботаніки, зоології, антрополого-географічний; 4) географічний з природничо-географічним, економічно-географічним циклами; 5) агрономічний, що об'єднував фітотехнічний, біотехнічний, економічно-господарський підвідділи [7].

У червні 1921 року відбулася Всеукраїнська нарада з питань освіти. На засіданнях секцій було опрацьовано і схвалено питання соціальної, професійної і

політичної підготовки студентів. Відповідно до завдань підготовки працівників освіти для системи професійних навчальних закладів та для проведення політико-освітньої роботи серед широких мас вважалося, що інститути народної освіти, покликані здійснювати цю роботу, повинні мати й відповідні факультети, а саме: соціального виховання (соцвих), професійної освіти (профос), політосвіти (політос).

У зв'язку з цим, істотні зміни відбулися й у структурі Київського ІНО. Наступний навчальний рік (1921/22) розпочався вже за новою організаційною структурою. Було створено два факультети: соціального виховання та професійної освіти, відкрито однорічний підготовчий, так званий основний факультет. Термін навчання в інституті разом із навчанням на основному факультеті став чотирирічним.

Факультет соціального виховання мав готувати працівників вищої кваліфікації для роботи в закладах соціального виховання (дитячому садку, дитбудинку, школі). До його складу входили такі відділи: а) шкільний, що готував працівників для масової школи; б) дошкільний; в) лікувально-педагогічний, який готував спеціалістів-педагогів для роботи з розумово відсталими, морально дефективними, глухонімими та сліпими дітьми. Комплектування цього факультету передбачалося проводити за рахунок практичних працівників системи соціального виховання, а також випускників профшкіл і технікумів.

Факультет професійної освіти готував керівників і викладачів профшкіл, шкіл фабрично-заводського навчання (ФЗН) і частково технікумів. Випускник факультету мав бути фахівцем в одній із галузей народного господарства і водночас педагогом. Тому комплектувався цей факультет у такий спосіб: на перший курс основного відділу приймали тих, хто закінчив профшколи; на другий – випускників технікумів зі стажем практичної роботи і на третій – випускників інститутів. Факультет мав соціально-історичний, фізико-математичний, літературно-лінгвістичний та природничо-географічний відділи. Кожний відділ поділявся на секції [6].

20-ті роки були часом пошуків і вагань щодо побудови навчально-виховного процесу. Думки українських педагогів-учених були спрямовані на Захід. Свідченням цього є програмний виступ тодішнього наркома народної освіти Г. Гринька, який стверджував, що Європа має багатий науково-педагогічний досвід, цікаві традиції наукової розробки психології,

психофізіології, психотехніки тощо. Отже розглянемо, що ж із європейської науки привертало увагу українських дослідників.

У психології Заходу розвивались дві течії: гештальтпсихологія та біхевіоризм. Біхевіоризм вважав предметом психології поведінку, а не свідомість, методом дослідження – експеримент. «Стимул-реакція» – так прозвучав девіз біхевіористів. Предметом досліджень біхевіоризму була визнана поведінка, яка складається з секреторних і м'язових реакцій, котрі детерміновані зовнішніми стимулами [10]. Гештальтпсихологія, як і біхевіоризм, вбачала в експерименті головний інструмент пізнання психічного світу людини. Основна мета гештальтпсихології – вивчати свідомість за допомогою цілісних структур (гештальтів). Це була феноменологічна концепція, яка намагалася будувати психологічні знання на основі фізичних [10].

У 20-ті роки – в період розквіту рефлексології в Україні – перекладаються роботи провідного представника біхевіоризму Дж. Уотсона, причому вони не лише перекладаються, а й коментуються провідними рефлексологами України. Також певний вплив на молоду педагогічну науку України справила й гештальтпсихологія, яка «вбачала в експерименті головний інструмент пізнання психічного світу людини» [5, с. 126].

Слід відзначити й неабиякий вплив теорії і практики психоаналізу на педагогіку 20-х років, який розглядається як терапевтично-педагогічний напрям, як засіб найбільшого проникнення у внутрішній світ дитини.

У цей самий час в педагогічній науці України встановлюється й організаційно оформлюється рефлексологічний напрям. Усі провідні науково-педагогічні сили стали на рефлексологічні позиції. Почався новий науковий переворот, новий етап у педагогіці. Основною причиною цього був кризовий стан педагогічної науки, яка відкинула стару модель й гостро потребувала створення нового фундаменту, своєї методологічної основи. Але започаткувати абсолютно нові концептуальні підходи з нічого не можливо. І тому молода українська педагогічна наука звернулася до наукового доробку, який розпочався ще в дореволюційний час. Ще в 1866 р. Іван Сеченов видав свою книгу «Рефлекси головного мозку», в якій стверджувалось, «вся свідомість або несвідомість діяльність і є рефлекторною» [5, с. 122].

Рефлексологія як наука про поведінку людини отримала велике поширення й офіційну підтримку в першій половині 20-

х років ХХ ст.: була створена наукова теорія рефлексології, відкривалися рефлексологічні лабораторії, з'являлися наукові школи. Рефлексологія мала значний вплив на педагогічну науку і шкільну практику. Вбачаючи своїм завданням вивчення особистості дитини у її стосунках з оточенням не після здійснення нею якихось актів (реакцій, вчинків, дій), рефлексологія стала на короткий час методологічною засадою педагогіки. Рефлексологія була комплексною наукою і включала в себе систему дисциплін: генетична рефлексологія, колективна рефлексологія, індивідуальна рефлексологія тощо. Рефлексологія входила до складу такої інтегративної науки, як педологія, була її основою [3].

Рефлексологія оперує такими науковими поняттями, як «рефлекс – реакція – відповідь» організму на будь-який подразник, що діє на нього через нервову систему. Вони не природні, не постійні. Для них притаманні такі якості, як розповсюдження, концентрація, диференціація, загальмування, розгальмування, індукція, створення домінант.

Рефлексологія як наука про поведінку людини експериментальним шляхом вивчала вияви людської діяльності, серед них і нашу психіку як вищий вияв рефлекторної діяльності. Щодо дитини рефлексологія створила спеціальну науку – педагогічну рефлексологію, мета якої – «виходячи із знання про дитину, її фізіологію, анатомію, на основі умовних і безумовних рефлексів раціонально організувати все життя дитини, її виховання» [9, с. 110].

«Один з найцінніших методів для пізнання поведінки рефлексологія може знайти в педагогічному процесі. Вивчення складних форм діяльності повинно йти не так шляхом досліджування готових типів поведінки, як шляхом досліджування самого процесу формування тієї чи іншої поведінки. При роботі в цьому напрямі можна користуватися найрізноманітнішими методиками, починаючи від вузько-лабораторного експерименту і кінчаючи дослідженнями натуральної шкільної праці. Зближення рефлексології та педагогіки зробить велику послугу їм обом», – писав В. Протопопов, один із засновників рефлексологічного напрямку в Україні [8, с. 10].

Рефлексологічні погляди стали підґрунтям навчання у педагогічних навчальних закладах, а також основою дослідницької роботи в галузі педагогіки. У Харкові, Києві та Одесі при інститутах народної освіти існували кафедри та кабінети

рефлексології, читалися лекції для студентів, велися відповідні практичні заняття. Проводилася велика експериментальна робота в навчально-виховних закладах: дитячих садках, школах, клубах. Зупинимось на цьому більш докладніше на прикладі діяльності Київського ІНО.

Під час роботи в Державному архіві м. Києва нами були знайдені різноманітні програми: «Педологія», «Експериментальна психологія», «Загальна психологія», «Основи психології». Всі ці програми повністю або частково висвітлюють питання рефлексології, іноді в поєднанні зі спорідненими предметами, такими як педологія і психологія. Але викладання окремого курсу «Рефлексологія» в навчальних планах КІНО не виявлено, так як і не знайдено такої програми.

Наведемо приклад програми практичних занять по педології для дошкільного факультету КІНО (5.02.1921 р.):

1. Перші години практичних занять по педології присвячуються ознайомленню з сучасним станом науки педології і з тими методами, які вживаються зараз при обслідуванні дітей.

2. Різниця між звичайним життєвим спостереженням над психологією взагалі, дитини зокрема, і науковим спостереженням.

3. Вага експерименту в психології взагалі, зокрема в обслідуванні дитини.

4. Різні експериментальні методи: індивідуальне обстеження, колективне, метод анкети, статистичний метод.

5. Техніка експериментів: загальні умови для експериментатора, для дитини над котрою проводиться експеримент.

6. Загальний план обстеження індивідуальності дитини. Зразковий план В. Лая (докладно дається слухачам):

– Біологічні і соціальні фактори розвитку дитини;

– Процес виховання й наслідки виховання;

– Обстеження окремих боків індивідуальності дитини: обслідування зовнішніх органів чуттів дитини (зір, слух, дотик, смак, нюх, м'язове чуття, рухливість);

– Обстеження уваги дитини;

– Пам'яті дитини;

– Фантазії;

– Тями;

– Загальної сфери чуттів (загальний душевний настрій, нахил до афектів, релігійне чуття, моральне чуття, естетичне чуття);

– Волі;

– Нахил певної дитини;

– Мови окремої дитини і взагалі дітей;

– Як виявляє себе дитини в іграх [1, арк. 23].

Крім праці студентів з окремими дітьми практикум по педології проводився також у дитсадках та дитбудинках. Результати обстеження дітей студентами оформлювались у вигляді доповіді та обговорювались на практичних заняттях спільно з керівником.

Цікавою для нас є програма з експериментальної психології для студентів КІНО викладача А.Н. Раєвського (1922/23 н.р.). Вона включає в себе багато питань, якими займалася рефлексологія в ті часи. Програма складалася з 21 пункту та передбачала такі аспекти:

1. Предмет і завдання психології;

2. Біологічні, соціальні і фізіологічні основи душевного життя. Нервова система та душевне життя;

3. Методи психології. Самоспостереження та спостереження. Критика того й іншого. Об'єктивна психологія. Рефлексологія. Наука про поведінку.

4. Проблема психологічного експерименту. Види психологічного експерименту. Експериментальна психологія – єдино можлива наукова психологія;

5. Вимірювання в психології. Психофізика. Статистична обробка даних психологічного експерименту;

6. Галузі психологічного дослідження: загальна та індивідуальна психологія, соціальна психологія, диференційна психологія, порівняльна психологія, зоопсихологія, фізіологічна психологія;

7. Класифікація душевних явищ;

8. Елементи душевних явищ. Відчуття, почуття, прагнення. Психологія пізнання;

9. Відчуття. Загальна характеристика сфери відчуттів. Прості відчуття. Рухи і відчуття. Закон відносності у сфері відчуттів;

10. Види відчуттів. Аналіз зорових, слухових, нюхових, смакових і дотикових відчуттів. Експериментальні дослідження відчуттів;

11. Інтенсивність відчуттів. Закон Вебера-Фехнера;

12. Сприйняття. Сприйняття просторові, часові, якісні. Складні сприйняття;

13. Увага. Природа уваги. Експериментальне дослідження уваги. Обсяг уваги. Ступінь уваги. Акомодация і інерція уваги. Фізіологія і біологія уваги;

14. Асоціації. Закон їх. Експериментальне дослідження асоціацій;

15. Пам'ять і уява. Збереження, відтворення, впізнавання. Експериментальне дослідження пам'яті. Спогади й уявлення. Природа процесів уяви;

16. Мислення. Положення свідомості. Елементарність процесу мислення. Думка і мова. Абстракція, порівняння, розрізнення. Судження. Умовивід. Експериментальні дослідження процесів мислення;

17. Почуття. Почуття і відчуття. Методи дослідження почуття. Тривимірна теорія почуття. Фізіологія відчуття. Біологія почуття. Нижчі і вищі почуття;

18. Емоція. Теорія Джеймса-Ланге. Форми емоції. Емоційна пам'ять. Настрій, страх, темперамент. Вищі почуття, їх природа та форми. Методи експериментального дослідження почуття;

19. Воля. Реакція. Її види. Аналіз реакцій. Складні реакції. Вольова дія. Імпульс, рефлекс, інстинкт. Вищі форми вольових дій;

20. Індивідуальність як проблема психології;

21. Прикладна психологія – психотехніка. Психологія та інші науки [2, арк. 17].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, через те, що в 20–30 рр. рефлексологія тільки формувалась, як самостійна наука, викладачі та професура не завжди виокремлювали її в автономний предмет. Частіше питання рефлексології висвітлювались через комплекс навчальних предметів.

В перспективі ми проаналізуємо інші програми та наукові плани з рефлексології, які викладались студентам Одеського та Харківського ІНО та зробимо висновки щодо висвітлення предмету в цілому на Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Державний архів м. Києва (ДАК), р. 346, оп.1, spr.7, арк.23.
2. ДАК, р. 346, оп.1, spr.34, арк.17.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Лавріненко О. А. Проблема підготовки вчителя в дослідженнях науковців вищих закладів освіти України 20-30 рр. XX ст. / О. А. Лавріненко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, № 4, – 2005. – с. 184–188.
5. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933: Навч. посібник / О. В. Сухомлинська та ін.; за ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 213 с.
6. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова: Історія. Сьогодення. Перспективи / Авт.: В. П. Андрущенко, Г. І. Волинка, Н. Г. Мозгова та ін. – К.: Навч. книга, 2005. – 225 с.
7. Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова: Іст. нарис, 1920-2000 / Укладачі: П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – К.: Четверта хвиля, 2000. – 220 с.

8. Протопопов В. П. Завдання рефлексології та її методи / В. П. Протопопов // Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки / За ред. В. П. Протопопова. – Х.: Державне видавництво України, 1925. – 321 с.

9. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки) / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія – № 3. – 1994. – С. 107–118.

10. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – М., 1985. – 321 с.

REFERENCES

1. *Derzhavnyi arkhiv m. Kyieva (DAK)* [Kyiv State Archive (KSA)], r. 346, op.1, spr.7, ark.23.
2. *DAK [KSA]*, r. 346, op.1, spr.34, ark.17.
3. *Encyklopediia osvity* (2008). [Encyclopedia of Education]. Kyiv.
4. Lavrinenko, O. A. (2005). *Problema pidgotovky vchytelia v doslidzhenniah naukovciv vyshhyh zakladiv osvity Ukrainy 20-30 rr. XX st.* [The problem of teacher's training in scientific researches of the higher education institutions in Ukraine in 20-30's. XX century]. Nizhyn.
5. *Narysy istorii ukrainskogo shkilnyctva. 1905-1933: Navch. Posibnyk* (1996). [Essays on the history of Ukrainian school education. 1905-1933: Training manual]. Kyiv.
6. *Nacionalnyi pedagogichniy universytet imeni M. P. Dragomanova: Istoriia. Sogodennia. Perspektyvy.* (2005). [National Pedagogical Dragomanov University: History. Present. Prospects]. Kyiv.
7. *Nacionalnyi pedagogichniy universytet imeni Myhajla Dragomanova: Ist. narys, 1920-2000.*(2000). [National Pedagogical Dragomanov University: Historic essay, 1920-2000]. Kyiv.
8. Protopopov, V. P. (1925). *Zavdannia refleksologii ta ii metody.* [The task of reflexology and its methods]. Kharkiv.
9. Suhomlynska, O.V. (1985). *Vytoky i zasady ukrainskoi shkoly refleksologii ta pedologii (20-ti roky).* [Ukrainian origins and principles of reflexology schools and pedology (20's)]. Kyiv.
10. Yaroshevskiy, M. G. (1985). *Istoriia psyhologii.* [History of psychology]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОЙКО Наталя Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: рефлексологія як навчальний предмет, історія розвитку інститутів народної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BOYKO Natalia Oleksandrivna - the postgraduate student of the department of pedagogy and educational management of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of research interests: reflexology as a subject of study, the history of the development of the public education institutions.

АНОТАЦІЇ

КУЗЬМІНСЬКИЙ *Анатолій Іванович.* **ПРОБЛЕМИ** **СТУДЕНТСЬКОГО** **САМОВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (РЕЦЕПЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЄВРОПЕЙСЬКОГО** **ДОСВІДУ)**

Стаття присвячена проблемам студентського самоуправління в українських і європейських університетах. Розглядаються форми, структура, функції і особливості студентських самоврядних організацій у вищій школі України, а також Франції і Великобританії. Наголошується на необхідності формування в українських студентів почуття самостійності, самовідповідальності у прийнятті і реалізації конкретних рішень. Показано європейський досвід самоврядування в університетах, зокрема форми представлення та самоорганізації студентів Франції: центральні ради університетів (адміністративна, рада з питань навчання та університетського життя, наукова рада, рада стратегічної орієнтації, рада лабораторії, асоціації, синдикати та ін.). Розкрито функціонування основного інструмента Міністерства національної освіти Франції у розв'язанні проблем студентів – Національної ради вищої освіти та науки і Центру університетських і навчальних справ. Описано технологію виборів до самоврядних студентських органів.

Подано загальну характеристику системи студентського самоврядування у Великобританії: діяльність студентських організацій у вищих навчальних закладах, характеристику, основні цілі й форми їх досягнення. Більш детально розглянуто стан студентського самоуправління у Великобританії на прикладі діяльності Студентської спілки Кембріджського університету.

Ключові слова: студентське самоуправління, форми, структура, функції органів студентського самоврядування в університетах Франції й Великобританії.

КУЗЬМИНСКИЙ *Анатолій Іванович.* **ПРОБЛЕМЫ** **СТУДЕНЧЕСКОГО** **САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (РЕЦЕПЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И** **ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА)**

Статья посвящена проблемам студенческого самоуправления в украинских и европейских университетах. Рассматриваются формы, структура, функции и особенности студенческих самоуправляющихся организаций в высшей школе Украины, а также Франции и Великобритании. Отмечается необходимость формирования у студентов чувства самостоятельности, самоответственности в принятии и реализации конкретных решений. Показано европейский опыт самоуправления в университетах, в частности формы представления и самоорганизации студентов Франции: центральные советы университетов (административная, совет по вопросам обучения и университетской жизни, научный совет, совет стратегической ориентации, совет лаборатории, ассоциации, синдикаты и проч.). Раскрыто функционирование основного инструмента Министерства национального образования Франции в решении проблем студентов – Национального совета высшего образования и науки и Центра университетских и учебных дел. Описана технология выборов в самоуправляющихся студенческих органов.

Подано общую характеристику системы студенческого самоуправления в Великобритании: деятельность студенческих организаций в высших учебных заведениях, характеристику, основные цели и формы их достижения. Более детально рассмотрено состояние студенческого самоуправления в Великобритании на примере деятельности Студенческого союза Кембриджского университета.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, формы, структура, функции органов студенческого самоуправления в университетах Франции и Великобритании.

KUZMINSKYI *Anatoliy Ivanovych.* **PROBLEMS OF STUDENT GOVERNMENT IN HIGH** **SCHOOL (THE RECEPTION OF DOMESTIC AND EUROPEAN EXPERIENCE)**

The article is devoted to problems of student self-government at Ukrainian and European universities. Consider the forms, structure, functions and peculiarities of student self-governing organizations in higher school of Ukraine, as well as France and Great Britain. The necessity of formation of the Ukrainian students a sense of independence, self-responsibility in making and implementing specific decisions. Shows the European experience of self-government in universities, in particular forms of representation and self-organization of students of France: the Central Council of the universities (administrative, council on education and university life, academic council, council strategic orientation, council laboratory, associations, syndicates, etc.). Reveals the functioning basic tool of the Ministry of National Education of France in solving the problems of students – the National Council of Higher Education and Science and the Center of university and academic affairs. Describes the technology of elections in the self-governing student bodies.

The general characteristics of the student government in Great Britain are forward: activities of student organizations in universities, characteristics, basic goals and forms of their achievements. More detail considered the status of student government in Great Britain as an example of the Student Union of Cambridge University

Student government in the universities of France and Great Britain is a catalyst for professional and social activity of students and its experience can be useful for universities in Ukraine in terms of joining the Bologna club and integration into the European educational space.

Key words: student self-government, forms, structure, functions of student government in the universities of France and Great Britain.

БИДА Олена Анатоліївна. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті зупинилися на деяких визначеннях поняття толерантності. Висвітлено погляди вітчизняних учених на проблему толерантності та її роль у сприянні підвищенню якості підготовки вчителів, викладачів ВНЗ.

На основі теоретичного та практичного аналізу проблеми формування у студентів толерантності прийнято рішення про необхідність впровадження в процес гуманітарної підготовки педагогічних умов, які розглядаються як цілісний та взаємопов'язаний комплекс спеціально впроваджених конкретних психолого-педагогічних заходів.

Ключові слова: толерантність, навчально-виховний процес, майбутній вчитель, професійна якість.

БИДА Елена Анатольевна. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье остановились на некоторых определениях понятия толерантности. Освещены взгляды отечественных ученых на проблему толерантности и ее роль в содействии повышению качества подготовки учителей, преподавателей вузов.

На основе теоретического и практического анализа проблемы формирования у студентов толерантности принято решение о необходимости внедрения в процесс гуманитарной подготовки педагогических условий, рассматриваются как целостный и взаимосвязанный комплекс специально внедренных конкретных психолого-педагогических мероприятий.

Ключевые слова: толерантность, учебно-воспитательный процесс, будущий учитель, профессиональное качество.

BIDA Olena Anatoliivna. FUTURE TEACHERS TRAINING TO FORMATION TOLERANCE IN SECONDARY SCHOOL PUPILS

In the article we stopped for some definition of tolerance. The article deals with the views of local scientists on the issue of tolerance and its role in promoting the quality of teachers training, university lecturers.

Established that tolerance today is relevant in shaping the future teacher as a conscious citizen, actively and consciously involved in the process of building a democratic educational process capable of self-organization, was able to be tolerant, tolerant to other people's opinions, to seek and find a reasonable compromise.

It is noted that tolerance is a complex personal and professional quality, which affects all spheres of students enrolled in educational institutions. The basis of the characteristics of tolerance future teachers rely on the general mood of tolerant behavior and its intrinsic motivation, knowledge and practical skills and abilities.

Based on the theoretical analysis and practical problems the formation of students' tolerance decision on the need to implement the process of teacher humanitarian conditions that are seen as integral and interrelated set of specially introduced specific psychological and educational events. These include: the potential use of a systematic approach to create motivational component tolerance value of future teachers during humanitarian training; development and implementation of future teachers profессиogram based cognitive-semantic component tolerance; activation potential an effort-reflective component tolerance future teachers through participation in a training program.

Key words: tolerance, the educational process, the future teacher professional quality.

БИРКА Маріан Філаретович. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ КРИТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті уточнено сутність понять «критерій», «показник» та «рівень», які покладено в

основу критеріальної бази дослідження. Виділено й обґрунтовано сукупність критеріїв та показників професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін за його складовими. Виокремлено та охарактеризовано чотири рівні сформованості професійного розвитку вчителя природничо-математичних дисциплін: початковий, середній, високий та досконалий.

Ключові слова: критеріальна база, критерії, показники та рівні, оцінювання, професійний розвиток, вчителі природничо-математичних дисциплін.

БИРКА Мариан Филаретович. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ КРИТЕРИАЛЬНОЙ БАЗЫ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье уточнено сущность понятий «критерий», «показатель» и «уровень», которые положены в основу критериальной базы исследования. Выделены и обоснованы совокупность критериев и показателей профессионального развития учителя естественно-математических дисциплин по его составляющим. Выделены и охарактеризованы четыре уровня сформированности профессионального развития учителя естественно-математических дисциплин: начальный, средний, высокий и совершенный.

Ключевые слова: критериальная база, критерии, показатели и уровни, оценка, профессиональное развитие, учителя естественно-математических дисциплин.

BYRKA Marian Filaretovych. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR CONSTRUCTING THE CRITERION BASE FOR EVALUATION OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SCIENCES

Based on the analysis of scientific papers, the term «criteria» is defined as attributes (characteristics) of an object, which are basics to draw conclusions about its state and level of development. The term «criterion» is closely related to the term «indicator» and was interpreted as a qualitative or quantitative characteristic of a formation of certain criteria. Moreover, the criterion is always the same, unlike the parameters that characterize it. The term «level» is defined as a clear measure (degree) quantitative and qualitative indicator of relevant criteria of the phenomenon of study.

Among the criteria for professional development of teachers of natural and mathematical sciences for each its component we defined the set of knowledge, skills and values orientations. Thus, for the information component are defined the following indicators: knowledge about basic information and computer technologies and areas of their application in professional activities of teacher, awareness of various information resources on the specialty, the ability to use information technologies in teaching activities and professional development, the availability of critical relation to any information received, personal position in the acquisition of knowledge, the desire to acquire knowledge and skills in processing information, awareness and compliance with ethical and legal standards of its use. Innovation and educational component is defined by the following indicators: knowledge of modern innovations in pedagogy, the ability to introduce innovations in the learning process, the ability to apply innovative technologies and forms of professional development, the values of seeking the new pedagogical knowledge, updating educational activities, openness to innovation and their perception. Self education component is defined by indicators: knowledge of forms, methods and techniques of self education, the ability to build customized optimal trajectory of continuous professional development, the ability to collect and analyze their own teaching experience, interest in self-education and self-development in professional activities, responsibility for own self education. Self-organizational component is determined by such indicators as: the concept of self-organization of the person, level, aspects and phases of self, knowledge of components of the self-organization, the ability to self-organization in professional development, the pursuit of self-organization in professional development. The reflective component is determined by the following factors: knowledge forms and methods of self-examination and self-studying, the ability to know their individual psychological characteristics, strengths and weaknesses, the ability to adequately assess the value of the gained knowledge in professional development, the ability to consciously monitor and analyze his performance, the pursuit of adequate knowledge about himself.

Based on defined criteria and indicators, are substantiated four levels of professional development of teachers of natural and mathematical disciplines – low, medium, high and perfect. At the low level teacher versed in professional development or use this knowledge in practice. Values for the professional development are not formed. At the medium level teacher is versed in professional development, but does not use this knowledge in practice. Values for professional development are blurred. At the high level teacher is versed in professional development and use the acquired knowledge in practice. Values for

professional development are clearly formed. At the perfect level teacher is highly qualified in professional development, effectively uses the knowledge in practice and shares his experience with colleagues. Values for the professional development are exemplary formed.

Keywords: criteria base, criteria, indicators and levels, professional development, evaluation, teachers of natural and mathematical sciences.

КУЗЬМЕНКО Юлія Василівна. ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРАЦІ В ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩАХ (II ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

У статті охарактеризовано зміст професійного навчання фахівців із трудової підготовки в педагогічних училищах в період з 1950 по 1990 роки ХХ століття. Доведено, що процес пошуку оптимального змісту і підходів щодо формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки протягом досліджуваного періоду відбувався цілеспрямовано і був обумовлений вимогами тогочасної освітньої політики держави.

Ключові слова: вчитель трудового навчання, спеціальність, педагогічні училища, навчальний план, зміст освіти.

КУЗЬМЕНКО Юлия Васильевна. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ТРУДА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧИЛИЩАХ (II ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

В статье охарактеризовано содержание профессионального обучения специалистов по трудовой подготовке в педагогических училищах в период с 1950 по 1990 годы ХХ века. Доказано, что процесс поиска оптимального содержания и подходов в контексте формирования образовательной составляющей специалистов из трудовой подготовки в течении исследуемого периода происходил целенаправленно и был обусловлен требованиями образовательной политики государства того времени.

Ключові слова: учитель трудового обучения, специальность, педагогические училища, учебный план, содержание образования.

KUZMENKO Iuliia Vasilivna. CONTENT COMPONENT OF VOCATIONAL TRAINING OF THE PEDAGOGICAL WORK TEACHERS IN SCHOOLS (SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY)

This publication describes the content of vocational training specialists who worked in teacher training colleges in the period from 1950 to 1990 years of the XXth century. It is proved that the process of finding the optimal content and approaches to the formation of the educational component of training specialists in employment during their studied period was purposefully due to the requirements of state educational policy at the time. The content of education also underwent changes, including in the article the list of specialties, which carried out training of labor training specialists in schools teaching in the second half of the twentieth century. In the article there is the analysis of the curricula of teacher training in the field of labor studies: «Teaching in grades 5-7 educational workshops» and «Teaching jobs in 5-8 classes of secondary school», which revealed that the content of education component of the combined general, the special and general technical disciplines cycle. It was found that the reform school and vocational schools in 1984 affected the organization of educational process teachers work in schools teaching in particular, it was carried on two areas: services and technical work were also introduced additional qualification (boarding school teacher, senior counselor pioneer, head of the group decorative and applied and fine art, fine art circle head, circle head of the technical work, the teacher of the extended day (boarding school), organizer of sports sections and clubs). The negative and positive changes are also signaled in the evolution of the educational process of training teachers work in the second half of the XXth century.

Keywords: labor training teacher, specialty, teaching school, curriculum, educational content.

КУШНІР Василь Андрійович. НОВІ МОЖЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ (МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті схарактеризовано нові можливості, проблеми і перспективи дистанційних технологій навчання у професійній підготовці майбутніх спеціалістів, обґрунтовано педагогічний методичні проблеми використання можливостей дистанційних технологій навчання. Набуває нових особливостей реалізація основних дидактичних принципів, з-поміж яких: принцип доступності, наочності, міцного засвоєння знань, наступності, фундаментальності, співробітництва викладачів і студентів у нових інформаційних умовах, науковості, доповнення традиційного й інноваційного навчання, створення і розвитку єдиного навчально-інформаційного середовища. Доведено, що створення навчально-

інформаційного середовища на сучасному етапі вимагає значних інтегративних зусиль фахівців з різних предметів, і перш за все інформатики, методики навчання фахових дисциплін, а також педагогів, психологів, управлінців навчальним закладом.

Ключові слова: дистанційні технології навчання, доступність, наочність, співробітництво викладачів і студентів, навчально-інформаційне середовище.

КУШНИР Василий Андреевич. НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье схарактеризованы новые возможности, проблемы и перспективы дистанционных технологий обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов, обоснованы педагогические и методические проблемы использования возможностей дистанционных технологий обучения. В связи с этим появляются новые возможности реализации основных дидактических принципов, в числе которых: принцип доступности, наглядности, прочности усвоенных знаний, наступности, фундаментальности, сотрудничества преподавателей и студентов в новых информационных условиях, научности, взаимосвязи традиционного и инновационного в обучении, создание и развитие единой учебно-информационной среды. Доведено, что создание учебно-информационной среды на современном этапе требует значительных интегративных усилий специалистов с разных дисциплин, и прежде всего с информатики, методики обучения специальным дисциплинам, а также педагогов, психологов, руководителей учебным заведением.

Ключевые слова: дистанционные технологии обучения, доступность, наглядность, сотрудничество преподавателей и студентов, учебно-информационная среда.

KUSHNIR VASILI ANDREEVICH. NEW OPPORTUNITIES, CHALLENGES AND PROSPECTS OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE EXPERTS (METHODOLOGICAL ASPECT)

In the article the characteristic of the new opportunities, challenges and prospects of distance learning technologies in the training of future professionals, grounded pedagogical and methodological problems of the use of distance learning technologies. Acquires new features of realization of the main didactic principles, among which are: the principle of availability, visibility, durable learning, continuity, fundamental, cooperation of teachers and students in the new information environment science, Supplement of traditional and innovative learning creating and razvidno uchebno-information environment. It is proved that the establishment of the training information environment at the present stage requires considerable integrative efforts of specialists from different subjects, especially computer science, methods of teaching professional disciplines, as well as teachers, psychologists, managers of the institution.

Key words: distance learning technology, accessibility, visibility, cooperation of teachers and students, learning and information environment.

РАДУЛ Ольга Сергіївна. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20-30-і РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються особливості розвитку педагогічної освіти в Україні. У 20-і роки в Україні до вищих навчальних закладів відносилися інститути народної освіти та педагогічні технікуми. З уніфікацією системи освіти у всьому СРСР (1929 р.) в Україні до вищої педагогічної освіти належали інститути соціального виховання, педагогічні інститути професійної освіти, з 1933 р. – педагогічні інститути (з чотирирічним терміном навчання), з 1935 р. – учительський інститути (з дворічним терміном навчання).

Ключові слова: історія педагогічної освіти, педагогічний технікум, інститут народної освіти, інститут соціального виховання, педагогічний інститут, учительський інститут.

РАДУЛ Ольга Сергеевна. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В 20–30-Е ГОДЫ ХХ ВЕКА

В статье рассматриваются особенности развития педагогического образования в Украине. В 20-е годы к высшим учебным заведениям относились институты народного образования и педагогические техникумы. С унификацией системы образования во всем СССР (1929 г.) в Украине высшее педагогическое образование представляли институты социального воспитания, педагогические институты профессионального образования, с 1933 г. – педагогические институты (с четырехлетним сроком обучения), с 1935 г. – учительские институты (с

двухлетнім строком обучения).

Ключевые слова: история педагогического образования, педагогический техникум, институт народного образования, институт социального воспитания, педагогический институт, учительский институт.

RADUL Olha Serhiivna. DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE 1920–1930s.

The distinctive feature of pedagogical education in Ukraine in the 1920s was that the institutes of people's education and pedagogical technical schools, which included higher three year pedagogical courses, dominated as higher educational establishments. The institutes of people's education were formed on the basis of former universities and teacher training institutes and had the following faculties. The faculty of social education trained the higher level of proficiency officials for social education institutions like kindergartens, orphanages, schools. The faculty of professional education aimed to prepare workers and teachers of vestibule and partially technical schools. The faculty of political education was to educate members of political educational institutions taking into account the specific character of conducting organizational, propaganda and cultural educational work. Faculties of social education were established in all the Institutes of people's education while faculties of professional education only in those which were formed on the basis of former universities. Following the unification of higher education in the USSR (1929) higher pedagogical education in Ukraine included institutes of social education, pedagogical institutes of vocational education, physicochemical and mathematical institutes, institutes of linguistic education and institutes of physical culture. Since 1933 some of the institutes of social education and vocational training were being reorganized into pedagogical institutes with four year studying and starting with 1935 there were established teachers' institutes with two year studying. Much attention was paid to teaching in the native languages of different people living in Ukraine at that time and training the corresponding teachers. In Kirovohrad (former Yelisavethrad and Zinov'yevsk) in 1920–1930s there existed higher three year pedagogical courses (1921–1925), pedagogical technical school (1925–1929), Institute of social education (1929–1933), pedagogical (1933–1937, since 1929) and teachers' (since 1935) institutes which teachers for primary and secondary schools.

Key words: history of pedagogical education, pedagogical technical school, institute of people's education, institute of social education, pedagogical institute, teachers' institute.

РИБІНСЬКА Юлія Анатоліївна. МЕТОД МОНТЕССОРИ ТА ЙОГО ЕФЕКТИВНІСТЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються особливості методу Монтессорі та формування навичок вивчення іноземної мови. Обґрунтовано використання новітніх методик навчання іноземній мові та рекомендації вчителям щодо врахування окремих вікових особливостей молодших школярів та специфіку засвоєння ними іноземної мови, а також їх взаємозв'язок, взаємозумовленість та динаміку розвитку. Учителю слід максимально використовувати значний потенціал молодших школярів для оволодіння іноземною мовою: мовну здібність, пластичність мозку та артикуляційного апарату, високу слухову диференційну чутливість, здатність до точної імітації, потребу у спілкуванні, зацікавлене ставлення до звукової сторони мовлення тощо. Ці якості складають сприятливі природні передумови для ефективного оволодіння іноземними та мовленнєвими засобами, бездоганною вимовою, навичками аудіювання та говоріння.

Ключові слова: іноземна мова, метод Монтессорі, сенситивний період, нові лексичні одиниці, Українська школа.

РЫБИНСКАЯ Юлия Анатольевна. МЕТОД МОНТЕССОРИ И ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТЬ В УКРАИНСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются особенности метода Монтессори и формирования навыков изучения иностранного языка. Обосновано использование новых методик обучения иностранного языка и рекомендации учителя по поводу внимания к отдельным возрастным особенностям младших школьников и специфику усвоения ними иностранного языка, а также их взаимосвязь, взаимообусловленность и динамику развития. Учителю следует максимально использовать значительный потенциал младших школьников для овладения иностранным языком: языковую способность, пластичность мозга и артикуляционного аппарата, высокую слуховую дифференциальную чувствительность, способность к точной имитации, потребность в общении, заинтересованное отношение к звуковой стороне вещания и тому подобное. Эти качества составляют благоприятные естественные предпосылки для эффективного овладения иноязычными языковыми и речевыми средствами, безукоризненным произношением, навыками аудирования и говорения.

Ключевые слова: иностранный язык, метод Монтессори, сенситивный период, новые лексические единицы, Украинская школа.

RYBINSKA Julia Anatoliivna. IMPLEMENTING MONTESSORI METHOD IN UKRAINE AND ITS EFFICACY

The specific of Montessori method and the formation of the foreign languages skills learning are outlined in the article. The updated methods of English language teaching and the teacher's recommendations according to the age specific of the young learners and the foreign language abilities are grounded and also their intercorrelation, interconnection and the dynamic of their development. The teacher should use to the maximum most of the young learners' potential for the language learning proficiency: languages skills, brain plasticity and articulation, the high hearing differentiation sensitivity, the ability for the exact imitation, the necessity in communication, the interest for the sound side of speaking etc. These qualities provide with natural conditions for the effective foreign language and techniques, perfect pronunciation, audio and speaking skills.

In the Montessori pedagogy and therapy along with special exercises for the development of oral and written language, reading, using music education, learning poems, finger games are used. If children are involved in to the group, these classes can be the content of «working in the circle». In individual therapy ritual greetings and farewell are often associated with the particular song or a short verse. The child, being in the Montessori room, develops practical activity, receives specific experience which could be expressed through the precise concepts, improves hand movements. Thus, the child's implementation of practical life exercises and sensory exercises promotes language development. In addition, there is a special section of exercises for language development.

It is proved that child's development periods are divided into the periods of their maximum tension, spiritual abilities and skills, which could be activated in time of certain periods.

Key words: foreign language, Montessori method, sensitive period, new lexical units, Ukrainian schools.

СЕМЕНИХІНА Олена Володимирівна. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКОРИСТОВУВАТИ ЗАСОБИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ

Стаття торкається питань реалізації педагогічного експерименту з впровадження моделі формування професійної готовності до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань. Описані констатуючий і формуючий етапи експериментального навчання. Зазначені завдання кожного з етапів. Описано етапи впровадження моделі, ефективність якої підтверджена статистичними методами.

Ключові слова: педагогічний експеримент, педагогічне моделювання, впровадження педагогічної моделі, формування професійної готовності.

СЕМЕНИХИНА Елена Владимировна. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ СРЕДСТВА КОМПЬЮТЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Статья затрагивает вопросы проведения педагогического эксперимента по внедрению модели формирования профессиональной готовности к использованию средств компьютерной визуализации математических знаний. Описаны констатирующий и формирующий этапы экспериментального обучения. Определены задачи каждого из этапов. Описаны этапы внедрения модели, эффективность которой подтверждена статистическими методами.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, педагогическое моделирование, внедрение педагогической модели, формирование профессиональной готовности.

SEMENIKHINA Helen Volodymyrivna. PILOTING MODELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS TO USING OF COMPUTER VISUALIZATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE

We have made the development and implementation model of professional readiness of future teachers of mathematics to the use of computer visualization of mathematical knowledge (CVMK), which was based on systems analysis approaches to training teachers of mathematics in the context of the needs of imaging quality educational material

Based constructed organizational and pedagogical model of pedagogical experiment to describe the formation of professional readiness of the future teachers of mathematics to use CVMK.

Methods: theoretical (analysis and systematization of philosophical, pedagogical and psychological literature, works of local and foreign authors, legal documents, teaching materials) and empirical

(research and compilation of national and international teaching experience, observation, introspection) on which defined effective approaches to teacher training in mathematics.

Teaching experiment on the formation of professional readiness of future teachers of mathematics to use CVMK lasted for years 2008-2015 and included two stages (constatation and molding). Final study results identified with proper formation of informatics and mathematics student knowledge and its technological abilities and skills, motivation the use of such tools in teaching mathematics, his professional identity, the ability to self-education and self-development as prerequisites for successful professional realization CVMK active involvement in the learning of mathematics.

Statistical analysis of the study confirmed the effectiveness of this model at a significance level of 0.05 according to the criteria of Pearson, the Student and nonparametric methods Wilcoxon-Mann-Whitney criterion signs and McNamara.

Further researches is researches of principles of forming the professional readiness to use computer visualization tools of mathematical knowledge.

Key words: pedagogical experiment, pedagogical modeling, formation of professional readiness, readiness for use of computer visualization, implementing pedagogical model of formation of professional readiness.

ГРОМКО Тетяна Василівна. СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Специфіка курсу української мови (за професійним спрямуванням) у вищій школі полягає не лише у засвоєнні сукупності правил, а й у забезпеченні комунікативно-практичного вивчення мови як системи світобачення, засобу культурного співжиття у суспільстві, самоформування і самовираження особистості. Запропонований увазі читача матеріал подано відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу, де враховано систему академічних кредитів, що є аналогічною ECTS, визначено змістові модулі курсу, сформульовано особливості самостійної роботи студентів, представлено критерії оцінювання завдань для формування знань і комунікативних навичок студентів, подано методичне забезпечення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Ключові слова: українська мова (за професійним спрямуванням), навчально-методичне забезпечення, укладання документів, фахова термінологія, мовна компетентність, контроль знань.

ГРОМКО Татьяна Васильевна. СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК (ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ)»

Специфика курса украинского языка (профессионального направления) в высшей школе заключается не только в усвоении совокупности правил, но и в обеспечении коммуникативно-практического изучения языка как системы мировоззрения, средства культурного общежития в обществе, самоформирования и самовыражения личности. Предлагаемый вниманию читателя материал представлен в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы организации учебного процесса, где учтены система – академических кредитов, аналогична ECTS, определены содержательные модули курса, сформулированы особенности самостоятельной работы студентов, представлены критерии оценивания заданий для формирования знаний и коммуникативных навыков студентов, подано методическое обеспечение курса «Украинский язык (профессионального направления)».

Ключевые слова: украинский язык (по профессиональному направлению), учебно-методическое обеспечение, составление документов, профессиональная терминология, языковая компетентность, контроль знаний

HROMKO Tatyana Vasylyivna. SPECIFICS OF TEACHING THE DISCIPLINE «UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL DIRECTION)».

The specific of course of Ukrainian (after professional aspiration) at higher school consists not only in mastering of aggregate of rules but also in providing of communicative-practical study of language as systems of attitude, means of cultural cohabitation in a company, self forming and self-expression of personality.

Table of contents of educational discipline «Ukrainian language (on professional specialization)» is determined as a system of generalization and systematization of the knowledge from Ukrainian, purchased at school, and as forming of language personality, well-informed with the culture of the spoken and writing language, which is able in full to use the gained knowledge, abilities and skills for optimal language behavior in a professional sphere.

Material is offered to attention of reader it is given in accordance with the requirements of the credit-module system of organization of educational process, where the system of academic credits which are

analogical ECTS is taken into account, the semantic modules of course are certain, the features of independent work of students are set forth, the criteria of evaluation of tasks are presented for forming of knowledge and communicative skills of students, the methodical providing of course is given «Ukrainian (after professional aspiration)».

As a result of study of educational discipline students will be able to own knowledge of norms of modern Ukrainian, professional terminology and application of her in various communicative processes and processing of documents in relation to a personnel, certificate-informative, registration-financial, economic-contractual in accordance with operating state standards and other normative documents, and also to arrive at abilities to edit broadcasting, leaning on the norms of language, to intersperse with the professional broadcasting the selection of synonyms, to analyse language means for expansion of sphere of functioning of Ukrainian as state.

Key words: Ukrainian language (for professional purposes), training and methodological support, preparation of documents, professional terminology, language competence, knowledge control.

ДЕМЕШКО Інна Миколаївна. ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В КУРСІ «ТЕОРЕТИЧНА ГРАМАТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»

У статті розглянуто перспективи використання дистанційних технологій у курсі «Теоретична граматики української мови». З'ясовано переваги і недоліки дистанційного навчання, зроблено акцент на особливостях навчального процесу при вивченні даного теоретичного курсу з використанням дистанційних освітніх технологій.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційні освітні технології, інформаційний простір, інформаційні технології, проект, презентація.

ДЕМЕШКО Инна Николаевна. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В КУРСЕ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА»

В статье рассмотрены перспективы использования дистанционных технологий в курсе «Теоретическая грамматика украинского языка». Выяснены преимущества и недостатки дистанционного обучения, сделан акцент на особенностях учебного процесса при изучении данного теоретического курса с использованием дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, информационное пространство, информационные технологии, проект, презентация.

DEMESHKO Inna Mykolaivna. The USE OF DISTANCE LEARNING IN THE COURSE «THEORETICAL GRAMMAR OF THE UKRAINIAN LANGUAGE»

The article studies the prospects of distance learning in the course «Theoretical Grammar of the Ukrainian Language». It finds out both advantages and disadvantages of distance learning, focuses on the features of the educational process in the study of the given theoretical course using distance learning technologies.

It has been noted that distance education expands and updates the role of a teacher, does him a mentor and consultant who should coordinate the cognitive process, continually improve the courses he teaches, enhance creativity and qualification according to innovations and novelties. The article establishes the features of distance learning in teaching the course «Theoretical Grammar of the Ukrainian Language» for students of philological faculties of higher educational establishments, it outlines the organizational forms of distance learning and finds out both advantages and disadvantages of distance learning in teaching theoretical courses. Distance work increases the efficiency of independent work, provides new opportunities for creativity, fixing professional skills; teachers can implement new forms and methods of learning, applying their own concept and modeling of linguistic phenomena and processes.

Nowadays the society put forward new demands on the educational system, on the forms, methods and principles of learning that will contribute to a new level of training students for future employment, but good results in the learning process can be achieved by the interaction of traditional and innovative processes in teaching theoretical courses at philological faculties of higher educational establishments. Therefore, the use of innovative pedagogical processes and technologies is a prerequisite for qualitative training of future specialists. The quality of distance education is not inferior to full-time training as the most modern teaching materials are used for preparation of teaching tools. New electronic technologies provide the active involvement of students into the educational process; they guide, forecast and update educational issues, problems of theoretical grammar.

Key words: distance learning, distance educational technologies, informational space, informational technologies, a project, a presentation.

ЗАХАРОВА Оксана Віталіївна. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ БЕЗПЕЧНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті, на основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел висвітлено категорії діяльності, діяльнісного підходу, психофізіологію професійної діяльності та психофізіологічні основи безпечної професійної діяльності авіаспеціалістів. Виходячи з того, що фізична та психофізіологічна підготовка льотного складу є комплексним процесом формування високої надійності організму, навичок і вмінь, особливо важливих у складних, екстремальних умовах діяльності, метою психофізіологічної підготовки майбутніх авіаційних фахівців стає формування психофізіологічних якостей, що визначають успіх льотного навчання, стійкість організму до екстремальних факторів професійної діяльності, високий рівень працездатності і динамічного здоров'я, яке означає професійне довголіття. Таким чином, застосування принципів системної організації професійної підготовки авіаційних фахівців дозволило органічно вписати фізичну підготовку в структуру цілісної системи професійної підготовки з формування їхньої професійної надійності.

Ключові слова: діяльність, психофізіологія професійної діяльності, психофізіологія працездатності, професійно прикладна фізична підготовка авіафахівців, психофізіологічна підготовка льотного складу.

ЗАХАРОВА Оксана Віталіївна. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье на основе анализа, обобщения и систематизации научных источников освещены категории деятельности, деятельностного подхода, психофизиологию профессиональной деятельности и психофизиологические основы безопасной профессиональной деятельности авиаспециалистов. Исходя из того, что физическая и психофизиологическая подготовка летного состава является комплексным процессом формирования высокой надежности организма, навыков и умений, особенно важных в сложных, экстремальных условиях деятельности, целью психофизиологической подготовки будущих авиационных специалистов становится формирование психофизиологических качеств, определяющих успех летного обучения, устойчивость организма к экстремальным факторам профессиональной деятельности, высокий уровень работоспособности и динамического здоровья, которое означает профессиональное долголетие. Таким образом, применение принципов системной организации профессиональной подготовки авиационных специалистов позволило органично вписать физическую подготовку в структуру целостной системы профессиональной подготовки по формированию их профессиональной надежности.

Ключевые слова: деятельность, психофизиология профессиональной деятельности, психофизиология работоспособности, профессионально прикладная физическая подготовка авиаспециалистов, психофизиологическая подготовка летного состава.

ZAKHAROVA Oksana Vitaliivna. PSYCHOPHYSIOLOGICAL FRAMEWORKS OF THE SECURE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF THE AVIATION SPECIALISTS

The categories of activities, active approach psychophysiology of professional activities and physiological bases of professional activity safe avia-specialists are highlighted based on the analysis, generalization and systematization of scientific sources.

Activity approach serves the fundamental explanatory principle, the subject of study and evaluation of modern education and psychology, as regards the leading mechanisms of formation and development of personality through design, construction, organization and management of the process of human activity. Physical training is one of the main subject areas that can ensure the formation of professional readiness of students-specialists. Its specificity aims not only at improving the spiritual and physical health of young people, but also on the ability to maximize implementation of the educational process of conceptual approaches that ensure the disclosure of the essential powers of the individual, his intellectual and moral capacity, the ability to freely navigate the complex social and professional circumstances, not only to maintain existing technologies, but also to innovative and creative processes. Proceeding from the fact that the physical and physiological training of a flight personnel is a complex process of forming high reliability of organism skills, especially important in difficult, extreme conditions, the purpose of psychophysiological training of the future aviation specialists is the formation of physiological characteristics that define successful flight training, resistance of the organism to extreme factors of professional activity, high levels of efficiency and dynamic health professional which means longevity.

Applying the principles of the system of professional training of the aviation professionals allowed us to organically fit physical training in the structure of an integrated system of professional training aimed at the formation of their reliability.

Key words: *activity, psychophysiology of the professional activities, psychophysiology of working efficiency, professional training of the avia-specialists, psychophysiological training of the flight crew.*

КАЛІНІН Вадим Олександрович, КАЛІНІНА Лариса Вадимівна. ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ШКІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ В МОВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ

Дана стаття присвячена проблемі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в мовному ВНЗ. Автори розглядають методи теоретичної професійно-методичної підготовки студентів, ефективність яких доведена експериментально.

Ключові слова: *професійно-методична підготовка, майбутній вчитель іноземної мови, шкільний вчитель нового покоління, самостійна робота, методична компетентність.*

КАЛИНИН Вадим Александрович, КАЛИНИНА Лариса Вадимовна. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Данная статья посвящена вопросу профессионально-методической подготовки будущего учителя иностранного языка в языковом вузе. Авторы рассматривают методы теоретической профессионально-методической подготовки студентов, эффективность которых доказана экспериментальным путем.

Ключевые слова: *профессионально-методическая подготовка, будущий учитель иностранного языка, школьный учитель нового поколения, самостоятельная работа, методическая компетентность.*

KALININA Larysa Vadymivna, KALININ Vadym Oleksandrovych. PROFESSIONAL-METHODOLOGICAL TRAINING OF SCHOOL TEACHERS OF THE NEW GENERATION IN THE LANGUAGE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Teaching foreign languages in a new plurilingual and information society needs alteration and innovation in all European countries. Language policy in Ukraine is based on the principles of common European Framework of Reference for Languages, which also defines the aims, objectives and functions of a new language policy, introduces the common reference levels, describes in detail the user/learner's general and communicative competences and considers the process of language learning and teaching. In view of all that the professional development of a future foreign language teacher, especially his/her methodological competence should be renewed too.

Ukrainian and foreign scientists such as O. Bigych, N. Borysko, S. Nikolaeva, J. Harmer, M. Wallace and others are unanimous in considering practical workshops in methods of teaching foreign language as the basic form of methodological competence development after a certain theoretical input in lectures. Nevertheless, our experience proves that getting ready-made knowledge doesn't allow a future foreign language teacher to develop his/her critical thinking, creativity, a personal vision of different pedagogical problems which may occur in a foreign language classroom. Moreover, a new generation teacher should be ready to perceive new tendencies and changes in a new language policy and to adapt his/her teaching methods to new requirements, be able to reflect on his/her teaching and upgrade knowledge, habits and skills independently. In this respect autonomous professional development becomes extremely important.

In our teaching we give the students the possibility to get the necessary knowledge independently before the basic lecture by means of performing special tasks, like parallel reading, finding associations etc. We believe that such tasks enable future teachers to compare different points of view, to find differences and similarities, to express their own attitude to the problems discussed, thus developing their personal creativity and methodological thinking.

Besides, during the lecture a lecturer can use the knowledge the students have got independently before, involving them into brainstorming or other interactive activities.

We also proved experimentally the effectiveness of students' independent getting knowledge in guided workshops on Methods of Teaching. Conducting workshops in different modes of interaction, we suggested teachers professionally-oriented teaching material for discussions, like video fragments of English lessons, presentations of global methodological issues of foreign scientists, their quotes, articles etc. These materials served as an «input», working with which students elicited key items, defined some terms, interpreted the meaning of definite methodological categories independently. Importantly, they tried to find possible ways of certain methods' implementation into their future teaching practice at school. Our observations also proved that such work stimulated students' motivation and interests for methods of teaching, increased their level of activity and independence in getting knowledge, upgraded their methodological competence.

Key words: professional-methodical training of future foreign language teacher, high school teacher of the new generation, independent work, teaching competence.

КОРЖ-УСЕНКО Лариса Вікторівна. ГЕНЕЗА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

У розвідці представлено широкий спектр концептуальних підходів до організації навчального процесу у вищій школі України дорадянського періоду відповідно до розуміння її мети і місії, змістових характеристик, взаємовідносин суб'єктів; окреслено особливості розроблення та впровадження різних моделей вищих навчальних закладів, що тривалий час були зорієнтовані на європейські й американські стандарти. Особлива увага приділена розкриттю динаміки розвитку ідеї народного університету і вільної української вищої школи, що позиціонувалася як «європейська за формою й українська за духом», реалізація якої здійснювалася в період національного державотворення.

Ключові слова: концепція; ідея; підхід; модель; місія; реформа; навчальний процес; народний університет; вільна українська вища школа.

КОРЖ-УСЕНКО Лариса Викторовна. ГЕНЕЗИС КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ УКРАИНЫ

В статье представлено широкий спектр концептуальных подходов к организации учебного процесса в высшей школе Украины досоветского периода в соответствии с ее целью и миссией, содержательными характеристиками, взаимоотношениями субъектов; очерчены особенности разработки и внедрения разных моделей высших учебных заведений, которые в течении длительного времени были ориентированы на европейские и американский стандарты. Особенное внимание уделено раскрытию динамики развития идеи народного университета и свободной украинской высшей школы, которая позиционировалась как «европейская за формой и украинская за духом», реализация которой осуществлялась в период становления национального государства.

Ключевые слова: концепция; идея; подход; модель; миссия; реформа; учебный процесс; народный университет; свободная украинская высшая школа.

KORZH-USENKO Larysa Viktorivna. GENESIS OF CONCEPTUAL APPROACHES TO ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL OF UKRAINE

The paper present a broad array of conceptual approaches to organization of educational process in higher education in Ukraine of pre-Soviet period according to understanding its goal and mission, content characteristics, interaction of subjects of educational process; the peculiarities of developing and implementing of different models of higher education institutions, which were guided by European and American standards.

The author defines priority aspects of conceptual differences in official policy of Russian government and social, scientific and pedagogical ideas: between supporters of formal and material education, who emphasized universal character of university or expediency of developing specialized higher education establishments; between «nationalists» (ethnocentrism) and «cosmopolitans» (internationalism) – the striving for creating ideal system of higher education, grounded on nationalistic ideas and attempts of active integration into research and educational area; between conservators who supported protective policy of government by means of centralization, unification, Russification; liberals – the supporters of academic freedom and autonomy of higher education establishments and radicals who promoted liquidation of actual university education and introducing institute of auditors.

Among the conventional oppositional groups (conservators and liberals) who developed their own approaches to development of higher education, a group of nationally conscious intellectuals who supported the idea of developing Ukrainian free higher school was formed.

It is proved that the concept of free Ukrainian higher school which was presented as «European in form and Ukrainian in spirit» and founded on principles of tolerance, social, gender and national equality, respected the right of higher educational establishments to autonomy, academic freedom, fundamentalization, humanization, humanitarization, individualization, orientation on satisfying professional and regional needs and its realization was carried out in the period of Ukrainian governments (1919–1920). It is stated that the majority of principles of the mentioned concept were fundamental for Ukrainian (Secret) University in Lviv, Ukrainian Free University in Wien and Munich, Ukrainian Agrarian Academy in Podiebrad, and those principles are still relevant nowadays in Ukraine.

Key words: concept, idea, approach, mission, reform, education process, national university, free Ukrainian higher school.

КОШУК Олександр Богданович. ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРА АГРАРНОГО ВИРОБНИЦТВА

У статті висвітлюється суть компетентнісного підходу у вищій освіті, аналізуються розбіжності у дефініціях понять «компетенція», «компетентність», конкретизується атрибутивно-реляційне (через найближчий рід і видову ознаку) визначення поняття «професійна компетентність інженера аграрного виробництва».

Ключові слова: інженер аграрного виробництва, інженерна діяльність, компетентнісний підхід, аграрний вищий навчальний заклад, компоненти, феномен, модернізація.

КОШУК Александр Богданович. ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА АГРАРНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье освещается суть компетентностного подхода в высшем образовании, анализируются расхождения в дефинициях понятий «компетенция», «компетентность», конкретизируется атрибутивно-реляционное (через ближайший род и видовой признак) определение понятия «профессиональная компетентность инженера аграрного производства».

Ключевые слова: инженер аграрного производства, инженерная деятельность, компетентностный подход, высшее аграрное учебное заведение, компоненты, феномен, модернизация.

KOSHUK Oleksandr Bogdanovich. THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENGINEER OF AGRICULTURAL PRODUCTION

Becoming an engineer is more dependent on the formation of professionally significant qualities, combined with mastering scientific professional knowledge, facility, skills and abilities necessary to creative fulfillment of future professional duties. In this connection it modernization of professional training engineers of agricultural based on the concept of competence is one of the most important problems of higher agricultural education.

The need for profound transformation, reform and modernization of higher education, including agricultural, now ceased to be controversial, has become self-evident. Therefore, further focus on the issue concerning the conceptual basis of high school and has a methodological character. Problem of theoretical justification ways, mechanisms, training of engineers conditions of agriculture on the basis of competence approach methodology.

The article highlights the essence of the competence approach in higher education, analyzed the differences in the definitions of the concepts «competence», «competence», specifies the attribute-relational (through the nearest genus and specific topic) the definition of «professional competence of engineer of agricultural production».

Based on the defined above definition, professional competence of engineer agricultural production determined as follows: it is integrative property of the individual, manifested in engineering and technical activities, behavior and actions, human behavior and determines the willingness and ability professional engineer qualified to serve agricultural production through a balanced mix of complex knowledge, skills, needs and motives of self, moral and ethical values, and the necessary personal and professional qualities (strong physical health, interest in technology, technical savvy, creative approach to work, precise eye, rapid response, technical thinking, analytical mind, originality of thought, the ability to concentrate, organizational skills, perseverance and dedication, ecological culture, responsibility).

Key words: engineer of agricultural production, engineering activity, competence approach, higher agricultural education, the components, phenomenon, modernization.

НЕНЬКО Юлія Петрівна. ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ОФІЦЕРА СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мета статті дослідити поняття «професійно важливі якості» й обґрунтувати сукупність ПВЯ фахівців служби цивільного захисту. Виділено та перераховано загальні та специфічні якості фахівця. Виявлено, що офіцери с.ц.з. повинні бути підготовлені до виконання наступних видів професійної діяльності: інтелектуальної, технологічної; дослідницької; експлуатаційної і обслуговування; технагляду; організаційно-управлінської, комунікативної. Сформульовано базові комунікативні вміння фахівців ДСНС України.

Ключові слова: професійно важливі якості; офіцер; служба цивільного захисту; професійно орієнтована комунікативна підготовка.

НЕНЬКО Юлія Петровна. ПРОФЕСИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ГОТОВНОСТИ ОФИЦЕРА СЛУЖБЫ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ К ПРОФЕСИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель статьи исследовать понятие «профессионально важные качества» и обосновать совокупность ПВК специалистов службы гражданской защиты. Выделено и перечислено общие и специфические качества специалиста. Выявлено, что офицеры с.г.з. должны быть подготовлены к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: интеллектуальной, технологической; исследовательской; эксплуатационной и обслуживания; технадзора; организационно-управленческой, коммуникативной. Сформулированы базовые коммуникативные умения специалистов ГСЧС Украины.

Ключевые слова: профессионально важные качества; офицер; служба гражданской защиты; профессионально ориентированная коммуникативная подготовка.

NENKO Yuliya Petrivna. PROFESSIONAL QUALITIES AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THE OFFICERS' OF CIVIL PROTECTION READINESS TO PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE ACTIVITY

The purpose of the article is to study the essence of the concept «professionally important qualities» and justify the set of professionally important qualities of civil protection service experts. Analysis of psychological and educational literature indicates that professionally important qualities affect the performance of an individual's activity during his/her study in higher educational establishment; efficiency of future professional activity; effectiveness of professional adaptation and other forms of professional activity.

The officers of civil protection service should be ready to perform the following kinds of professional activity: intellectual; technological; research work; operational and maintenance; technical supervision; organizational work, management, communication.

Current educational standards, national qualifications framework, education and qualification characteristics of Bachelor and Master in the field of knowledge 1702 «Civil Security» and other regulatory documents have outlined a set of knowledge and skills that a specialist should have on a high scientific and professional level. However, they only superficially describe those human qualities, which are necessary for professionally oriented communicative activity.

The basic characteristics of professional communication of the specialists of the State Emergency Service of Ukraine are formulated. The conditions for successful professionally oriented communicative activity include: high overall cultural and intellectual level of a specialist, good vocational training, developed consciousness, mastery of communication techniques.

It was concluded that content of professionally important qualities is the basis and the result of formation of individual professional concept of future expert. It combines the availability of necessary psychological characteristics (individual psychological characteristics of personality traits, skills) and attitude to work (motivation, notions of activity, satisfaction activities).

Key words: professionally important qualities; officer; service of civil protection; professionally-oriented communicative training.

СІРАНЧУК Наталія Миколаївна. ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ НОМІНАЦІЇ ОКРЕМИХ ВИДІВ ЛЕКСИЧНИХ ПОМИЛОК

У статті науково обґрунтовано термін «орфонімічна помилка». Терміном «орфонімічна помилка» ми позначаємо конкретний вид лексичних помилок – неправильне слововживання, пов'язане з незнанням точного значення слова, використання слова в невласливому для нього значенні, невідповідність ужитого слова тому поняттю, яке ним позначене в контексті і змісті усього висловлювання в цілому.

Визначення типу помилки вказує на причини та механізми її породження. Робота над запобіганням таким помилкам переходить від загальних побажань «правильно вживати слова» в іншу площину – сферу цілеспрямованого збагачення словника дітей, уточнення значень окремих слів, організації спеціальної роботи над значенням слова та над відповідністю обраного слова загальному змісту висловлювання, його основній думці, контексту. Вимоги до якостей «хорошого» мовлення, а саме: правильність і точність – можуть бути реально досягнуті у процесі орфонімічної роботи – лексико-граматичних вправ, що спираються передусім на значення слова і встановлення зв'язку між значенням слова та змістом поняття, між значенням слова та змістом тексту.

Ключові слова: орфонімія, орфонімічна помилка, орфонімічна робота, орфонімічні вправи, орфонім.

СИРАНЧУК Наталья Николаевна. ПРОБЛЕМА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НОМИНАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДОВ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОШИБОК

В статье научно обоснован термин «орфонимическая ошибка». Термином орфонимическая ошибка мы обозначаем конкретный вид лексических ошибок – неправильное словоупотребление, связанное с незнанием точного значения слова, использование слова в несвойственном ему значении, несоответствие употребленного слова тому понятию, которое им обозначено в данном контексте, и смыслу всего высказывания в целом.

Определение типа ошибки, указывает на причины и механизмы ее порождения, работа над предупреждением таких ошибок переходит из разряда общих пожеланий «правильно употреблять слова» в иную плоскость – сферу целенаправленного обогащения словаря детей, организации специальной работы над значением слова и над соответствием выбранного слова общему содержанию высказывания, его основной мысли, контексту. Вот тогда требования к качествам «хорошей» речи, а именно: правильность и точность – будут реально достижимы в процессе орфонимической работы – лексико-грамматической работы, опирающейся прежде всего на значение слова (лексическое и грамматическое) и устанавливающей связи между значением слова и смыслом понятия, между значением слова и смыслом текста.

Ключевые слова: орфонимия, орфонимическая ошибка, орфонимическая работа, орфонимические упражнения, орфоним.

SIRANCHYK Nataliya Mykolaivna. THE PROBLEM OF TERMINOLOGICAL NOMINATION OF SOME LEXICAL ERRORS

Nowadays, the most actual problem of children's language research is to identify the individual strategies about the speech behavior and «the entrance in the language». It means that the main object of the research – is not the general laws which have been already set by linguistics and psycholinguistics, but the variability of their manifestations in children of different sexes, pupils(developing) who are enrolled in different systems and in children with different cognitive and psychological characteristics.

There is an active exploration of the standard models according for building the connected texts in age 9 - 10 years: children learn a system of connected means (pronominal repetitions), the syntax is complicated. The learning strategy of building connected text for boys and girls is uneven: the boys quickly learn complex syntax, girls - system of connected tools.

Children with a high level of intelligence outgo their peers in the formation of the system of interrelations vocabulary units. In fairy tales of gifted children «adult» level of vocabulary.

Individual variability and the derogation from the age norms and stereotypes, manifest in the lexical texts, greater syntactic complexity and the proper use of means of connectivity. Intellectually gifted children often create such texts who are enrolled in the experimental program.

Education on the experimental system is a catalyst for the formation of child's text competencies, which is manifested primarily in the richness and systematic of the vocabulary. There are large differences in the textual competence of children who are enrolled in the traditional and experimental systems especially we can see it in boys. Ego means that for boys is more important that system by which they are trained than for girls.

Individual variation is fully manifested in children with a high level of intelligence. To a greater extent this dependence is typical for boys than for girls.

There is no conscious work on the word from texts of the nine- and ten-years children and the conscious choice of figurative means. Creativity is manifested not only in work on the linguistic side of the text, but in the plot development and on the individualization of the characters. It leads to the conclusion that children's linguistic creativity is primarily due to macrostructure, but not to the microstructure of text. For the development of macrostructure we need such intellectual operations as analytism, combination and the transfer of the mental representations from the figurative code to verbal. That is why linguistic creativity is associated with a high level of the intellectual development, and is trained according to the developing and experimental programs.

Key words: orthona, orthonne work orfanon exercises orfom.

СКЛЯРЕНКО Інна Юрївна. «ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТУ

У статті висвітлено історичний розвиток та особливості застосування електронного навчання як інноваційного методу підготовки майбутніх фахівців водного транспорту. Автором наведено переваги та недоліки використання електронного навчання для студентів, викладачів та ВНЗ в цілому як елементу освітніх програм в процесі підготовки майбутніх фахівців водного транспорту.

Ключові слова: електронне навчання, інформаційні технології, інновації, фахівці водного транспорту, освітні програми.

СКЛЯРЕНКО Інна Юрьевна. «ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА

В статье освещены историческое развитие и особенности применения электронного обучения как инновационного метода подготовки будущих специалистов водного транспорта. Автором приведены преимущества и недостатки использования электронного обучения для студентов, преподавателей и вузов в целом как элемента образовательных программ в процессе подготовки будущих специалистов водного транспорта.

Ключевые слова: электронное обучение, информационные технологии, инновации, специалисты водного транспорта, образовательные программы.

SKLIARENKO Inna Yurievna. «E-LEARNING» AS INNOVATION METHOD OF PREPARATIONS FUTURE SPECIALISTS OF WATER TRANSPORT

The article describe the historical development and the features of the application of «e-learning» as an innovative method of training of future specialists of water transport. The author notes that «e-learning» is an integral part of the educational process in modern schools and is used in all forms of education. The notion «e-learning» was used in 1966 by Patrick Supisom of Stanford University, who conducted the training of elementary school pupils reading and math with the help of the first computers. In turn, today the notion «e-learning» refers to learning based on information and communication technology for pedagogical interaction between students and curriculum content, students and teachers and among students via the Internet.

The article noted that modern educational technology, primarily «e-learning» technology of future specialists of water transport are focused on each student and focus on the development of their individual resources. Changing the traditional approaches to teaching and training of future specialists of water transport on the one hand, and prepared them to the rapid development of information technology, have moved into the digital revolution - on the other, led to the phenomenon of «e-learning».

The introduction of «e-learning» allows you to radically change the process of transfer of knowledge to future specialists of water transport, to make it more flexible, rich, convenient for all participants of the educational process, and also has certain advantages for different target groups, such as students and graduate students, faculty and university administration.

The author shows the advantages and disadvantages of using «e-learning» for students, faculty and university as a whole as part of educational programs in the process of training of future specialists of water transport.

Particular attention was paid to the fact that «e-learning» is not only characterized by a high degree of autonomy of the students, but also creative and gaming component, as well as a collective work on the problems and challenges. Also changing the role of the teacher, which is almost on a par with students in the modern world of information available. The development of «e-learning», reflecting changes in society, offers to reflect on the new academic context and competencies required of future specialists of water transport.

Key words: e-learning, information technology, innovation, specialists of water transport, educational programs.

СТРЕЛЬЧЕНКО Лариса Василівна. СУТНІСНО-ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті подається характеристика суті та змісту ключових понять дослідження проблеми інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів англійської мови контексті Болонського процесу

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційна компетентність, професійна підготовка магістрів з англійської мови, стандарт освіти, лінгвістична, комунікативна, методична, дослідницько-пошукова компетентність.

СТРЕЛЬЧЕНКО Лариса Василівна. СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В статье дается характеристика сущности и содержания ключевых понятий исследования

проблемы информационно-коммуникационной компетентности преподавателей английского языка контексте Болонского процесса.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность, профессиональная подготовка магистров по английскому языку, стандарт образования, лингвистическая, коммуникативная, методическая, исследовательско-поисковая компетентность.

STRELCHENKO Larysa Vasylyvna. ESSENTIAL-CONTENT OF THE KEY CONCEPT CHARACTERISTICS OF RESEARCH ISSUES OF ENGLISH TEACHERS INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS

Scientific studies of theoretical and methodological foundations of development of information and communication competence in Masters of Arts in English in UK universities require clarification and specification of conceptual and terminology research and explanation of the nature of the key concepts related to the problem.

The problem of development of information and communication competence in future teachers of foreign languages in higher education and the use of ICT in learning and teaching languages have become the subject of study of many domestic and foreign scholars (O.Bihych, G. Kozlakova, T. Smith, S.Pahomova, N.Sura Ben Williamson (Ben Williamson), David Crystal (Crystal David), Milton James (James Milton), Davis Graham (Graham Davies), Feyser Keri (Keri Facer), Owen Martin (Martin Owen). However, a separate study of essentially content characteristics of key words study on information and communication competence of teachers of English in the context of the Bologna process is not carried out.

The research problem of information and communication competence of future teachers of English at UK universities is necessary to identify key concepts, their nature and content. The scientific use of key terms, concepts and strategies both in Western Europe and in Ukrainian educational space for reference should be accurate, reliable and possess objective information on major issues of higher education reform and its new paradigm of training students in context of Bologna, to which the United Kingdom and Ukraine joined among 47 countries to form the European higher education area (EHEA). As noted by S. Sysoieva (2016) most appropriately interpret the meaning of new concepts that are used in documents of the EU, the European educational space according to their importance in our linguistic space and established concepts of national pedagogy.

Based on the opinion of domestic and foreign scientists Otych O, Sokolova I., Polonsky V. the importance of isolation in scientific research and related key concepts distinguish the «information and communication competence» as a key concept in our scientific study. This term includes in its structure such important components as «information», «communication» and «competence», each of them carries a certain semantic load and combining their values and content stands the object of our scientific research. Various dictionaries and various linguists give different definition of communication. In the dictionary of modern English (Longman Contemporary English Dictionary), the term communication understands for information or exchange of ideas between people. Analysis of the glossaries of Western instruments like project Tuning Guide ECTS glossary Meta qualifications frameworks shows that the definition of «competence» has some differences.

According to the Tuning project competence (competences) are defined as a dynamic combination of knowledge, understanding, skills, abilities and demonstration of abilities. The development of competencies is the purpose of curriculum and degree possession assessed at different stages of the program in terms of learning outcomes. Competencies are developed in the process of learning different courses and programs. For our study assertion that competence formed by a number of subjects or modules at different stages of the program, and may even begin the program one level higher education, and to finish the formation of a different, higher level is important.

Key words: information and communication technologies, information and communication competence, professional training of masters in English, the standards of education, linguistic, communicative, methodical, research competence.

ТАРАПАКА Наталія Володимирівна. ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статті висвітлюються питання розвитку творчої активності молодших школярів. Акцентовується увага на тому, що провідним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку є навчальна діяльність, у процесі якої учень оволодіває компетентностями навчальної діяльності та набуває творчої активності.

Ключові слова: молодші школярі, творчість, активність, увага, творча увага.

ТАРАПАКА Наталья Владимировна. ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье освещаются вопросы развития творческой активности младших школьников. Акцентируется внимание на том, что ведущим видом деятельности детей младшего школьного возраста является учебная деятельность, в процессе которой ученик овладевает компетенциями учебной деятельности и приобретает творческую активность.

Ключевые слова: младшие школьники, творчество, активность, внимание, творческое воображение.

TARAPACA Natalia Volodymyrivna. FEATURES CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER STUDENTS

The article highlights the development of creative activity of younger students. The attention that the leading activity of primary school children are learning activities, during which the student acquires competences training and becomes a creative activity. The author notes that the creative activity of each student depends on the activation of the educational process in general, and the learning process - from the teacher's personality, his ability to properly organize training activities.

During the initial training and further training activities improved due to the complexity of its goals, objectives and corresponding actions. An important role in training activities play a cognitive mental processes. Features younger student thinking that lies in its reliance on perception, explaining the need for primary school children learning different types of visual aids, drawings and diagrams to problems, models, patterns, handouts, tables and so on. In addition to the tool support, visibility for the younger student serves as a source of expansion sensory experience necessary for the formation of creative activity.

The creative development of the child's personality *aktiviziruyutsya* in preschool and younger school age. This period is most favorable for creative development of children, since early school age, and spontaneous reproductive activity of the child combined with the fast growing intelligence, abstract and logical thinking. At that time the possibility of self-goal setting, motivational intentions, finding ways to influence and control the results, i.e. the development of all components of the psychological structure of the personality. Therefore, formation of creative activity of younger school age as the most sensitive period of creativity, is one of the important tasks of modern school.

Keywords: younger students, creativity, activity, attention, imagination.

ФЕДАК Сергій Ігнатович, РОМАНЮК Леонід Антонович, ФЕДАК Софія Андріївна. ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА «ВИЩА МАТЕМАТИКА» АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено методиці викладання вищої математики для іноземних студентів спеціальності «Будівництво». Зосереджено увагу на особливостях побудови занять, структурі курсу, методах і прийомах викладання дисципліни. Вказано на труднощі, які виникають під час викладання цього предмета іноземним студентам, зокрема використання термінів, математичних позначень тощо. Підкреслено важливість міждисциплінарних зв'язків, а також запропоновано способи раціонального опрацювання теоретичного матеріалу іноземними студентами.

Ключові слова: вища математика, методика, викладання, іноземні студенти, термін, міждисциплінарні зв'язки, самостійна робота студентів

ФЕДАК Сергей Игнатович, РОМАНЮК Леонид Антонович, ФЕДАК София Андревна. ПРЕПОДАВАНИЕ ПРЕДМЕТА «ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА» АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена методике преподавания предмета «Высшая математика» для иностранных студентов специальности «Строительство». Сосредоточено внимание на особенностях построения занятий, структуре курса, методах и приемах преподавания дисциплины. Указано на трудности, которые возникают во время изучения инженерных дисциплин иностранными студентами, а также использование терминов, математических обозначений и тому подобное. Подчеркнута важность междисциплинарных связей для освоения названного предмета. Предложены способы рациональной работы иностранных студентов над теоретическим материалом.

Ключевые слова: высшая математика, методика, преподавание, иностранные студенты, термин, междисциплинарные связи, самостоятельная работа студентов

FEDAK Serhiy Ihnatovych, ROMANIUK Leonid Antonovych, FEDAK Sofiya Andriyivna. TEACHING HIGHER MATHEMATICS TO FOREIGN STUDENTS WITH ENGLISH LANGUAGE OF STUDYING

The article deals with methods of teaching Higher Mathematics to foreign students. It aims to show the ways of delivering the theoretical material as well as developing practical skills at present subject. The attention is concentrated on peculiarities of course structure, ways of presenting material, means and methods of teaching. The relation to other engineering subjects is demonstrated. The article describes the main types of students' basic knowledge assessment and explains its importance for further work. Authors demonstrate pros and cons of each method of testing and give practical recommendations concerning the best ways to control the knowledge.

Undoubtedly, there exist certain difficulties in the process of teaching Higher Mathematics. One of them is understanding of special terms. The problem is that certain words are international or pseudo-international. It causes the confusion in their use in engineering sphere. There are also common words that take special meaning in scientific context. Mathematic symbols and standards of writing formulas have some differences in Ukraine and other countries and to make education process successful this fact has also to be taken into consideration.

While delivering lectures, it's important to provide students with printed texts, for them to get acquainted with material before. It simplifies understanding and illustrates theoretical issues in some way. Student-professor interaction brings better result in the process of studying. Students are encouraged to ask questions and share their own ideas and discoveries. They eagerly discuss the problems with their group mates.

Different ways of visualization, i.e. use of illustrations, multi-media presentations real-life examples, pictures of famous objects built according to the laws studied, encourages cognitive activity.

Individual work of students takes the essential part in the process of education. It's important to give them adequate assignments for each topic. Providing foreign students with appropriate specialized textbooks adapted for their needs makes the process of studying more efficient.

Key words: higher mathematics, methods, teaching, foreign students, term, inter-subject relations, student's individual work.

ГАНЖЕЛА Сергій Іванович. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Статтю присвячено формуванню пізнавальної самостійності майбутніх вчителів початкових класів як важливого чинника творчих здібностей індивіда. Розв'язати проблему сформованості пізнавальної самостійності можна на трьох основних рівнях: репродуктивному, інтерпретуючому, творчому.

Ключові слова: самостійність, творча самостійність, пізнавальна самостійність, репродуктивний рівень, інтерпретуючий рівень, творчий рівень.

ГАНЖЕЛА Сергей Иванович. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена формированию познавательной самостоятельности будущих учителей начальных классов как важного фактора творческих способностей индивида. Решить проблему сформированности познавательной самостоятельности можно на трех основных уровнях: репродуктивном, интерпретирующем, творческом.

Ключевые слова: самостоятельность, творческая самостоятельность, познавательная самостоятельность, репродуктивный уровень, интерпретирующий уровень, творческий уровень.

HANZHELA Sergiy Ivanovych. FORMATION OF PERCEPTIONAL INDEPENDENCE FOR FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY CLASSES

The article is devoted to the issue of formation of the perceptual independence for future teachers of elementary classes. It's as important factor of creative abilities for an individual. The problem of forming the perceptual independence can solve for three of levels: reproductive, interpreting and creative.

Analysis of the formation of perceptual independence on all levels have been given reasons for the assertion that almost all students have been intend for the positive attitude for the study to the exclusion of the several students. It have been under the influence of the personality of the teacher, mean and organizing forms that he had been apple for the process study.

Future elementary school teachers will get very important tasks, that they mast will be solves in the process of the learning for the course «The fundamentals of the computer science with elements of programming and the modern technology of study». It will be solving if we should be forming the

perceptual independence for each student on his level. This approach transfer all emfesziz that students had been in the process of the learning to the process of the knowledge. Efficiency of the knowledge is completely dependent on content of learning and methodos of learning.

The formation of perceptual independence very well solves the problem «as will teach of the student for training» It is as guarantee for transferring given quality elementary school teachers for schoolboy of elementary classes. Realized possession with procedures and means of mental activities in the process learning a new teaching material important mean for a cansion of formalism in the knowledge of future elementary school teachers.

At a high level of perceptual independence components for intellectual and practical activity is manifested as a aggregate of mental judgments and practical operations. The future teacher will be full releases from stereotypes, ready of sample, patterns and his activities will become of searching character.

Key words: independence, creative independence, perceptual independence, reproductive level, interpretational level creative level.

ЖУКОВА Олександра Миколаївна. АНАЛІЗ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена методам викладання іноземної мови. Ми розповідаємо майже про всі відомі методи викладання (наприклад, англійської мови). Ми виокремлюємо методи, які, на нашу думку, є найбільш корисними для українських учнів та студентів. Стаття стане у нагоді учителям та викладачам ВНЗ.

Ключові слова: методи викладання, підходи до викладання, іноземна мова, учні, студенти, комунікативний підхід, аналіз, читання, аудіолінгвальний підхід.

ЖУКОВА Александра Николаевна. АНАЛИЗ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена методам преподавания иностранного языка. Мы рассказываем почти про все известные методы преподавания (к примеру, английского языка). Мы выделяем методы, которые, по нашему мнению, являются наиболее полезными для украинских учеников и студентов. Статья обращена к учителям и преподавателям ВУЗ.

Ключевые слова: методы преподавания, подходы к преподаванию, иностранный язык, ученики, студенты, коммуникативный подход, анализ, чтение, аудиолингвальный подход.

ZHUKOVA Olexandra Mykolayivna. THE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS

In our article we analyse the methods of teaching language as the second one. The shortcharacteristics of some methods:

The Grammar- Translation Approach was historically used in teaching Greek and Latin. Later it was generalized to teaching modern languages.

The Direct Approach was developed initially as a reaction to the Grammar- Translation Approach in an attempt to integrate more use of the target language in instruction.

The Communicative Approach. Pupils ask questions, dialogues and interviews are used. Pupils study and play at the same time.

We also overviewed such approaches as: Reading Approach, The Audiolingual Method, Community Language Learning, The Silent Way, Functional - Notional Approach and Total Physical Response.

We made the conclusion that in Ukraine such method as Communicative is the most Appropriate. Or several methods can be combined while teaching foreign language. Communication gives the possibilities to travel abroad, to study or to work. The information from this article is useful for teachers and professors. We analysed several methods and approaches and now can advise such method as: Communicative Approach for Ukrainian teachers, professors and instructors or combine different methods. Communicative Approach is used to teach not only to write or to speak, but both writing and speaking. If instructors have already used these methods, this advice will be useful for those teachers and professors who has not used such methods in their practice. In our future works we are going to present communicative exercises, which will help pupils and students to study language. Such themes will be presented as «Article», «Present Simple», «Present Continuous» and so on.

Key words: teaching methods, approaches to teaching, foreign language, pupils, students, communicative approach, analysis, reading, audouinii approach.

КЛИМЕНКО Юлія Анатоліївна. ОСВІТНЬО-ПРОСВІТНИЦЬКИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЕСПЕРАНТО-РУХУ В УКРАЇНІ (20-ті – ПОЧАТОК 30-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті схарактеризовано освітньо-просвітницький напрям розвитку есперанто-руху в

Україні 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.

На окремих етапах розвитку досліджуваного феномену мета освітньо-просвітницької діяльності есперантистів залежно від суспільно-політичної ситуації змінювалася – від популяризації мови есперанто на перших етапах до практичного використання есперанто як засобу міжнародного спілкування.

Автором з'ясовано, що незважаючи на ключову спрямованість есперанто-руху в той чи той період, освітньо-просвітницьку діяльність організували переважно через різноманітні організаційні форми: есперанто-курси, гуртки, лекції, доповіді, консультації, школи, технікуми, вищі навчальні заклади та інші педагогічні форми.

Ключові слова: есперанто, есперанто-рух, есперанто-освіта, есперанто-курси, гуртки, лекції, доповіді, консультації, освітньо-просвітницька діяльність есперантистів.

КЛИМЕНКО Юлія Анатольевна. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭСПЕРАНТО-ДВИЖЕНИЯ В УКРАИНЕ В 20-Х – НАЧАЛЕ 30-Х ГОДОВ ХХ ВЕКА.

В статье охарактеризовано образовательно-просветительское направление развития эсперанто-движения в Украине 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.

На отдельных этапах развития исследуемого феномена цель образовательно-просветительской деятельности эсперантистов в зависимости от общественно-политической ситуации изменялась – от популяризации языка эсперанто на первых этапах к практическому использованию эсперанто как средства международного общения.

Автором установлено, что несмотря на ключевую направленность эсперанто-движения в тот или иной период, образовательно-просветительскую деятельность организовывали преимущественно через различные организационные формы: эсперанто-курсы, кружки, лекции, доклады, консультации, школы, техникумы, высшие учебные заведения и другие педагогические формы.

Ключевые слова: эсперанто, эсперанто-движение, эсперанто-образование, эсперанто-курсы, кружки, лекции, доклады, консультации, образовательно-просветительская деятельность эсперантистов.

KLIMENKO Yliya Anatoliivna. EDUCATIONAL DEVELOPMENT DIRECTION AND EDUCATION ESPERANTO MOVEMENT IN UKRAINE (20 th – early 30-ies of XX century)

Article Author determined education and educational direction of the Esperanto movement in Ukraine in the 20's – early 30-ies of XX century.

Esperanto movement - is united by common goals, spiritual and material culture group (divided by location and by region) which speaks the international language Esperanto. Thereby it creates its cultural unity, their norms, values, criteria; Esperanto movement – is the subject of widespread social and cultural life, whose members are united by the desire to achieve joint goals and programs. Esperanto – the international language created by Polish doctor and polyglot Louis Lazarus Zamenhof in 1887 on the basis of common European languages, international vocabulary. It is used Esperanto in international communication, aimed at creating direct and equal opportunities for everyone in the international relations.

International language became the medium of exchange of experience teaching Esperanto-native teachers with foreign counterparts on the international educational forums, congresses, etc.

One of the main directions of domestic traffic in Esperanto 20's – early 30-ies of XX century – education and educational activities among different population groups. At some stages of the studied phenomenon purpose of education and outreach Esperanto depending on the socio-political situation has changed – from popularization of Esperanto in the early stages (pre-Soviet period) to the practical use of Esperanto as a means of «class struggle» and international international communication. The author found that despite the key focus of the Esperanto movement in this or that period of education and educational activities organized mainly through various organizational forms: Esperanto courses, clubs, lectures, reports, consultations, schools, colleges, universities and other forms of teaching.

During the 1927–1929 biennium. Esperanto taught in about 80 schools in 24 cities of the USSR as an elective course. According to the decisions of the local Department of Education as a compulsory subject introduced Esperanto in many schools and teaching colleges, particularly in Kremenchug and Krivoy Rog. In order to facilitate learning of foreign languages Kharkiv Department of Education was decided in the

1930-1931 school year include Esperanto in the curricula of all schools. Educational and educational activities of Esperanto in various organizational forms was aimed primarily ubiquitous Esperanto as a means of international communication.

The study does not cover all aspects of the problem. Require further study social and educational principles of the Esperanto movement as a socio-cultural, interlinguistic phenomenon of the past and present.

Key words: Esperanto Esperanto movement, Esperanto education Esperanto courses, clubs, lectures, reports, consultations, educational and educational activities of Esperanto.

НЕЧЕПОРУК Яна Сергіївна. ПОЗИТИВНІ І НЕГАТИВНІ АСПЕКТИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкривається поняття «дистанційне навчання». Охарактеризовано засоби дистанційного навчання, які вдосконалюють методіку навчання англійської мови професійного спрямування майбутніх авіаційних фахівців. Проаналізовано низку нормативно-правових документів, що регламентують роботу дистанційного навчання. Виділено негативні сторони, підходи вирішення проблем, а також перспективи дистанційної форми навчання у льотних навчальних закладах.

Ключові слова: дистанційне навчання, проблеми дистанційного навчання, перспективи дистанційного навчання, авіаційні фахівці, льотні навчальні заклади.

НЕЧЕПОРУК Яна Сергеевна. ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ЛЁТНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье раскрывается понятие «дистанционное обучение». Охарактеризованы способы дистанционного обучения, усовершенствующие методику обучения английскому языку профессионального направления будущих авиационных специалистов. Проанализированы некоторые нормативно-правовые документы, регламентирующие работу дистанционного обучения. Определены негативные стороны, методы решения проблем, а также перспективы дистанционной формы обучения в лётных учебных заведениях.

Ключевые слова: дистанционное обучение, проблемы дистанционного обучения, перспективы дистанционного обучения, авиационные специалисты, лётные учебные заведения.

NECHEPORUK Yana Serhiivna. ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE LEARNING OF ENGLISH LANGUAGE FOR PROFESSIONAL USAGE IN AVIATION EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with the concept of «distance learning». In English it is also known as «distance education». This article shows the essential meaning of such educational phenomenon: in general it is the education of students who may not always be physically present at a university or flight school in particular. It also describes the modern use of electronic educational technology (also called e-learning). It is emphasized that such methods facilitate distance learning by the great amount of necessary information and communications technology, replacing traditional content delivery by postal correspondence. It was also mentioned that distance learning courses in flight educational establishments deliver comprehensive instruction to busy aviation and travel industry professionals. The article gives a clear understanding of necessary digital platforms which have to be introduced in the educational process of flight schools. Training solutions must be interactive, learner-friendly, and available in a variety of convenient formats. Instruction can be synchronous and asynchronous online communication in an interactive learning environment or virtual communities (such as Moodle). The focus of distance learning is shifted to the education transaction in the form of virtual community of learners sustainable across time. It was also characterized the methods of distance learning, which will improve the methodology of teaching English professional direction for the future of aviation specialists. This article analyzes some legal documents that regulate the work of distance learning. At the same time, along with plenty of positive factors of distance learning it was identified and some negative aspects, you might encounter in the course of its implementation in the educational process.

Key words: distance learning, distance learning problems, prospects of distance learning, aviation specialists, flight schools.

ВОЙТОВСЬКА Алла Іванівна. ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ В НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВНЗ

Вищим навчальним закладам необхідно створити в процесі гендерної соціалізації культурний і

професійний ідеал, до якого має прагнути кожен студент. Важливим напрямком гендерної соціалізації студентів з інвалідністю є навчальна робота. В ході цієї роботи у студентської молоді закріплюються набуті знання, формуються необхідні комунікативні навички без проявів дискримінації та вільні від гендерних стереотипів, розвивається толерантність. Впровадження гендерної складової у навчальну роботу ВНЗ потребує системного підходу, що, перш за все, передбачає високий рівень гендерної чутливості керівного складу ВНЗ.

Ключові слова: гендерна соціалізація, гендерне виховання, навчальний процес, студентство з інвалідністю, вищі школи.

ВОЙТОВСКА Алла Ивановна. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗОВ

Высшим учебным заведениям необходимо создать в процессе гендерной социализации культурный и профессиональный идеал, к которому должен стремиться каждый студент. Важным направлением гендерной социализации студентов с инвалидностью является учебная работа. В ходе этой работы у студенческой молодежи закрепляются полученные знания, формируются необходимые коммуникативные навыки без проявлений дискриминации и свободные от гендерных стереотипов, развивается толерантность. Внедрение гендерной составляющей в учебную работу вузов требует системного подхода, что, прежде всего, предполагает высокий уровень гендерной чувствительности руководящего состава вузов.

Ключевые слова: гендерная социализация, гендерное воспитание, учебный процесс, студенчество с инвалидностью, вузы.

VOITOVSKA Alla Ivanivna. GENDER APPROACH IN THE SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS UNIVERSITIES

Higher educational institutions must create in the process of gender socialization and professional cultural ideal, which must seek every student. It is rooted gender stereotypes is a prerequisite root causes and various manifestations of inequality, including gender inequality, discrimination and violence based on gender. The family, marriage, children are essential values of each society. A special attention should be paid to students with disabilities. An important focus of gender socialization of students with disabilities have educational work.

In the course of this work in students fixed their knowledge, forming the necessary communication skills without discrimination and free of gender stereotypes, tolerance develops. Introduction of gender component in educational institutions work requires a systematic approach that primarily involves a high level of gender sensitivity leadership of the university.

Implementation of the training of the university students with disabilities to gender space should be in certain areas. We can classify the blocks of gender-oriented knowledge: national constituent, intellectual, moral, physical, occupational, family and legal components.

The result of the process of formation of gender socialization is not just a student in the proper sense of the essence of moral standards and guidelines in the field of relationship articles, but also need to follow them in all fields. In the process of engaging students with disabilities to gender educational space of the university must achieve gender of students in social responsibility.

In the study of the university and there is no need of boys and girls with disabilities make students more like the opposite sex. The aim is to assist and boys and girls with disabilities to become happy people, that they can fully realize their capabilities and features so pleased of his life, were confident in themselves and their future.

Key words: gender socialization, gender education, educational process, students with disabilities, the highest ever.

ГАГАРИНА Наталія Павлівна. РЕВЕНЕЦЬ Оксана Олександрівна. ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ НА ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТТЯХ В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Одним із завдань сучасного дошкільного навчального закладу є задоволення попиту, потреб батьків у вихованні та навчанні дітей. Застосування сучасних інноваційних технологій в діяльності вихователя дає змогу певною мірою підвищити якість освітніх послуг. У статті розглянуто використання ТРВЗ на інтегрованих заняттях в роботі вихователя, сутність вихователя, ефективність методів і прийомів творчого запам'ятовування, аналізу та умовисновків.

Ключові слова: технологія, вихователь, картина, пам'ять, дитина

ГАГАРИНА Наталия Павловна. РЕВЕНЕЦ Оксана Александровна. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.

Одним из заданий современного дошкольного учебного учреждения обозначено удовлетворение спроса, нужд родителей в воспитании и обучении детей. Использование современных инновационных технологий в деятельности воспитателя дает возможность определенным образом повысить качество образовательных услуг. В статье рассмотрено использование ТРИЗ на интегрированных занятиях в работе воспитателя, суть и эффективность методов и приемов творческого запоминания, анализа и умственных заключений.

Ключевые слова: технология, воспитатель, картина, память, ребенок

GAGARINA Natalia Pavlovna. REVENETS Oksana Oleksandrivna. USE OF TRIZ ON INTEGRATED SCHOOLS IN THE WORK OF THE PRESCHOOLER OF A PRESCHOOL INSTITUTION.

One of the tasks of a modern pre-school educational institution is the satisfaction of the demand, the needs of parents in the upbringing and education of preschool children. The use of modern innovative technologies in the activities of the kindergarten teacher provides an opportunity to improve the quality of educational services in a certain way.

The article deals with the use of technology for the development of inventive tasks (TRIZ) in integrated classes in the work of the educator, the content and effectiveness of methods and techniques of creative memorization, analysis and mental conclusions. This is a universal organizational, pedagogical and methodical system that allows you to combine object-cognitive activity with methods of activating and developing thinking, as well as creative solutions to educational and social assignments.

The analysis of the Basic Component of Preschool Education, which is the state standard, was conducted, namely the line «Child in the World of Culture». The subjects of seminars, trainings, master classes for teaching teachers of pre-school educational institutions are revealed. Specific examples of methods, techniques, exercises that can be conducted during the gaming and educational activities are given. The authors paid special attention to working with parents on using productive creative tasks with preschool children. It is vital to practice preschooler feasible methods of invention, methods of psychological enhance the creative process by which classes - a search problems, findings, inventions chain issues.

Key words: technology, educator, picture, memory, child.

ГОЛОВКО Ирина Олексіївна. ВПРОВАДЖУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА ШКІЛЬНОМУ РІВНІ В АНГЛІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Розглянуто процес впровадження технічної освіти в школи Англії в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Виділено характерні риси технічної освіти, її сильні на слабкі сторони. Визначено роль та підходи уряду в практичному втіленні технічної освіти в національну систему шкільної освіти.

Ключові слова: обов'язкова освіта, технічна освіта на шкільному рівні, вищі школи, центральні школи, молодші технічні школи, Англія

ГОЛОВКО Ирина Алексеевна. ВВЕДЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ШКОЛЬНОМ УРОВНЕ В АНГЛИИ (КОНЕЦ ХІХ – НАЧАЛО ХХ СТ.)

Рассмотрен процесс введения технического образования на школьном уровне в Англии в конце ХІХ – начале ХХ ст. Выделены характерные черты технического образования, его сильные и слабые стороны. Освещены роль и подходы правительства в практическом введении технического образования в национальную систему школьного образования.

Ключевые слова: обязательное образование, техническое образование на школьном уровне, высшая школа, центральная школа, младшая техническая школа, Англия

GOLOVKO Iryna Olexiyivna. SCHOOL-BASED TECHNICAL EDUCATION IN LATE NINETEENTH – EARLY TWENTIETH CENTURIES ENGLAND

The abstract focuses on the development of technical education at school level in England over the course of the late nineteenth – beginning of the twentieth century. It outlines its main features, strengths and weaknesses. It also reviews the policy and practice of the government as related to technical education for young people in compulsory elementary and secondary education.

The adoption of the Elementary Education Act (1870) and imposing of the compulsory elementary education (1880) in Great Britain gave impulse towards the two most important dynamics, which greatly influenced the development of school-based technical and vocational education. The first one was the establishment of the local School Boards from 1872. The second dynamic was that after 1872 many School Boards also established higher grade schools. They coped with the growing demand to form the post

elementary education, which was used by working class children, and to impose the technical bias into the curriculum of these schools.

Technical Education Act, 1889 allowed higher grade schools and secondary grammar schools, except most liberally endowed grammar schools, to take advantage of aid offered them by the government to develop science courses. Both types of school extended this work from 1889 through legislation, which allowed county and borough councils (created the previous year) to supply and aid technical education. Meanwhile, throughout this period the larger and wealthier grammar and public schools largely remained aloof from education in science and technology. Nevertheless, the broadening of secondary school curriculum towards science and technical courses proceeded slowly. That resulted in "bookish" culture of the state-maintained secondary schools and the lost opportunity of higher grade schools in promotion of technical education.

However, there was a continued drive on the part of local authorities to meet a growing demand for extended education based on occupational bias. Some of the local authorities pioneered two new models of upper-elementary education. First, from 1905, in London, an alternative to secondary education was offered for those winning scholarships in elementary school via transfer to a central school. Second, also from 1905 with immediate finance provided by the Board of education non-selective junior technical schools sprang up.

The large, skill-intensive industries and their associated industrial relations were obviously important in determining key structures in the overall provision of technical and vocational education. But so, too, was the role of government in setting the priorities for education, the place of local authorities, which were the key to the kind of specialist technical schools that existed in England and Wales beginning from 1905. Urban authorities also were always most likely to be interested in their development and supporting them.

Key words: compulsory education, school level technical education, England, central schools, junior technical schools

ЗАМОТАЄВА Наталія Володимирівна. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОТВОРЧОГО ПІДХОДУ ДО ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ВВНЗ

Стаття присвячена обґрунтуванню актуальної проблеми підвищення професійної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ у системі неперервної професійної освіти. Автором здійснено ґрунтовний аналіз філософських, соціокультурних, мистецтвознавчих аспектів порушеної проблеми для обґрунтування культуротворчого підходу у системі післядипломної освіти військових педагогів-гуманітаріїв. Доведено, що розвиток культуротворчої компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ зумовлюється як об'єктивними (сприятливий психологічний клімат у колективі, атмосфера співробітництва і співтворчості), так і суб'єктивними чинниками (сформованість творчої уяви, дивергентного мислення, гнучкість, толерантність, емпатійність, рефлексивність, імпровізаційність, комунікативність, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії). Найбільш сприятливі умови для розвитку культуротворчої компетентності викладачів гуманітарних дисциплін ВВНЗ забезпечує інтерактивне навчання, яке сприяє реалізації особистісного потенціалу в різноманітних способах взаємопов'язаної навчальної діяльності (моделювання життєвих ситуацій, рольове програвання, вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо).

Ключові слова: культуротворчість, професійна компетентність, культуротворча компетентність, культуротворчий підхід, інтерактивні технології навчання, викладачі гуманітарних дисциплін, вищі військові навчальні заклади.

ЗАМОТАЕВА Наталья Владимировна. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН ВВУЗ

Статья посвящена обоснованию актуальной проблемы развития культуротворческой компетентности преподавателей гуманитарных дисциплин военного вуза в системе непрерывного профессионального образования. Автором осуществлен подробный анализ философских, социокультурных, искусствоведческих аспектов затронутой проблемы для обоснования культуротворческого подхода в системе последипломного образования военных педагогов-гуманитариев. Доказано, что развитие культуротворческой компетентности преподавателей гуманитарных дисциплин ВВУЗ обусловлено как объективными (благоприятный психологический климат в коллективе, атмосфера сотрудничества и творчества), так и субъективными факторами (сформированность творческого воображения, дивергентного мышления, гибкость, толерантность, эмпатийность, рефлексивность, импровизационность, коммуникативность, способность к субъект-субъектному взаимодействию). Наиболее благоприятные условия для

развития культуротворческой компетентности преподавателей гуманитарных дисциплин ВВУЗ обеспечивает интерактивное обучение, которое способствует реализации личностного потенциала в различных способах взаимосвязанной учебной деятельности (моделирование жизненных ситуаций, ролевое проигрывание, решение проблем на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации и т.п.).

Ключевые слова: культуротворчество, культуротворческая компетентность, культуротворческий подход, интерактивные технологии обучения, преподаватели гуманитарных дисциплин, высшие военные учебные заведения.

ZAMOTAIEVA Natalia Volodymyrivna. THEORETICAL METHODOLOGICAL GROUNDS OF CULTURE CREATIVE APPROACH TO ENHANCE PROFESSIONAL COMPETENCY OF HUMANITARIAN SUBJECTS' TEACHERS AT HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The author has conducted profound analysis of philosophic, socio-cultural, art appreciation approaches in order to substantiate culture creative approach for professional competency enhancement of humanitarian subjects' teachers at higher military educational establishments as part of continuous pedagogical education. Theoretical analysis of scientific research of this issue allowed to establish that domestic and foreign scientists stress the need to reorient higher educational establishments from being a traditional cultural into culture creative, competency based educational paradigm.

Objective of the article lies in the substantiation of theoretical methodological grounds of culture creative approach to enhance professional competency of humanitarian subjects' teachers at higher military educational establishments, to explore psychological-pedagogical conditions of culture creative competency development in humanitarian subjects' teachers at higher military educational establishments as part of continuous professional education.

Based on the material presented, it has been established that acquisition of culture creative competency by humanitarian subjects' teachers at higher military educational establishments depends on both objective (favorable psychological climate in the group, atmosphere of cooperation and collaboration), and subjective factors (well-formedness of creative imagination, divergent thinking, flexibility, tolerance, empathy, reflexivity, improvisation, communicativeness, ability of subject-to-subject interaction). The most favorable conditions to develop culture creative competency in the teachers at higher military educational establishments are provided by interactive study process, which promotes realization of a personal potential through various ways of interrelated educational activity (modeling of real life situations, role-playing, problem solving based on analysis of the circumstances and related situation, etc.).

Conducted research made it possible to establish advantages of culture creative approach, which essence lies in the preparation of humanitarian subjects' teachers at higher military educational establishments for active professional activity, productive pedagogical communication, interpersonal interaction, creativity in order to efficiently solve educational disciplinary tasks, eliminate issues, resolve conflict situations based on real cultural content, interactive teaching technologies.

Key words: culture creativity, professional competency, culture creative competency, case-technology, interactive educational technologies, humanitarian subjects' teachers, higher military educational establishments.

КІР'ЯНОВА Олена Василівна, МАЛЮКОВА Ольга Юрївна. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті уточнено зміст поняття «інформаційно-комунікаційна компетенція». Визначено інноваційні технології, що є засобами формування інформаційно-комунікаційної компетенції студентів. З'ясовано переваги й недоліки їх впровадження в освітній простір, вплив інноваційних технологій на підвищення якості освіти та професійну підготовку студента.

Ключові слова: інформація, комунікація, компетенція, інформаційно-комунікаційна компетенція, інноваційні технології.

КИРЬЯНОВА Елена Васильевна, МАЛЮКОВА Ольга Юрьевна. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье уточняется содержание понятия «информационно-коммуникационная компетенция». Определены инновационные технологии, которые являются средством формирования информационно-коммуникационной компетенции студентов. Выявлены преимущества и недостатки их внедрения в образовательное пространство, влияние

инновационных технологий на повышение качества образования и профессиональной подготовки студента.

Ключевые слова: информация, коммуникация, компетенция, информационно-коммуникационная компетенция, инновационные технологии.

KIRYANOVA Olena Vasylivna, MALYUKOVA Olga Uriyivna. FORMATION OF INFORMATION-COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES

The article clarifies the concept of «information and communication competence». It is determined innovative technologies as a means of formation of information and communication competence of students. It is found advantages and disadvantages of its implementation in the educational environment, the impact of innovative technologies to improve the quality of education and training students.

Active application of innovative technologies in educational process means getting known by students cultural and professional competence and one of the most important competence is training the specialists in human sphere informative-communicative competence. In conditions of innovative technologies that is in the society for nowadays, development of informative-communicative competence is being paid special attention as it is in the base of forming training and making innovative changes. Formation of information-communication competence is the process of discovering the students' ability to use modern information and communication technologies to work with the information as in the educational process, and in careers.

Higher educational establishment has to prepare students for life in informative society where the main means of production is knowledge and information. One of the tasks of the research is to create the conditions of learning that students could discover the abilities in highly-technical competitive world.

Informative technologies of informative-communicative character influent on forming competence of a person and the sphere of modern person who constantly develops and is active. Informative teaching includes wide using subjects of informative-oriented means of teaching such as distant education (use e-editions, computer teaching systems, audio and video systems, the Internet; interactive teaching (using inter-active boarder); on-line teaching (web sites), multimedia technology (using e-lecturers, text-books, etc.).

Key words: information, communication, competence, informative-communicative competence, innovative technologies.

МАКАРЕНКО Володимир Іванович. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті на основі аналізу теоретичної літератури і власного практичного досвіду викладання розкрито методологічну сутність поняття «педагогічні умови». Визначено, охарактеризовано та теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування фахових компетентностей у майбутніх лікарів в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін. в одності трьох складових: фахово орієнтоване освітнє середовище на кафедрах вузів (викладачі, наукові школи, технології, обладнання лабораторій тощо); розробка і застосування навчально-методичного забезпечення природничо-наукової підготовки майбутніх лікарів (навчально-методичні комплекси, плани, програми, підручники тощо); викладач як науковий керівник наукових розвідок майбутніх лікарів.

Ключові слова: викладач, майбутні лікарі, навчально-методичне забезпечення, освітнє середовище, педагогічні умови, природничо-наукова підготовка, фахові компетентності.

МАКАРЕНКО Владимир Иванович. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ВРАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье на основе анализа теоретической литературы и собственного практического опыта преподавания раскрыто методологическую сущность понятия «педагогические условия». Определен, охарактеризован и теоретически обоснован комплекс педагогических условий формирования профессиональных компетентностей у будущих врачей в процессе изучения естественно-научных дисциплин. в единстве трех составляющих: профессионально ориентированная образовательная среда на кафедрах вузов (преподаватели, научные школы, технологии, оборудование лабораторий и т.п.); разработка и применение учебно-методического обеспечения естественнонаучной подготовки будущих врачей (учебно-методические комплексы, планы, программы, учебники и т.д.); преподаватель как научный руководитель научных исследований будущих врачей.

Ключевые слова: преподаватель, будущие врачи, учебно-методическое обеспечение, образовательная среда, педагогические условия, естественнонаучная подготовка, профессиональные компетентности.

МАКАРЕНКО Vladimir Ivanovich. DESCRIPTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICIANS IN THE PROCESS OF NATURAL-SCIENTIFIC PREPARATION

Social demands for physicians determine the search of new and improvement of existing methods and technologies of medical education. One of the directions of realization of this process is the competence-based approach to learning. However, there is a contradiction between the opportunities of the educational environment in higher educational institutions as a means of effective formation of professional competence of future physicians and lack of implementation of this potential in their science training. The solution of this contradiction we see through the introduction of a system of pedagogical conditions and characteristics of their effective functioning in the process of natural science training. Thus, the purpose of this article is the disclosure of the concept «pedagogical conditions», the definition, characteristics and theoretical substantiation of pedagogical conditions of formation of future physicians professional competence in the process of natural science training. Under pedagogical conditions we understand a set of capabilities, technologies and means of organization of process of studying of natural-science disciplines, ensuring the effectiveness and efficiency of formation of professional competence of future physicians. We have defined, described and theoretically substantiated the complex of pedagogical conditions of formation of professional competence of future physicians in the process of natural-scientific preparation, in unity of three components: the creation of the professionally oriented educational environment in the departments of universities; development and implementation of training and methodological support of natural-scientific preparation of future physicians; teacher as supervisor of scientific studies of future physicians. The system of pedagogical conditions of formation of professional competence of physicians in the natural science training was first built. Further studies we see in the development of complex methods of formation of professional competence of future physicians and the introduction of it in educational process of medical universities.

Key words: teacher, future physicians, training and methodological support, educational environment, pedagogical conditions, natural-scientific training, professional competence.

МОСКОВ Василь Анатолійович. СТРУКТУРА І ЗМІСТ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто структуру економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у якій виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний компоненти, описано складові елементи цих компонентів та схарактеризовано об'єктивні зв'язки між ними, детально проаналізовано вплив кожного з компонентів на формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у професійних закладах освіти, визначені навчальні предмети, вивчення яких сприяє формуванню окремих структурних елементів економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю.

Ключові слова: економічна компетентність, професійна освіта, кваліфікований робітник, будівельний профіль, структура компетентності.

МОСКОВ Василий Анатольевич. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассмотрена структура экономической компетентности будущих квалифицированных рабочих строительного профиля в которой выделены мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты, описано составляющие элементы этих компонентов и охарактеризован объективные связи между ними, подробно проанализировано влияние каждого из компонентов на формирование экономической компетентности будущих квалифицированных рабочих строительного профиля в профессиональных учебных заведениях, определены учебные предметы, изучение которых способствует формированию отдельных структурных элементов экономической компетентности будущих квалифицированных рабочих строительного профиля.

Ключевые слова: понятие экономической компетентность; профессиональное образование; квалифицированный рабочий; строительный профиль; структура компетентности.

MOSKOV Vasyi Anatoliievych. STRUCTURE AND CONTENT ECONOMIC COMPETENCE SKILLED WORKERS BUILDING PROFILE

In the article the structure of the economic competence of skilled workers building profile which singled motivational value, cognitive and activity-components described components and these components Author determined objective connection between them, detailed analysis of the impact of each component in the formation of economic competence of the future skilled workers building profile in professional educational institutions by subjects, all of which contributes to the individual structural elements of the economic competence of skilled workers building profile.

Each of these components comprises respective elements: motivational values (motives, needs, personal qualities, values), cognitive (knowledge), activity (experience, creative activity). Any activity is influenced by motives as aimed at achieving certain goals.

Motivational-value component seen as a system of social and economic values, needs, feelings that motivate students to economic activity, form her positive attitude, awareness of the importance of energy efficiency and energy efficiency, causing strong interest in acquiring the necessary knowledge and skills formation.

The cognitive component is seen as knowledge of professional terminology, facts, concepts, principles and theories of the economy; storage system expertise and interdisciplinary connections, which is a theoretical and methodological basis for efficient economic activity specialist.

Activity-component - it's skills, willingness to solve problems of economic focus, planing and organize economic activity, analyze and evaluate their performance, as well as a set of professionally important qualities of future skilled worker building profiles, such as: professional activity, responsibility, communication, tolerance, empathy, honesty, commitment to constant self-education and self-improvement, professional development and more.

These structural components determine the integrity and competence are studied closely. Each component can affect the development of other components. Provided aborted or insufficient formation of at least one component operation competence impossible.

Key words: economic competence; professional education; skilled workers; building profile; the structure of economic competence.

РОЩЕНЮК Алла Михайлівна. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЯ В АДАПТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Мета статті присвячена результатам опитування майбутніх фахівців з ІТ вищих навчальних закладів щодо формування готовності до творчої самореалізації в адаптаційний період.

Ключові слова: майбутні фахівці з інформаційних технологій, адаптаційний період, творча самореалізація.

РОЩЕНЮК Алла Михайлівна. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Цель статьи посвящена результатам опроса будущих специалистов по ИТ высших учебных заведений по формированию готовности к творческой самореализации в адаптационный период.

Ключевые слова: будущие специалисты по информационным технологиям, адаптационный период, творческая самореализация.

ROSHCHENIUK Alla Myhailivna. RESULTS OF FUTURE PROFESSIONALS FOR CREATIVE SELF-REALIZATION IN THE ADAPTATION PERIOD.

In the article the research results of future of IT professionals with higher education institutions to forming the creative self in the adaptation period. In this paper, attention is focused on the need to develop creative self is in adolescence.

In today's world of constant movement and great possibilities of success reaching people who are able to work on them, being able to think creatively and use their talents to pryktytsi. These skills are an indicator of actualization of an individual. This is to determine the components of the personal fulfillment of students in the adaptation period used: methodological samoaktualizatsiynyy test (to measure the level of self-actualization) and questionnaire Rogers and Diamond (to study the characteristics of social and psychological adaptation and associated features).

The study was conducted at the RSUH, NUWEE and Rivne technical colleges in the 2015-2016 year. As studied involved 82 first-year students of the Faculty of Applied Mathematics aged 17-19 years. Data processing and calculations were carried out using statistical package Statistica 6 programs.

The analysis may conclude that students EG to which was applied a set of pedagogical conditions

(stimulate positive motivation, creating a favorable environment adaptive information, informatization of basic training, the development of computer-oriented tasks) are formed of a higher level of cognitive needs; have higher rates of adaptation, values and creativity; have a higher ability to establish contacts with others, understand others; better adapted to the present, have a high level of emotional comfort; objectively evaluate their performance and conduct more independent.

Key words: future experts in information technology, adaptation period, creative self-realization.

ШУППЕ Людмила Володимирівна .ПРО СПЕЦИФІКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТІ ВАЛЕНСІЇ

Місія університету Валенсії полягає у формуванні професіоналів в області іспанської, романської філології, компетентних у рішенні проблемних і нових задач європейського комунікативного і багатокультурного суспільства, а також у підтримці найбільш важливих на інтернаціональному рівні досліджень, які у подальшому зможуть впливати на перспективний розвиток і гармонізацію сучасного інформаційного суспільства. Іноватизація змісту і методів навчання бакалаврів романської філології, розширення форм заохочення їх до дослідницької діяльності сприяють швидкому розповсюдженню досягнень науки і культури, підтвердженню соціальної значущості демократичних цінностей суспільства у цілому і, зокрема, Валенсії.

Ключові слова: професійна підготовка, бакалаври романської філології, університет Валенсії, іноватизація змісту і методів навчання, формування культурологічної компетентності.

ШУППЕ Людмила Владимировна. О СПЕЦИФИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ РОМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ ВАЛЕНСИИ

Миссия университета Валенсии заключается в формировании профессионалов в области испанской, романской филологии, компетентных в решении проблемных и новых задач европейского, коммуникативного и многокультурного общества, а также в поддержке наиболее важных на интернациональном уровне исследований, которые в дальнейшем смогут влиять на перспективное развитие и гармонизацию современного информационного общества. Инноватизация содержания и методов обучения бакалавров романской филологии, расширение форм поощрения их к исследовательской деятельности, способствуют быстрому распространению достижений науки и культуры, подтверждению социальной значимости демократических ценностей общества в целом и, в частности, Валенсии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавры романской филологии, университет Валенсии, инноватизация содержания и методов обучения, формирование культурологической компетентности.

SHUPPE Liudmyla Volodymyrivna. ON THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE ROMANCE PHILOLOGY BACHELORS SPECIFICS AT THE UNIVERSITY OF VALENCIA

The professional training of the Romance philology bachelors, particularly the Spanish philology, is usually carried out by the University of Valencia (Universidad de Valencia) that was founded in 1499 in Spain. Educational and professional program of the bachelors for the course «Hispanism: the Spanish language and literature» is intended for four years of studies, and implies having 240 credits (60 credits for the main subjects, 138 credits for the obligatory subjects, 30 credits for the optional subjects, 6 credits for the practical work, 12 credits for the bachelor thesis).

The practical work is considered an important and necessary method of teaching and professional training of the Spanish philology bachelors at the University of Valencia. There exist two types of practical work: educational and cognitive, which is optional. The main goal of the bachelors' educational practical work is giving them the opportunity of applying and expanding their background skills, abilities and specific knowledge on their own. The Spanish philology bachelors' practical work is intended for their acquiring general cultural, social and linguistic and intercultural competence that contributes to productive performing of their functional and professional duties in the field of intercultural communication and services.

The professional training of the Romance philology bachelors at the University of Valencia is characterised by high estimation of the following values: keeping to the genuine culture and language of Valencia; constant improvement of the teaching process organization types at different levels: bachelor – master – PhD; innovation of educational information, means, types and methods of training of students as future specialists; correspondence of the means of the education process organization with the social, cultural and economic progress; undisguised and just evaluation, equality, sympathy and mutual assistance; socially responsible work of both teachers and students.

At the University of Valencia all the Hispanism bachelors have before them a lot of special opportunities of personal, professional and career development, namely: participation in such programs as

Erasmus Mundus, Erasmus Prácticas, SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles) etc.; attendance of the linguistic policy course (learning of the Spanish, Valencian and English languages); attendance and participation in various social and cultural events (university sport competitions, charity fairs); attendance of the international scientific forums, conferences, workshops, exhibitions.

Key words: professional training, the Romance philology bachelors, University of Valencia, modernization of the contents and methods of teaching, culturological competence formation.

БЕВЗЮК Марина Сергіївна. СУТНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В статті розглянуто сутність взаємодії вчителя початкової школи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури. Висвітлено роль вчителя та батьків у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: підготовка вчителя, взаємодія, дитина з особливими потребами, інклюзивна освіта.

БЕВЗЮК Марина Сергеевна. СУЩНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В статье рассматривается сущность взаимодействия учителя начальной школы с родителями детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования. Проведен анализ психолого-педагогической литературы. Освещена роль учителя и родителей в обучении детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: подготовка учителя, взаимодействие, ребенок с особыми потребностями, инклюзивное образование.

BEVZYUK Marina Serhiivna. ESSENCE OF INTERACTION PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

In the article the essence of the interaction of elementary school teacher parents of children with special needs in terms of inclusive education. The analysis of psychological and educational literature. The role of teachers and parents in teaching children with special educational needs.

The question of introducing professional assistance to families of children with special educational needs yet is extremely topical in Ukraine, as the number of children from year to year. At the same time, the algorithm systemic support them and their families that would allow awaken in them a sense of security and prospects of operation for each family member is still not established.

Of particular importance, this problem becomes when considering the fact that productivity growth and education of the child with special needs depends on the quality of vital functions of the family, the position of parents, their ability to take their particular child and achieve its social adaptation.

Improving the education system by introducing an inclusive form of education requires a deep and comprehensive study of mental, physical and speech of people with disabilities. This involves creating an educational environment that meets the needs and abilities of each child, regardless of the features of psychophysical development. That is why the integration of Ukraine's education system into the world educational space, which is regulated by normative documents Bologna process particularly acute raises the problem of improving the efficiency of training highly qualified specialists, trained to the profession and the goals, content, tasks and technologies inclusive education in general and special institutions.

Key words: teacher training, interaction, a child with special needs, inclusive education.

ГАМЗА Анна Володимирівна. МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ПРОЦЕСОМ ОПИСУ ДІЇ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті теоретично обґрунтовано процес опису дії як основного компоненту вивчення дієслова у початковій школі на уроках української мови; означено фактори, які визначають важливість застосування дієслова у процесі створення власних текстів; доведено методичну значущість системи вправ, створених для ефективності формування текстотворчих умінь у молодших школярів; здійснено методичний поділ підготовчих завдань щодо формування навички текстотворення в учнів початкових класів на уроках української мови.

Ключові слова: опис, елемент дії, система мовних понять, одиниці мови та мовлення, дієслово, текст, текстотворчі вміння.

ГАМЗА Анна Владимировна. МЕТОДИКА РОБОТЫ НАД ПРОЦЕССОМ ОПИСАНИЯ ДЕЙСТВИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТОТВОРЧЕСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статті теоретически обосновано процес описання діяння як основного компонента изучения глагола в начальній школі на уроках українського мови; отмечено фактори, которые определяют важность применения глагола в процессе создания собственных текстов; доказано методическую значимость системы упражнений, предназначенных для эффективности формирования текстотворческих умений у младших школьников; осуществлен методический раздел подготовительных задач по формированию навыков текстотворения в учащихся начальных классов на уроках украинского мови.

Ключевые слова: описание, элемент действия, система языковых понятий, единицы языка и речи, глагол, текст, текстотворческие умения.

HAMZA Anna Volodymyrivna. METHODOLOGY OF WORK PROCESS DESCRIPTIONS IN REGARD TO THE DEVELOPMENT OF TEXTASVARCHAR SKILLS OF YOUNGER STUDENTS

Objectives of primary schools are developing skills in pupils a meaningful, grammatically correctly Express their thoughts. The purpose of training consists in the acquisition of skill among primary school pupils to build coherent statements in accordance with the character of expression and stylistic colouring. Great value for improvements textilwerke the students is given to the analysis of the morphological content navalnogo text from the Ukrainian language. It is important to teach younger students based on the acquired skills of working with text to create coherent statements in accordance with the objectives and style of speech.

Analysis of scientific-methodological literature and practice of teaching shows that the verb is one of the main morphological units of study of the Ukrainian language, which is formed due to the expression of the action of the subject in accordance with the method, form, time and place of execution. Focusing on contemporary practice of teaching, it is worth noting that the verb represents an independent part of speech with its inherent semantic and grammatical features.

The theoretical side of studying of the term «verb» promotes methodological definition of the concept of «verb». M. S. Vashylenko notes that «the Verb is part of speech that indicates action or state of the subject and answers the questions of what to do? what to do? did? what would I do?». An important aspect of the study of the verb is the realization of the communicative function of language. We cannot investigate the process of testatorone in the process of learning the verb, not relying on the software requirements for elementary education. Respectively to each class, which deals with the verb performs one of the General didactic principles of the Ukrainian language: systematicity and consistency, a gradual increase of difficulties, and the like.

Based on the methodical views M. S. Vashulenska can say that the fundamental principle of the formation of textasvarchar skills is to work on a small text sample, in which younger students should be able to determine theme and main idea, divide the text into logically complete parts (introduction, main part, ending), and to develop the ability to choose a title to vkusnogo teacher liaison statements. The specifics of the study a descriptive function of the verb requires a detailed study regarding the work on the texts of the publicistic style of speech. Labeled statement proves the importance of practical exercises aimed at the formation of textasvarchar skills in the designated style.

So, working on training texts, younger students get knowledge about a verb as a morphological unit, which reflects a clear sequence of descriptions of actions of the person, phenomenon or object and contributes to its logical conclusion. Such methodological implementation of the use of the verb leads to the formation of coherent syntactic structures, united by a sense – create your own texts younger pupils.

Key words: description of the action element, the system of linguistic concepts, units of language and speech, verb, text, testators skill.

ГОРОХОВА Галина Іванівна. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

У статті обґрунтовано та розкрито сутність і зміст самореалізації особистості як однієї з передумов успішної професійної кар'єри; встановлено причини, які впливають на самореалізацію особистості в сучасних умовах, та провідні чинники динаміки кар'єрного розвитку; визначено стадії професійного розвитку та структуру її умови формування професійної самосвідомості; проаналізовано процеси кар'єрного розвитку та формування «Я-образів» в умовах становлення особистості професіонала; з'ясовано фактори успішної професійної кар'єри та суть кар'єрних орієнтацій в процесі самореалізації особистості на початковому етапі розвитку кар'єри.

Ключові слова: самореалізація, професійна кар'єра, професійний розвиток, саморегуляція, самопізнання, професійна ідентифікація, професійне самовизначення, професійна

самоактуалізація, кар'єрні орієнтації.

ГОРОХОВА Галина Ивановна. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

В статье обоснованы и раскрыты суть и содержание самореализации личности как одной из предпосылок успешной профессиональной карьеры; установлены причины, которые влияют на самореализацию личности в современных условиях, и ведущие факторы динамики карьерного развития; определены стадии профессионального развития, структура и условия формирования профессионального самосознания; проанализированы процессы карьерного развития и формирования «Я-образов» в условиях становления личности профессионала; выяснены факторы успешной профессиональной карьеры и суть карьерных ориентаций в процессе самореализации личности на начальном этапе развития карьеры.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная карьера, профессиональное развитие, саморегуляция, самопознание, профессиональная идентификация, профессиональное самоопределение, профессиональная самоактуализация, карьерные ориентации.

HOROKHOVA Halina Ivanivna.. THE INDIVIDUAL'S SELF-REALIZATION AS A FACTOR OF THE SUCCESSFUL PROFESSIONAL CAREER

In the article the core and meaning of the individual's self-realization as one of the successful professional career factors were revealed and analyzed. There were also demonstrated the reasons influencing the individual's self-realization in the contemporary society and the leading factors of the career development dynamics. There were defined the professional development steps as well as the structure and criteria of the professional self-actualization formation. There were analyzed the career development steps and the «Me-concept» formation in the process of the individual's professional growth and found out the successful professional career factors and the core of career orientation in the individual's self-realization advance at the beginning of his/her career development.

The theoretical analysis gave an opportunity to conclude that the most essential problem in the individual's career development is a lack of his/her career orientations in the professional self-actualization under the modern working conditions. Such orientations are determined by individual's concept, talents, inducement, motives and values. A person follows them while choosing a career. The individual's career orientations are identified as individual's requirements to himself/herself as a professional and to his/her selected professional activity. Scholars observe career orientations as an important factor of the individual's career development dynamics and a constituent of the individual's general value orientation system which is formed by his/her experience and determine the purpose concerning an individual's career; his/her professional activity and work in general.

Key words: self-realization, professional career, career development, self-regulation, self-concept, professional identification, professional self-determination, professional self-actualization, career orientations.

ЄВДОКИМОВА-ЛИСОГОР Леся Анатоліївна. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

У статті розглянуто сутність поняття «педагогічна технологія», особливості розробки технології підготовки фахівців сфери туризму до міжкультурного діалогу та її етапи.

Ключові слова: міжкультурний діалог, підготовка фахівців сфери туризму, педагогічна технологія, творчий розвиток фахівця.

ЕВДОКИМОВА-ЛЫСОГОР Леся Анатольевна. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ

В статье рассмотрена сущность понятия «педагогическая технология», особенности разработки технологии подготовки специалистов сферы туризма к межкультурному диалогу и ее этапы.

Ключевые слова: межкультурный диалог, подготовка специалистов сферы туризма, педагогическая технология, творческое развитие специалиста.

YEVDOKIMOVA-LYSOHOR Lesia Anatoliivna. THEORETICAL FUNDAMENTALS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY DEVELOPMENT FOR PREPARING FUTURE PROFESSIONALS IN TOURISM TO INTERCULTURAL DIALOGUE

In this article theoretical fundamentals of educational technology development for preparing professionals in tourism to intercultural dialogue are considered. The concept of «educational technology» reproduces the multidimensionality of learning activities that requires its organization, implementation and management of itself and interaction of its members (lecturer↔student).

In preparing specialists in tourism to the intercultural dialogue during the study process of socio-humanistic disciplines, it is necessary to develop educational technology, based on person-centered, activity-communicative and technological approaches. On the basis of this educational technology, a gradual transition from direct management to co-management and then to self-management of students' educational activity is supposed by the teacher. The stages of educational technology (motivational and orientable, informative and cognitive, creative and dialogical, reflexive and value-based) will provide effective training of future specialists in tourism to the intercultural dialogue. At the motivational and orientable stage educational materials attract students' interest, stimulate cognitive functions, discussing situations, comparison, analysis and creative research work, reasoning and cooperation. At the informative and cognitive stages of educational technology, there should be the acquisition of knowledge on the parameters of different cultures of the world, as well as mastering the basics of professional activity, followed by the search for new knowledge, is supposed. Among the outcomes of creative and dialogical stages, there are skills of intercultural dialogue of the future experts in tourism with other cultures; creation and practical processing of situations of intercultural dialogue in the professional field that act as a precursor to gaining creative experience for fruitful cooperation in tourism. At the reflexive and value-based stages, there are conditions for value-based attitude to the students themselves, their field of expertise and other cultures. Creation of intercultural communicative situations, which are close to the professional sphere of the future expert, provide independent and creative work of students.

The main outcome of this training technology is the development of creative potential in the process of learning, acquiring skills for dialogical communication, formation of professional and personal qualities of the subject.

Key words: *intercultural dialogue, training in tourism, educational technology, creative development of the specialist.*

КОМІРЕНКО Юрій Анатолійович. ПОЄДНАННЯ СУВОРОЇ ВИМОГЛИВОСТІ Й БАТЬКІВСЬКОЇ ЛЮБОВІ ЯК ПІДґРУНТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАДИЦІЇ КАДЕТСЬКИХ КОРПУСІВ УКРАЇНИ СЕРЕДИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті висвітлюється основоположна ідея виховної системи кадетських корпусів Наддніпрянщини, яка полягала в поєднанні двох принципів у ставленні педагогів до вихованців – суворої вимогливості й батьківської любові. Автором висувається думка про те, що на підставі означеної ідеї в кадетських корпусах, які функціонували в українських губерніях Росії у середині ХІХ – на початку ХХ століть, склалася своєрідна педагогічна традиція обумовлена базовими цінностями українського національного світогляду. Такий погляд на виховання суттєво відрізняв ці навчально-виховні заклади від решти корпусів Російської Імперії.

Ключові слова: *кадетський корпус, виховання, педагогічна традиція, військова гімназія, реформи, кадети, «дух» корпусу, етнокультурне середовище, педагогічний колектив, система виховання.*

КОМИРЕНКО Юрий Анатоліевич. СОЧЕТАНИЕ СТРОГОЙ ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТИ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ЛЮБВИ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ УКРАИНЫ СЕРЕДИНЫ ХІХ – НАЧАЛА ХХ ВЕКОВ

В статье освещается основополагающая идея воспитательной системы кадетских корпусов Надднепрянщины, которая представляла собой сочетание двух принципов в отношении воспитателей к воспитанникам – строгой требовательности и родительской любви. Автор высказал мысль, что на основе этой идеи в кадетских корпусах, которые функционировали в украинских губерниях Российской Империи в середине ХІХ – в начале ХХ веков, сложилась своеобразная педагогическая традиция обусловленная базовыми ценностями украинского национального мировоззрения. Такой взгляд на воспитание существенно отличал эти учебно-воспитательные заведения от других кадетских корпусов Российской Империи.

Ключевые слова: *кадетский корпус, воспитание, педагогическая традиция, военная гимназия, реформы, кадеты, «дух» корпуса, этнокультурная среда, педагогический коллектив, система воспитания.*

КОМИРЕНКО Yuriy Anatoliyevich. COMBINATION OF STRICT EXACTINGNESS AND PARENTAL LOVE AS THE FOUNDATION OF PEDAGOGICAL TRADITION OF CADET CORPS OF UKRAINE OF THE MIDDLE OF 19TH – BEGINNING OF 20TH CENTURY

The article covers the original idea of educational system of cadet corps of Dnipro Ukraine, which consisted in the combination of two principles in the attitude of the pedagogues to the pupils – strict exactingness and parental love. The author puts forward the thought that on the basis of the mentioned idea in cadet corps, which functioned in Ukrainian provinces of Russia in the middle of 19th – beginning of 20th century, distinctive pedagogical tradition formed conditioned by basic values of Ukrainian national ideology, connected with Ukrainian military and educational institutions of boarding school type, which united them as local pedagogical systems in the single unit not only by the ties of typological nature, but also directly by the transfer of pedagogical experience. Mentioned tradition advantageously distinguished Ukrainian cadet corps from among the rest of military and educational institutions of boarding school type of Russian Empire. Specific for Ukrainian mentality respect to personal freedom and human dignity acted as that axial value, around which the atmosphere of interaction of pedagogues and cadets in the corps of Dnipro Ukraine was created, since on the basis of the collectivism, formalism and servile consciousness peculiar to Russian mentality essentially different preconditions of practical realization of European pedagogical conceptions appeared, which began to be actively implemented in the field of education after the abolishment of serfdom. The author of the article ascertains and substantiates the continuity between Ukrainian corps, since the students of the oldest of them held the positions of the directors of cadet corps of Dnipro Ukraine, representing the whole pleiad of the graduates of Poltava and Kyiv corps of 1850's, sixties and seventies, these are M. E. Deriuhin, L. Y. Kublytskyi-Piotukh, M. P. Popov, M. H. Popruzhenko, O. P. Pototskyi, M. O. Radkevych, A. M. Saranchov. All of them were developing pedagogical tradition of Ukrainian military and educational institutions, the specific character of which was conditioned by the combination of exactingness and love, as main criterion in the attitude of the to the tutors towards their students. This tradition originates from «good-natured severe system of life» of the oldest of the corps of Dnipro Ukraine – Poltava corps. The combination of severe exactingness and parental love created special type of a pedagogue, before which one had shame. Such approach to the education was extremely efficient, it as essential feature of educational system in Ukrainian corps, which was based on great esteem to a person, oriented the tutors to appeal not to the pain of punishment, but to the awakening in the students of the conscience and sense of shame, which contributed to moral development of Ukrainian cadets. The article on the basis of the appeal to different types of sources that throw light upon pre-revolutionary pedagogical practice of military educational institutions of Russian Empire, which were functioning in Ukrainian lands, in ethnopsychological aspect raises the issue of implementation in pedagogical practice of cadet corps of Dnipro Ukraine of the conception of educative study of German thinker Y. Herbart, which took place in 1860's in the context of their reforming into gymnasiums. Analysis and adequate estimation of national pedagogical heritage and experience in the field of military education have essential importance both for the development of the history of pedagogy and for the development of military science in Ukraine, and are connected with the issue of safety of national information environment and require unbiased scientific approach. The author, relying on official documents of Principal directorate of military educational institutions of Russian Empire, which had the status of regulations of state level, and the reviews on the history of development of Poltava and Kyiv cadet corps, ascertains that in the case of realization of the reform of D. Miliutin against a background of other province military gymnasiums advantageously stood out Ukrainian gymnasiums – those of Poltava and Kyiv. Their success is conditioned first of all by the fact that both pedagogical and students' staff in these educational institutions was represented mainly by the persons with Ukrainian mentality, in which the freedom of personality is basic worldview value. Such specific character of national conception of the world facilitated organic learning of successful realization in pedagogical practice of the conception of Herbart educative study.

Key words: military housing, education, a pedagogical tradition, a military school, reform, cadets, «the spirit» of the body, the ethnocultural environment, teaching staff, system of education.

ЛИСЕНКО Олена Анатоліївна. ІРЛАНДСЬКА НАЦІОНАЛЬНА СПІЛКА ВЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

У статті визначено роль та внесок Ірландської національної спілки вчителів (ІНСВ) у розбудову сучасної системи педагогічної освіти Ірландії. ІНСВ співпрацює з державними органами освіти з метою винайдення оптимальних шляхів вирішення проблем шкільної освіти, професійної підготовки педагогічних кадрів. Вагомим внеском ІНСВ у педагогічну освіту другого та третього ступенів є забезпечення педагогів початкової школи онлайн та очними курсами професійного вдосконалення з урахуванням досягнень останніх наукових досліджень.

Ключові слова: педагогічна освіта, професійна підготовка, педагогічні кадри, професійний розвиток.

ЛЫСЕНКО Елена Анатольевна. ИРЛАНДСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ СОЮЗ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В статье освещены роль и вклад Ирландского национального союза учителей (ИНСУ) в развитие современной системы педагогического образования Ирландии. ИНСУ сотрудничает с государственными органами образования с целью определения оптимальных путей решения проблем школьного образования, профессиональной подготовки педагогических кадров. Весомым вкладом ИНСВ в педагогическое образование второй и третьей ступеней является обеспечение педагогов начальной школы онлайн и очными курсами профессионального совершенствования с учетом результатов последних научных исследований.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка, педагогические кадры, профессиональное развитие.

LYSENKO Olena Anatoliivna. IRISH NATIONAL TEACHERS` ORGANIZATION IN THE TRAINING OF TEACHING STAFF

The article highlights the role and the contribution of Irish National Teachers` Organization (INTO) into the development of teacher education system nowadays.

The Irish National Teachers` Organization (INTO) plays a crucial role in teacher education of the Republic of Ireland. INTO cooperates with state education authorities (National Council for Curriculum and Assessment, the Department of Education and Skills and others) to find out the best solutions to the problems of school education, training of teachers. INTO presents its suggestions in conference reports, resolutions of Annual Congresses. Working out professional development courses, «INTO Learning» actively collaborates with university education departments and different educational organizations. «INTO Learning» conducts scientific research in the sphere of higher education, primary school education, continuous professional development of teachers.

Furthermore, INTO makes a significant contribution to the teacher education system of the second and third stages, providing primary school teachers with online and face to face professional development courses based on the results of recent research. Therefore, such professional development courses are considered to be an effective assistance and response to the urgent aspects of professional training of primary school teachers

In the modern world of information technologies the Internet communities play vital role in teacher education system of the country, promoting professional development of teachers. INTO is an example of such communities. With the help of Internet tools it assists teaching staff to get answers to the urgent issues of teacher education. INTO organizes forums, where teachers can share their ideas, exchange their practical experience and work out the optimal solutions to the burning problems of teacher and school education.

Moreover, INTO makes every effort to improve working conditions of teaching staff, promotes their interests in the community at the national level by providing necessary advice and assistance to its members. INTO works to preserve highly professional staff in teacher education system of the Republic of Ireland and motivates them to upgrade professionally.

Key words: teacher education, teacher training, teaching staff, professional development.

ЛЯШЕНКО Ростислав Александрович. ОСОБИСТІСНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТА В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проаналізовано фактори формування особистісної активності студента в умовах освітнього середовища. Розглянуто освітній простір особистості як особливий соціокультурний феномен. Досліджено взаємозв'язок особистісної активності студента з мотиваційною та потребнісною сферами та виокремлено особливості імплементації особистістю різних видів діяльності.

Ключові слова: особистість, активність, умови, мотивація, середовище, потреба, діяльність.

ЛЯШЕНКО Ростислав Александрович. ЛИЧНОСТНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье проанализированы факторы формирования личностной активности студента в условиях образовательной среды. Рассмотрены образовательное пространство личности как особый социокультурный феномен. Исследована взаимосвязь личностной активности студента с мотивационной и потребностной сферами и выделены особенности имплементации личностью различных видов деятельности.

Ключевые слова: личность, активность, условия, мотивация, среда, потребность, деятельность.

LIASHENKO Rostyslav Oleksandrovych. PERSONAL ACTIVITY OF THE STUDENT IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article analyzes the factors of formation of personal activity of students in conditions of educational environment. Educational space as special socio-cultural phenomenon has been considered. The interrelation between the personal activity of student motivation and need areas has been researched, peculiarities of implementation of individual features of different activities have been singled out. Changing views of students on the content and prospects of their subsequent professional activity is more intense in the process of preparation of the master. The participation of graduate students in purposeful activities to intensify personal activity has a close correlation with the growth of their professional self-actualization. Students who do not show professional motivation to participate in personal activity, characterized by significantly lower rates of their professional self-actualization. Those deliberately motivated undergraduates participate in intense personal activity of professional self-actualization is an essential prerequisite educational objective of professional self-actualization students future teachers-philologists. In the modernization of education and training requirements for teacher social order of higher teacher education is the future of personal development expert who would be able to realize their potential in the independent professional and educational activities. Progress in the development of any activity is to introduce various improvements. In other words, any innovation in the field of activity is a modification of that activity. Given the current study found that each type of activity there is a natural limit innovation. It has been concluded that social activity, as the activity of the individual or specific social communities in terms of educational environment, presupposes the appropriate level of consciousness, awareness and understanding of the goals and objectives of the movement and activities of society and leads to the ability to generate activity-relationship to their solution, relevant levels of social literacy, civic responsibility and an appropriate level of culture.

Key words: personality, activity, conditions, motivation, environment, need, activity.

МУРОВАНА Ірина Володимирівна. РОЗВИТОК ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ КІРОВОГРАДЩИНИ В ПЕРІОД ПЕРЕБУДОВИ

У статті автором досліджено процес перебудови хореографічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах естетичного спрямування Кіровоградщини. Проаналізовано проблеми становлення і розвитку дитячої хореографічної освіти краю наприкінці ХХ століття. Визначено вплив перебудови на організацію навчально-виховного процесу в хореографічних колективах області.

Ключові слова: перебудова, хореографічна освіта, хореографічні колективи, естетичне виховання.

МУРОВАНАЯ Ирина Владимировна. РАЗВИТИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИРОВОГРАДЩИНЫ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ

В статье автором исследован процесс перестройки хореографического образования в общеобразовательных учебных заведениях и внешкольных учреждениях эстетического профиля на Кировоградщине. Осуществлен анализ проблемы становления и развития детского хореографического образования края в конце ХХ столетия. Определено влияние процессов перестройки на организацию учебно-воспитательного процесса в хореографических коллективах области.

Ключевые слова: перестройка, хореографическое образование, хореографические коллективы, эстетическое воспитание.

MUROVANA Iryna Volodymyrivna. THE DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION OF KIROVOHRAD REGION IN THE PERIOD OF PERESTROIKA

The process of reconstruction of choreographic education in secondary schools and extracurricular educational institutions of the region has been examined by the author in the article. The problems of formation and development of children's choreographic education in Kirovohrad region at the beginning of the XXI century have been analyzed. The essence of the notion «modernization» and its features have been defined in the article.

Choreographic education of Kirovohrad region is a component of the system of choreographic education of Ukraine. Expansion of network of choreographic educational institutions and a significant increase in number of children's choreographic collectives in the region have become an important factor in choreographic education, formation of human qualities and special skills.

In Ukraine a new concept of art education which is to improve the quality of art-aesthetic education of youth is formed. The update of the education sector, the advancing and innovative development, improvement of professional skills of dance teachers, approbation of innovative methods in the activities of

dance groups have become the priority approach. The fundamental change in the forms, methods and content of the educational process has occurred. Training in such dance teams gained the increasing popularity in the late 90's and early 2000's; circles of modern choreography were created in large quantities. The educational process was strongly slowed down by the lack of software, lack of a clear structure for the teaching of choreographic modern trends, which in some way affected the perfection of the acquired knowledge, skills and abilities of the pupils. Subsequently, the educational and qualification level of managers allowed developing, improving and expanding of the content and forms of work, stimulating the search for excellence.

The requirement for the introduction of a systematic approach in the educational process has become one of the attributes of the educational modernization. The principle of consistency was based on building a system of choreographic education with the definition of learning objectives, contents and forms, principles and methods, diagnostic results.

The principle of humanization of education, the priority of which was the development of creative personality of a child, the creation of the conditions for the implementation of the inclinations, the formation of artistic-aesthetic tastes and preferences had become a very important concept in educational activity.

The differentiated approach in teaching, independent work on the implementation of creative tasks, positive emotional motivation in the mastery of subjects of a choreographic profile have become the important features of the modernization of education.

The end of the XX – the beginning of the XXI centuries can be called the start of the formation of professional choreographic education, the transition from initiative to create choreographic groups on the basis of educational institutions as well as innovative and significant shift in the development of choreographic education in the region of that very period.

Key words: choreographic education, notion reconstruction, choreographic vocabulary.

ПЕТРОВА Світлана Ігорівна. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Уведення нових освітніх стандартів, входження України в Болонський процес стимулюють формування нових підходів і розробку принципово нових критеріїв якості освіти. У статті розглядається суть і зміст змішаного навчання, розглянуто та виділено основні переваги використання технологій змішаного навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійна підготовка; підготовка майбутнього вчителя; методи навчання; технології змішаного навчання; формування професійної компетентності.

ПЕТРОВА Светлана Игоревна. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Введение новых образовательных стандартов, вхождение Украины в Болонский процесс стимулируют формирование новых подходов и разработку принципиально новых критериев качества образования. В статье рассматривается суть и содержание смешанного обучения, рассмотрены и выделены основные преимущества использования технологий смешанного обучения в профессиональной подготовке будущего учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; подготовка будущего учителя; методы обучения; технологии смешанного обучения; формирование профессиональной компетентности.

PETROVA Svitlana Ihorivna. USING BLENDED LEARNING TECHNIQUES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ENGLISH TEACHERS.

Ukrainian higher education formation today is one of the most important socio-economic and socio-cultural problems. The "National Doctrine of Ukrainian Education in the XXI Century" emphasizes the need for fundamentally new level of quality in professional training in Higher School. A specialist must be able to work using new techniques in today's multicultural and informational society. New educational standards implementation, Ukrainian joining the Bologna process stimulates the formation of new approaches and the development of innovative educational quality criteria.

The article deals with the possibilities of using the model of blended learning as a means of future English teachers' professional development. The traditional form of teaching is outdated and needs reconsidering. Blended learning is a successful combination of e-Learning, traditional classroom and autonomous study. We believe that usage of blended learning techniques will enable the future teachers to develop their skills and to upgrade their knowledge.

Blended learning should be based on a specially created on-line course as a part of the whole methodological complex. In the article we suggest the model of blended learning based on traditional classes and on-line course. One may find techniques for developing professional skills.

The aim of the article is to show how the techniques of blended learning can be used for linguistic skills formation. The article contains concrete examples of blended technique usage on one of the topics.

Key words: professional training; future teachers training; teaching methods; blended learning techniques; professional competence formation.

УШАКОВА Юлія Вікторівна. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН У ДИСПЕТЧЕРІВ АЕРОНАВІГАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕКИ ПОЛЬОТІВ

У статті проаналізовано визначення «мотивації» у різних авторів. Досліджена проблема формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення. Розглянуті педагогічні умови формування мотивації до вивчення професійно-орієнтованих дисциплін у диспетчерів з аеронавігаційного забезпечення.

Ключові слова: мотивація, професійно-орієнтовані дисципліни, інженер з аеронавігаційної інформації.

УШАКОВА Юлия Викторовна. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ДИСЦИПЛИН У ДИСПЕТЧЕРОВ АЭРОНАВИГАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛЁТОВ

В статье проанализированы определения «мотивации» у разных авторов. Исследована проблема формирования мотивации к изучению профессионально-ориентированных дисциплин у диспетчеров аэронавигационного обеспечения. Рассмотрены педагогические условия формирования мотивации к изучению профессионально-ориентированных дисциплин у диспетчеров аэронавигационного обеспечения.

Ключевые слова: мотивация, профессионально-ориентированные дисциплины, инженер аэронавигационной информации.

USHAKOVA Yulia Viktorovna. FORMATION OF MOTIVATION TO STUDYING OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES AT TRAFFIC CONTROLLER OF AIR NAVIGATION PROVIDING AS A COMPONENT SAFETY OF FLIGHT

The article analyzes the definition of «motivation» by different authors. The problem of motivation to study professionally oriented disciplines in the traffic controller of air navigation providing. The pedagogical conditions of motivation to study professional-focused disciplines in the traffic controller of air navigation providing. By now, performed an analyze of existing researches about students motivation to look at the problem from different viewpoints, to have an understanding about motivation sources and form my own opinion about some most common motivating ways. Motivation as a part of higher education is a set of needs, attitudes, interests satisfied by learning activities and encourages for being a good professional in the future. Motivation is probably the most important factor that educators can target in order to improve learning. With regard to students, very little if any learning can occur unless students are motivated on a consistent basis. The student must have access, ability, interest, and value education. The teacher must be well trained, must focus and monitor the educational process, be dedicated and responsive to his or her students, and be inspirational. Students ideally should have many sources of motivation in their learning experience in each class.

Key words: motivation, professionally oriented disciplines, engineering aeronautical information.

ХАЙДАРИ Наталія Ігорівна. ШКОЛА-ПАНСІОН РАГБІ (RUGBY SCHOOL) – ЗАКЛАД ЕЛІТНОЇ ПРИВАТНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті здійснено аналіз діяльності однієї з найвідоміших приватних шкіл-пансіонів Великої Британії – Рагбі (Rugby School), що представляє собою найяскравіший зразок елітної освітньої установи. Автором розкрито особливості організації навчання та виховання в школі, що заклала основи привілейованої, елітної освіти у країні. Рагбі – це сучасний приватний пансіон, в якому, поруч з інноваціями, поважають вікові академічні традиції. З'ясовано, що елітні школи-пансіони у Великій Британії – це відкриті недержавні навчальні заклади, як правило, найбільші та найстаріші школи-пансіони, які підтримують зв'язок з університетами, мають схожу історію заснування, традиції тощо, метою яких є розкриття індивідуальних особливостей учня, формування активної, відповідальної за свої рішення та вчинки особистості, що в результаті налаштовує на самовиховання та високі морально-духовні й суспільні потреби.

Ключові слова: школа-пансіон Рагбі (Rugby School), елітна освіта, елітні приватні школи-пансіони, «public schools» (публік скулз), Велика Британія.

ХАЙДАРИ Наталья Игоревна. ШКОЛА-ПАНСИОН РАГБИ (RUGBY SCHOOL) – ЗАВЕДЕНИЕ ЭЛИТНОГО ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Вьяснено, что элитные школы-пансионы в Великобритании – это открытые негосударственные учебные заведения, как правило, самые большие и самые старые школы-пансионы, которые поддерживают связь с университетами, имеют похожую историю основания, традиции и т.д., целью которых является раскрытие индивидуальных особенностей ученика, формирование активной, ответственной за свои решения и поступки личности, в результате настраивает на самовоспитание и высокие морально-духовные и общественные потребности.

Ключевые слова: школа-пансион Рагби (Rugby School), элитное образование, элитные частные школы-пансионы, «public schools» (публик скулз), Великобритания.

Haidari Nataliya Igorivna. BOARDING SCHOOL RUGBY – ELITE PRIVATE EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM

This article provides an analysis of one of the most famous private boarding schools UK – Rugby (Rugby School), which is the most striking example of elite educational institutions. The author of the features of training and education in schools, which laid the foundations of a privileged, elite education in the country. Rugby – a modern private pension, which, along with innovation, respect secular academic traditions. The school employs highly qualified personnel. Academic school is very strong. Every year a large number of graduates entering Oxford and Cambridge. Famous for a strong teaching staff and brilliant faculties of music, drama and art.

It was found that elite boarding schools in the UK – a public private schools, usually the largest and oldest boarding schools that communicate with universities, have a similar story foundation, traditions, etc., aimed at disclosing individual student characteristics, the formation of active and responsible for their decisions and actions of the individual, due to self-configure and high moral, spiritual and social needs.

Rugby School offers a classical education based on the study of Latin, Greek, ancient history, modern foreign languages and mathematics. The College also provides ample opportunities for the development of science and objects of aesthetic cycle.

Traditionally, the elite private colleges, boarding the UK are the main areas such education, religious education, which includes religious education and spiritual and moral development of the individual student; civic education, its primary purpose of education puts Patriot - their school and their country; sports training that includes not only the physical development of the student, but also contributes to the education of students wrestling skills, rallying students, development of healthy competition between the «houses» (structural associations of teachers and students); aesthetic education that promotes students' aesthetic outlook and taste.

Today, the UK contribution to world educational heritage, fostering cultural and scientific relations are of great interest to the scientific community of Ukraine education and education in British schools. Education UK, which has evolved over several centuries, is a system that is tested by time and history, successfully functioning and is subject to strict high quality standards.

Key words: boarding school Rugby (Rugby School), education elite, elite private boarding schools, «public schools» (public scholes), United Kingdom.

ЦАРЕНКО Анна Вікторівна. ПРОФЕСІЙНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Сучасний розвиток освіти вимагає фахівця нової генерації, котрий здатний творчо втілити поставленні перед ним освітні завдання, розвиватись та використовувати новітні технології, розуміти значення своєї професії та відповідально відноситись до об'єкта співпраці. Тому одним із важливих завдань вищого навчального закладу є розроблення та удосконалення методів формування професійно відповідального фахівця. У статті розкрито підходи до розуміння професіоналізму, професійної відповідальності та професійної відповідальності педагога і вчителя початкових класів зокрема.

Здійснений аналіз теоретичних основ дослідження феномену педагогічної відповідальності у філософській, психологічній та педагогічній науках дає підстави розуміти під цим явищем системоутворювальну професійну якість. На підставі здійсненого аналізу основних підходів учених щодо розуміння сутності феномену «відповідальності» узагальнено та розкрито зміст основних дефініцій.

Ключові слова: професіонал, професіоналізм, професійна відповідальність, професійна відповідальність фахівця, професійна відповідальність учителя.

ЦАРЕНКО Анна Викторовна. ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Современное развитие образования требует специалиста нового поколения, который

способен творчески воплотить поставленные перед ним образовательные задачи, развиваться и использовать новейшие технологии, понимать значение своей профессии и ответственно относиться к объекту сотрудничества. Поэтому одной из важных задач высшего учебного заведения является разработка и совершенствование методов формирования профессионально ответственного специалиста. В статье раскрыты подходы к пониманию профессионализма, профессиональной ответственности и профессиональной ответственности педагога и учителя начальных классов в частности.

Проведенный анализ теоретических основ исследования феномена педагогической ответственности в философской, психологической и педагогической науках дает основания понимать под этим явлением системно образовавшееся профессиональное качество. На основании проведенного анализа основных подходов ученых к пониманию сущности феномена «ответственности» обобщенно и раскрыто содержание основных дефиниций.

Ключевые слова: профессионал, профессионализм, профессиональная ответственность, профессиональная ответственность специалиста, профессиональная ответственность учителя.

TSARENKO Anna Viktorivna. PROFESSIONAL RESPONSIBILITY IN THE CONTEXT OF FUTURE TEACHER TRAINING

Modern development of education requires a specialist of new generation, who is able to perform his educational tasks with creativity, to develop and use the newest technologies, to understand the value of his/her profession and to treat the object of his collaboration with respect and liability. Therefore one of important tasks of higher educational establishments is to develop and improve methods of forming a professionally responsible specialist.

The paper deals with the approaches to interpreting and understanding such notions as professionalism, professional responsibility and professional responsibility of a teacher, primary school teacher in particular.

The analysis of theoretical foundations of the study of pedagogical responsibility in philosophical, psychological and pedagogical sciences gives reason to understand this phenomenon as a system-forming professional quality. On the basis of the performed analysis of scientists' basic approaches to understanding the essence of the phenomenon of responsibility the content of basic definitions is generalized and summarized.

Professionalism is an integrative quality of a specialist who has a set of the mostly used qualities for achieving professionally qualitative work performance, who is a master of his business, which has been transformed by a person from his frequently performed work into his profession. Professional responsibility is an integrative quality of a personality, which is reflected in high-quality, timely, good faith performance of duties and readiness to be responsible for the result of one's actions.

Teacher's professional responsibility is an integrative quality of the individual, which requires not only moral, but professional qualities as well, which is displayed in the initiativeness, independence, desire for self-improvement, devoted pedagogical work and requires responsibility to the internal (conscience) and external authorities (parents, staff, pupils).

Professional responsibility in the broadest sense is the quality of the individual who is in the process of constant development which requires compliance with social norms and rules, is displayed in the moral and legal attitude to his/her duties, characterized by initiativeness, good faith, high quality, punctuality in performing actions, anticipation of consequences of his/her deeds, willingness to take responsibility for his / her work.

Key words: professional, professionalism, professional responsibility, specialists' professional responsibility, teachers' professional responsibility.

ЧЕРНІЧЕНКО Людмила Анатоліївна. ДОСВІД ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.

У статті розглядається та теоретично обґрунтовується досвід інноваційної діяльності логопедів дошкільних навчальних закладів в умовах інклюзивної освіти. Розкрито зміст арт-терапевтичних технологій; кріотерапії; «Су - Джок» терапії та інформаційних технологій навчання. Також описано практичне застосування цих інноваційних технологій у інклюзивних дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: арт-терапія, кріотерапія, «Су-Джок» терапія, інформаційні технології навчання, інноваційна діяльність, інклюзивна освіта.

ЧЕРНИЧЕНКО Людмила Анатольевна. ОПЫТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

В статье рассматривается и теоретически обосновывается опыт инновационной деятельности логопедов дошкольных учебных заведений в условиях инклюзивного образования. Раскрыто содержание арт-терапевтических технологий; криотерапии; «Су - Джок» терапии и информационных технологий обучения. Также описано практическое применение этих инновационных технологий в инклюзивных дошкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: арт-терапия, криотерапия, «Су-Джок» терапия, информационные технологии обучения, инновационная деятельность, инклюзивное образование.

CHERNICHENKO Lyudmila Anatoliivna. EXPERIENCE INNOVATION SPEECH THERAPIST PRESCHOOL EDUCATION IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION.

The current state of special education is characterized by certain changes and reforms. In particular, improving the content of education, introducing new innovative forms of children with special needs, new psychological and pedagogical means of correction and compensation deficiencies phonetic and phonemic, grammatical processes inherent to children in this category. The importance is the question on the definition of persons with disabilities as equal enrolled among their peers.

The establishment of democratic principles in Ukrainian society, active implementation of inclusive education promotes mass creativity speech therapists. They meet children's interests and overall development of children with special educational needs, often away from established patterns, seek and find such methodological approaches that provide a high level of knowledge and skills of all children.

Now there are many different specialized technology training and education of children. These techniques are innovative, interesting that develop, enrich, diversify children's lives and provide opportunity to study a massive pre-school children with special educational needs.

Therefore, in this article we consider theoretically justify and experience innovation speech therapists pre-schools in terms of inclusive education. Reveal the content of art therapy technologies; cryotherapy; «Su – Jock» therapy and information technology training. Describes the practical application of innovative technologies in inclusive preschool educational establishments.

Key words: art therapy, cryotherapy, "Su-Jok" therapy, information technology education, innovation, inclusive education.

МАКОВЕЇ Раду Григорович. ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЛОВОЇ ГРИ ЯК ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ТРАНСПОРТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ.

У статті визначено сутність, специфіку та методичне забезпечення ділових ігор як важливої форми навчання студентів транспортних спеціальностей ініціативному спілкуванню. З'ясовано чинники, базовий рівень знань студентів нефілологічного профілю, професійно орієнтований характер фаху студентів, специфіку їхнього світогляду тощо, що дозволяють підготувати й провести ділову гру.

Ключові слова: сучасні методи навчання, ділова гра, функції ділової гри, методичне забезпечення ділових ігор, організація ділової гри.

МАКОВЕЇ Раду Григорьевич. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК ИНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ.

В статье рассматривается сущность, специфика и методологическая поддержка деловой игры как важной формы обучения студентов транспортных специальностей иноязычному общению в высшей школе. Исследована специфика методического обеспечения деловой игры, содержание и цель игры по иностранному языку. Отмечается, что деловая игра может помочь достичь учебных, образовательных и развивающих целей коллективной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку. Определены факторы, профессионально ориентированный характер специальности студентов для подготовки и проведения деловой игры.

Ключевые слова: современные методы обучения, деловая игра, элементы деловой игры, методологическая обеспечение деловых игр, организация деловой игры.

MACOVEI Radu Grygorovych. THE ORGANIZATION OF BUSINESS GAMES AS AN INTERACTIVE METHOD OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES STUDENTS OF TRANSPORT SPECIALTIES IN HIGHER INSTITUTIONS.

The essence, specifics and the guidance of business games as an important form of teaching foreign

language communication to students in higher school of specialties is specified in the given article. Investigated the specifics of methodological support of the business game that provides for the availability of educational and scientific materials and the design ones, the content and the goal of organizing a game at a foreign language lesson of the student audience is studied. It is noted that the business game can help achieve the academic, educational and developmental purposes in the collective activity of students of transport specialties in higher institutions in learning a foreign language. There were revealed the factors, the professionally oriented nature of students' profession, etc., which make it possible to meticulously organize and conduct a business game.

Key words: modern teaching methods, business game, business game features, methodological support of business games, business game organization.

ЩЕРБИНА Світлана Володимирівна. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ВИВЧЕННІ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРА

Сучасні події в контексті вивчення іноземної мови свідчать про тенденцію до розвитку комунікативної компетенції у студентів. Дана робота представляє огляд літератури, пов'язаної із застосуванням комп'ютерів у вивченні іноземної мови з метою розвитку навичок комунікативної компетенції.

Ключові слова: комунікативна компетенція, вивчення іноземної мови, інтегративний підхід, навчальне середовище, зворотний зв'язок.

ЩЕРБИНА Светлана Владимировна. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРА

Современные события в контексте изучения иностранного языка свидетельствуют о тенденции к развитию коммуникативной компетенции студентов. Данная работа представляет обзор литературы, связанной с использованием компьютеров в изучении иностранного языка с целью развития навыков коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, изучение иностранного языка, интегративный подход, обучающая среда, обратная связь.

SHCHERBYNA Svitlana Volodymyrivna. COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Recent development in foreign language education have indicated a trend towards the development of communicative competence among foreign language students. This paper provides the review of the literature concerning the use of CALL as a means of promoting the acquisition of communicative competence in the foreign language and culture.

Providing experiences for contact with language in context may prove difficult for foreign language teachers. Constrained by lack of sufficient access to the target culture, teachers often rely on textbooks and classroom materials in teaching language. These materials may not necessarily provide the required environment for the acquisition of communicative competence.

The goals of communicative competence demand that teachers and students should be familiar with and knowledgeable of the target language and culture. Recent technological multimedia tools, which utilize audio-visual formats, can provide many of the contextual cues that traditional textbook formats cannot. The linear nature of textbooks affords students a rather restricted experience of the content and does not allow for navigational freedom or interactivity that modern technological tools provide learners. Contrary to multimedia formats, traditional textbooks, linear and non-interactive, may not provide the appropriate context for the acquisition of communicative competence.

Computer Assisted Language Learning, or CALL, has become increasingly popular within the foreign language domain. Recently researches have begun investigating CALL and its benefits in promoting the acquisition of competence in the second language and culture. Educational multimedia software products include electronic textbook, slide library, guided tour, light table, or a reference library.

The review of the literature concerning integrative CALL environments for foreign language learning indicates that much more research is necessary before the nature of this context can be fully understood in its relation to the acquisition of foreign language classroom, the transfer of power from teacher to learner has emerged as an important trend, indicating a shift from teacher controlled learning to student initiated investigation. Another theme arising from the literature regards the ability of multimedia environments to provide learners with authentic content that is carefully manipulated to meet their individual needs.

Key words: communicative competence, foreign language learning, integrative approach, learning environment, feedback.

УЛИЧНИЙ Ігор Любомирович. ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ПРОФОРІЕНТАЦІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті відзначено роль інновацій в системі освіти та у сфері професійної орієнтації молоді. Доведено необхідність формування ефективних механізмів професійного самовизначення особистості. Охарактеризовано роль та основні завдання профільного навчання, його психологічний супровід. Розкрито доцільність створення освітніх округів та ресурсних центрів професійної орієнтації. Окреслено перспективні напрями запровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій у сфері професійної орієнтації.

Ключові слова: освітня діяльність, педагогічна інновація, професійна орієнтація, професійне самовизначення, профільне навчання, освітній округ, інформаційно-комунікаційні технології.

УЛИЧНИЙ Игорь Любомирович. ИННОВАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ПРОФОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье отмечена роль инноваций в системе образования и в сфере профессиональной ориентации молодежи. Доказана необходимость формирования эффективных механизмов профессионального самоопределения личности. Охарактеризована роль и основные задачи профильного обучения, его психологическое сопровождение. Раскрыта целесообразность создания образовательных округов и ресурсных центров профессиональной ориентации. Обозначены перспективные направления внедрения инновационных информационно-коммуникационных технологий в сфере профессиональной ориентации.

Ключевые слова: образовательная деятельность, педагогическая инновация, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профильное обучение, образовательный округ, информационно-коммуникационные технологии.

ULYCHNYI Igor Lyubomyrovych. INNOVATIVE MEANS OF PROFORENTATION IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

The effectiveness of the youth's vocational guidance system is conditioned by the use of modern innovative means. Today, effective mechanisms of professional self-determination are needed, in the process of which a person must compare his future professional status with life values. Innovative development of education involves the introduction of profile training, the main task of which is to promote vocational guidance and self-determination of high school students, the socialization of students, the implementation of psychological and pedagogical diagnosis on the readiness for making independent decisions related to professional development. The main forms of psychological support for profile training are professional diagnostics, professional counseling, and profanational work. An innovative model of education management and vocational guidance work is the creation of educational districts. It is advisable to work as resource centers of professional orientation in the composition of educational districts, this allows to establish cooperation with the psychological service, to coordinate the career guidance work of pedagogical kollektiv, parents and the public. Among the main functions of the resource center for the vocational guidance of young people should be allocated: the implementation of professional information about the profession and specialty, which are in demand in the regional labor market; The provision of individual information and reference and professional consultations using elements of psychological support, as well as an in-depth professional diagnostic survey to develop the ability to compare their individual characteristics with the requirements of the profession to a person, professional selection and professional selection; Conducting professional counseling psychodiagnostics in order to determine professional interests, qualities and professional suitability with application of the obtained data in the acquisition of educational classes (groups) of educational institutions; The provision of psychological support and the implementation of correction of professional self-determination. Innovative information and communication technologies in the field of vocational guidance are defined as new, original technologies (methods, means, methods) for the creation, transmission and preservation of career guidance materials and the technology for organizing and supporting career guidance work (traditional, electronic, remote, mobile). Communication and computer networks, purposefully, systematically and consistently implemented in educational practice. rientatsionnoy the latest information technologies is one of the most effective ways to increase its efficiency.

Key words: educational activity, pedagogical innovation, professional orientation, professional self-determination, profile education, educational district, information and communication technologies

ШТАНЬ Ольга Олексіївна. ЕТАПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ М. Л. ДОВГОПОЛЮКА

У статті висвітлено основні етапи педагогічно-організаторської діяльності багатогранної постаті - Матвія Довгополюка. Окреслено питання впливу на розвиток Охтирського дитячого містечка. Детальне вивчення джерел творчості, формування чітких педагогічних поглядів,

соціально-педагогічних ідей, а також управлінської діяльності структуровано триетапно. Багаторічним досвідом створено оптимальні умови для навчання і виховання національно свідомої, всебічно розвиненої особистості.

Ключові слова: М. Л. Довгополюк, етапи педагогічної діяльності, керівник Охтирського дитячого містечка, освітня та організаційна діяльність.

ШТАНЬ Ольга Алексеевна. ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ М. Л. ДОВГОПОЛЮКА

В статье отражены основные этапы педагогическо-организаторской деятельности многогранной фигуры - Матфея Довгополюка. Определены вопросы влияния на развитие Ахтырского детского городка. Детальное изучение источников творчества, формирование четких педагогических взглядов, социально-педагогических идей, а также управленческой деятельности структурировано трехэтапно. Многолетним опытом созданы оптимальные условия для обучения и воспитания национально сознательной, всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: М. Л. Довгополюк, этапы педагогической деятельности, руководитель Ахтырского детского городка, образовательная и организационная деятельность.

SHTAN Olha Oleksiyivna. STAGES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY M. L. DOVGOPOLYUK

The article analyzes the main stages of pedagogical and organizational activities of multifaceted personality – Matviy Dovgopolyuk. The question of influence on the development of Okhtyrka children's town. A detailed studying of the sources of creativity, the formation of the clear pedagogical beliefs, socio-pedagogical ideas, as well as the management activities structured in three stages. Years of experience have created the optimal conditions for learning and upbringing of nationally conscious, comprehensively developed personality. During its work M. Dovgopolyuk managed to form a creative team. The organization of education in Okhtyrka children's village in line with the ideas of formation of Ukrainian national school 20-ies of the XXth century the Purpose of pedagogical activity M. L. Dovgopolyuk was the creation of optimum conditions for education and upbringing of nationally conscious, comprehensively developed personality. The study of pedagogical activity N. L. Dovgopolyuk gave the opportunity to establish that work in the Ukrainian Academy of agricultural Sciences was logical-a logical extension of his academic achievements. He expressed pedagogical views are built on the principles of humanism, national education, defining the dominant role of labour education in the process. Thus, years of experience teaching and organizational activities enabled him not only to teach and educate hundreds of children, form the teaching staff but also contribute to the development of a national school.

Key words: M. L. Dovgopolyuk, the stages of pedagogical activity, the head of the Okhtyrka children's town, educational and organizational activities.

ШКАТУЛА Александр Павлович. КИБЕРЗАГРОЗИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ

Стаття аналізує вплив кіберзагроз на курсантів під час їх навчально-пізнавальної діяльності. Вказується, що агресія Росії проти України призвела до активізації загроз, спрямованих на зміну світогляду українців. У ході підготовки до навчальних занять курсанти активно використовують Інтернет, що підтверджується даними соціологічного опитування та одночасно потрапляють під деструктивний інформаційний вплив. Це може негативно позначитися на їх моральному стані, когнітивній, емоційно-вольовій сфері та фізичному здоров'ї. Запропоновано заходи забезпечення захисту курсантів від кіберзагроз.

Ключові слова: Інтернет, кіберпростір, кібербезпека, кіберзагроза, курсанти ВНЗ; світогляд, навчально-пізнавальна діяльність.

ШКАТУЛА Александр Павлович. КИБЕРУГРОЗЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Статья анализирует влияние киберугроз на курсантов во время их учебно-познавательной деятельности. Указывается, что агрессия России против Украины привела к активизации угроз, направленных на изменение мировоззрения украинцев. В ходе подготовки к учебным занятиям курсанты активно используют Интернет, что подтверждается данными социологического опроса и одновременно попадают под деструктивное информационное воздействие. Это может негативно сказаться на их морально-состоянии, когнитивной, эмоционально-волевой сфере и физическом здоровье. Предложены меры обеспечения защиты курсантов от киберугроз.

Ключевые слова: Интернет, киберпространство, кибербезопасность, киберугроза, курсанты ВУЗОВ; мировоззрение, учебно-познавательная деятельность.

SHKATULA Alexander Pavlovich. CYBER THREATS OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES OF CADETS

The article deals with issues related to the presence of threats in the cyberspace awaiting cadets during educational and cognitive activities. It is pointed out that the conduction of a hybrid war by Russia against Ukraine has led to the intensification of threats aimed at changing the belief system of Ukrainians, substitution of concepts, values, moral principles. This situation arises concerns not only in the scientific community. In the state apparatus of Ukraine, the basic legal acts in the field of ensuring cyber security were put into effect.

According to the data of the sociological survey of cadets conducted, Internet resources are actively used by them while preparing for training sessions. Although cadets are aware of possible threats in the network, as a whole, they think little about ensuring their own cyber security. The information found in the network instantly becomes legitimized and is used by them without checking it for reliability in other sources.

Attention is focused on the fact that this can lead to destructive changes in the semantic, motivational and emotional spheres of servicemen, which in the era of hybrid wars takes on special danger. In particular, it is pointed out that during cognitive activities accompanying their work on the Internet, cadets are exposed to information influence in various ways: media reports, images, audio and video provocative content, comments.

It is noted that frivolous attitude to information obtained from the Internet can adversely affect the world outlook, morale, emotional sphere and physical health of future officers.

In order to facilitate the protection of the cadets' mentality from cyber threats, the article suggests some ways to ensure it: administrative, organizational, belief system; the author also expresses the opinion of necessity to introduce training courses and disciplines aimed at studying the safe behavior in cyberspace.

Key words: internet, cyber space, cyber security, cyber threat, cadets, belief system, educational and cognitive activities.

БОЙКО Наталя Олександрівна. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАСОБАМИ РЕФЛЕКСОЛОГІЇ У КИЇВСЬКОМУ ІНСТИТУТІ НАРОДНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито особливості рефлексологічного напрямку, який передбачає глибоке розуміння вихователем природи вихованців, їхніх індивідуальних рис та можливостей, повагу до особистості дитини, турботу про її гармонійний розвиток. Гуманізація виховання потребує ставлення до кожного вихованця як до неповторної особистості, суб'єкта вільного розвитку, виходячи із сукупності знань про людину. На основі вивчення архівних документів розглянуто рефлексологію як навчальний предмет у підготовці педагогічних працівників в Київському інституті народної освіти. КІНО представляє собою певний, конкретно-історичний вид вищого навчального закладу, який був створений разом з іншими інститутами народної освіти в структурі вищої школи УСРР у 1920-ті роки. Проаналізовано програму практичних занять з педології та програму з експериментальної психології для студентів КІНО.

Ключові слова: рефлексологія, навчальний предмет, Київський інститут народної освіти, програма викладання предмету, підготовка педагогічних працівників

БОЙКО Наталья Александровна. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕФЛЕКСОЛОГИИ В КИЕВСКОМ ИНСТИТУТЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются особенности рефлексологического направления, которое предусматривает глубокое понимание воспитателем природы воспитанников, их индивидуальных особенностей и возможностей, уважение к личности ребенка, заботу о его гармоничном развитии. Гуманизация воспитания требует отношения к каждому воспитаннику как к неповторимой личности, субъекта свободного развития, исходя из совокупности знаний о человеке. На основе изучения архивных документов рассмотрено рефлексологию как учебный предмет при подготовке педагогических кадров в Киевском институте народного образования. КИНО представляет собой определенный, конкретно-исторический вид высшего учебного заведения, который был создан вместе с другими институтами народного образования в структуре высшей школы УССР в 1920-е года. Проанализировано программу практических занятий по педологии и программу по экспериментальной психологии для студентов КИНО.

Ключевые слова: рефлексология, учебный предмет, Одесский институт народного образования, программа преподавания предмета, подготовка педагогических кадров.

BOYKO Natalia Oleksandrivna. TRAINING OF PEDAGOGIC STAFF USING REFLEXOLOGY IN KYIV INSTITUTE OF PUBLIC EDUCATION

The reflexology movement in pedagogic science was formed in the twenties of the XX century in Ukraine. All the leading scientific and educational forces were on reflexology position. A new scientific revolution, a new stage in pedagogy started. The main reason of this was the critical state of pedagogic science, which rejected the old model and needed a new foundation, its own methodological basis. The article describes the peculiarities of reflexology movement which provides a deep understanding of the student's nature, their individual features and capabilities, respect for the children's personality, taking care of their harmonious development. Humanization of education requires relating to every student as to unique personality and as to the subject of free development. Reflexology as a science of human behavior experimentally studied manifestations of human activity, among them our psyche as the highest expression of reflex activity. Regarding the child the reflexology created a special science — pedagogic reflexology which based on the knowledge of the child's physiology and anatomy. Its aim was to efficiently organize all children's life and upbringing according to the conditioned and unconditioned reflexes. Based on the study of archival documents reflexology is considered as a subject in the training of pedagogic staff in Kyiv Institute of Public Education. Kyiv Institute of Public Education was a specific, concrete historical kind of the university, which was established together with other institutions of public education in the structure of high school in USSR in the 1920s. Kyiv Institute of Public Education included three departments: political education, social education and basic department. The article deals with the main activities of each department. The author analyzes the program of practical classes in pedology. The students considered such notions as observation, experiment; studied various experimental techniques and methods. A teacher in details studied the plan of research of child's personality. In addition to work of the students with children Workshop on pedology was also held in kindergartens, orphanages. The results of students' examinations of children were arranged in the form of the report and discussed at practical classes with the supervisor.

Key words: reflexology, a subject that Kiev Institute of national education, the programme of teaching, training of teaching staf.

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 міжнародних наукометричних базах Google Scholar і Directory of Open Access Journals (DOAJ).

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:

В 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 на наукову літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, с. 80].

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 (кегель) 14 пт, анотація та ключові слова (5-10) – українською та російською мовами, міжрядковий інтервал 1, розмір (кегель) 12 пт, шрифт – курсив.

До статті додається назва статті та реферат англійською мовою обсягом 2000-2200 знаків (не менше 25 рядків), розмір (кегель) 12 пт, міжрядковий інтервал 1.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:

Педагогічні науки

Випуск 156

**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 04.05.2017 р.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсетний. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 34,05. Тираж 300. Замовлення № 6422.

Друк з оригінал-макету замовника

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка*
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua