

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ICV 2015: 53,99

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 10.2017

Черкаси – 2017

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391–11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам едукативної роботи у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. У публікаціях досліджуються різні аспекти розвитку та становлення вищої школи та інших закладів освіти, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності студентів та школярів, неперервність професійної освіти та ін.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 10.2017 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 28.03.2017).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі *Index Copernicus* (ICV 2015: 53,99) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується *Google Scholar*.

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Землюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Бондаренко О.М.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., проф.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Грищенко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>
e-mail: lodatko@gmail.com

УДК [37.015.31-053.4:37.013.75]"19"

АРТЕМОВА Любов Вікторівна,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки,
Київський міжнародний університет
e-mail: Asp@kymu.edu.ua

САЯПНА Світлана Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: Korkishko.l.g@gmail.com

РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЛАБОРАТОРІЇ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті наголошено на тому, що період раннього дитинства характеризується значними психофізіологічними можливостями. Доведено, що Інститут дошкільного виховання Академії педагогічних наук СРСР дослідив виявлення педагогічних умов, що підвищують рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Акцентовано на тому, що у досліджуваній час мало було розроблено або зовсім не вивчено питання: про програмне та можливе планомірне повідомлення дітям доступних для цього віку знань і формування умінь; про специфіку проведення занять; про навчальні прийоми; про стимулювання мовної та інтелектуальної активності дітей; про використання емоційно-художніх засобів (фольклор, художня література, картинки); щодо розвитку предметно-знарядної діяльності вже в ранньому віці.

Ключові слова: розумове виховання; експериментальна перевірка; лабораторія; ранній вік; дослідження.

Постановка проблеми. У науці та в системі виховання й навчання дітей дошкільного віку педагогіка раннього дитинства посідає значуще місце, як перший ступінь педагогічного знання про дитину. Своєрідність педагогічної праці в галузі фізичного, розумового, морального та естетичного виховання дітей раннього віку передумовлено специфікою раннього періоду дитинства.

Дослідження довели, що період раннього дитинства характеризується значними психофізіологічними можливостями. Сучасна педагогіка та психологія приділяють особливу увагу їх реалізації. Сьогодні неможливо розв'язати проблеми виховання дітей раннього віку без урахування досягнень психологічної науки, експериментальних праць засновників переддошкільної педагогіки професорів М.Щелованова, Н.Аксаріної, педагогічних розробок працівників лабораторії виховання дітей раннього віку НДІ дошкільного віку АПН СРСР, лабораторій фізичного, морального, естетичного, розумового виховання НДІ дошкільного віку АПН СРСР у 60-ті роки ХХ століття.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В історії розвитку педагогіки раннього дитинства зафіксовано значну кількість праць щодо теоретико-експериментальних досліджень окресленої проблеми. Визначенню особливостей педагогічної роботи в групах раннього віку, змісту й методів виховання та навчання дітей раннього віку присвячено праці вітчизняних авторів: Н. Аксаріної, О. Запорожця, Л. Каплан, Н. Карпінської, Г. Ляміної, С. Новосолової, Л. Павлової, Е. Пілюгіної, М. Попової, О. Радіної, О. Фонарьова, Е. Фрухт.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у висвітленні завдань, змісту експериментальних досліджень питань розумового виховання в лабораторії виховання дітей раннього віку НДІ дошкільного віку АПН СРСР (60-ті роки ХХ століття).

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення стану теорії та практики розумового виховання дітей раннього віку, яке проводилося під час роботи зі створення єдиної «Програми виховання в дитячому садку» (1962 р.), виявило, що попри значні досягнення переддошкольної педагогіки проблеми дидактики на той час були розроблені досить слабо. Це несприятливо відбивалося на стані масової практики й ускладнювало роботу зі складання відповідних розділів «Програми виховання в дитячому садку». Зважаючи на теоретичну та практичну актуальність цієї проблеми, Інститут дошкільного

виховання Академії педагогічних наук СРСР дослідив виявлення педагогічних умов, що сприяють підвищенню рівня інтелектуального та мовного розвитку дітей раннього віку.

Перші дослідження лабораторії виховання дітей раннього віку (1960–1962 рр.) в основному було спрямовано на розв'язання питання, яке стало предметом гострої дискусії в програмній комісії: про правомірність і специфіку дидактичного процесу на шаблі раннього дитинства. Були розглянуті або малорозроблені, або зовсім не вивчені питання: про програмне та можливе планомірне повідомлення дітям доступних для цього віку знань і формування умінь; про специфіку проведення занять; про навчальні прийоми; про стимулювання мовної та інтелектуальної активності дітей; про використання емоційно-художніх засобів (фольклор, художня література, картинки). Також було піднято нові питання щодо розвитку предметно-знарядної діяльності вже в ранньому віці.

Підсумки цих досліджень оприлюднено й обговорено на організованій Інститутом дошкільного виховання Академії педагогічних наук конференції з педагогіки раннього дитинства й опубліковано в книзі «Питання педагогіки раннього дитинства» та в журналах «Питання психології» і «Дошкільне виховання».

У подальших дослідженнях дуже важливо було здійснити більш широку та глибоку експериментальну перевірку правомірності вихідних теоретичних гіпотез, положень і висновків, отриманих раніше. Спеціальному вивченню піддавалися питання про послідовне ускладнення розумових завдань у діяльності дітей із дидактичними іграшками (Є. Радіна); тісно пов'язано дослідження розвитку мислення в ранньому віці у зв'язку з формуванням опосередкованої діяльності (С. Новосьолова); продовжено вивчення проблеми розвитку активності мовлення дітей другого року життя, які виховуються в дитячих установах (М. Попова). Досліджено питання про використання емоційних засобів навчання маленьких дітей, вивчено роль художнього слова під час ознайомлення дітей з довкіллям (Н. Карпінська) [1; 2; 3; 4].

Дослідники спиралися на положення радянських психологів і педагогів (Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Усової та ін.) про провідну роль виховання та навчання у процесі розвитку дітей. Солідаризуючись з дидактичними поглядами О. Усової, дослідники вважали, що в умовах суспільного виховання навчальний вплив має здійснюватися в його найбільш організованій, цілеспрямованій формі, через проведення спеціальних ігор і занять, в яких можна заздалегідь планувати певні виховні завдання та виокремлювати програмний зміст. Це, звичайно, не означає, що на шаблі раннього віку знімається питання про виховну роль спілкування дорослого з дитиною в побуті. Таке спілкування є дуже значущим для розвитку мови, навчання побутовим навичкам та для повідомлення практичних знань. Проте в умовах групового громадського виховання такого побутового спілкування недостатньо і його важливо поєднувати з організованим дидактичним впливом, що уможливорює планомірний рух уперед усіх дітей і кожного окремо. Дидактично спрямовані ігри та заняття мають важливу перевагу, що в процесі їх проведення дитина набуває важливого вміння – учитися в дорослого. Тому основним об'єктом дослідження є педагогічний процес на заняттях і під час дидактичних ігор [5].

Уже в перших дослідженнях лабораторія дотримувалася думки, що й на шаблі раннього віку, так само, як і в дошкільному, дуже істотним є принцип програмності, планомірності, поступового ускладнення дидактичного процесу. Як показали матеріали досліджень (особливо дані, зібрані на масовому матеріалі), проведення цього принципу здійснює досить позитивний вплив на підвищення якості педагогічного процесу та розумовий розвиток усіх дітей у групі.

Принцип програмності в дослідженнях втілюється в чіткому виділенні програмного змісту для окремого заняття чи групи однотипних, у поступовому планомірному наростанні складності занять.

Дослідження, проведене Є. Радіною, намітило відому послідовність в ускладненні дій із предметами, зокрема під час рішень конструктивних завдань. Причому виявилось, що дітям легше освоїти найпростішу конструкцію слів у певному контексті. Цей смисловий контекст утворюється й поживається коли дітям подано образи знайомих їм предметів, а також специфічного за рахунок підкріплення у процесі показу доцільних будівельних дій (по драбинці крокує лялька, під воротами проїжджає автомобіль тощо). Під час відтворення

дитиною показаної їй споруди це ігрове підкріплення переходить у мотиваційний план, створює смисловий контекст дії. Дитина не механічно нагромаджує цеглинки, бездумно відтворюючи зразок. Вона конструює на основі вже сформованого в неї образу цілої речі. Об'єднання деталей стає засобом отримання суцільного предмета. Звідси випливає вимога, щоб складне, тобто в цьому випадку предмет, складений із деталей, було досить простим, тобто відповідало можливостям дитини [4].

Принципу поступового ускладнення матеріалу підпорядковані заняття і зі знайомства дітей із довкіллям, із розвитку мовлення, хоча в цих галузях питання, що є більш простим чи більш складним для дітей раннього віку, не можна вважати достатньо повно вивченим, і рішення його, безсумнівно, ще важче, ніж щодо предметної діяльності.

У галузі розвитку мовлення дітей висувують дві основних задачі: розвиток розуміння дитиною мови оточуючих і розвиток власної активної мови. Більш докладне розкриття програмного змісту розвитку мовлення дітей другого року життя було зроблено М. Поповою в її попередній науковій праці – у книзі «Ігри та заняття з дітьми раннього віку». Нагадаємо коротко основні положення, висунуті в ній. На основі власних досліджень і з урахуванням матеріалів інших дослідників (Н. Аксаріної, Г. Ляминої та ін.) було окреслено коло предметів, дій, явищ, назви яких дитина в першому півріччі другого року життя спочатку вчиться розуміти, а деякі й називати (хоча б спрощеними найменуваннями). У другому півріччі поставлено завдання, щоб дитина сама уміла називати предмети, явища та користувалася б цими назвами в спілкуванні з оточуючими. Під час побудови системи мовних занять було враховано те, що діти опановують словником поступово. У дослідженні М. Попової мовленнєвий розвиток розглядався в тісному зв'язку з розвитком слухових і зорових сприймань дитини другого року життя, із розвитком функції наслідування й оволодінням дітьми мовним апаратом. Ішлося про розвиток у дітей здатності до диференціювання й узагальнення. Мовний матеріал на заняттях подано у відомій послідовності; щоб діти могли легко сприймати слова, які їм називають і швидко їх відтворювати, підбиралися слова, що позначають знайомі предмети, прості за звуковим складом [3].

Поступовість знайомства дітей із художніми творами здебільшого було підпорядковано завданню ознайомити дітей із довкіллям і розвивати їх мову. Проте було б неправильним розглядати дитячу літературу лише як дидактичний засіб. Проведене Н. Карпінською дослідження показало, що за певного підбору літературних творів для маленьких дітей можливе, виконання дидактичних завдань, що не руйнує їх естетичного впливу.

Зміст творів має бути доступним дітям, а також дієвим, динамічним, носити ігровий характер. Так як уявлення дітей про довкілля найвиразніше складаються в процесі активної діяльності, то й вірші, які супроводжують показ предметів і явищ, повинні спрямовувати увагу дітей на ці активні, емоційно насичені дії [1].

У дослідженнях автори також дотримувалися думки про необхідність тісного поєднання на заняттях емоційного мовного спілкування дорослого з дітьми та власної активної діяльності дитини, яка виражається в предметних діях і в мові. Відірвана від конкретної діяльності мова та предметні дії поза живого мовного спілкування не можуть кожне окремо забезпечити повноцінний розумовий розвиток дитини. Особливо наочно це зазначено в патологічних випадках. Як показали праці дефектологів та дані Р. Абрамович-Лехтман, діти, позбавлені можливості активно діяти з предметами (унаслідок церебрального паралічу), виявляли значний дефіцит розумового розвитку, попри повноцінне емоційно-мовне спілкування. Розумове відставання простежено і в ситуаціях протилежних, коли фізично здорові діти раннього віку з тих чи тих причин не мали достатнього мовного спілкування з дорослими. У цих випадках діти затримувалися на стадії примітивних, одноманітних маніпулятивних дій із предметами, у них слабо розвивалася мова, зберігаючи свої лепетні форми; відставав розвиток мислення та сенсорики [5].

Наведені факти доводять необхідність поєднання емоційно-мовного спілкування з організацією предметної діяльності дитини. У дослідженнях було здійснено диференційований підхід щодо реалізації цього принципу під час розробки різних аспектів розумового виховання дітей раннього віку.

Так, дослідження М. Попової щодо ролі спілкування в розвитку дітей було побудовано так, що ігрові дії з предметом впліталися експериментатором наживо в емоційну тканину мовного змісту заняття. Діти на цих заняттях були не лише спостерігачами, але й учасниками дії.

У дослідженні Є. Радіної, присвяченому розвитку дій із предметами на заняттях, які ознайомлюють дітей із формою предметів, їх величиною та співвідношеннями (у процесі елементарного конструювання), предметні дії супроводжувалися промовою. Експериментатор називав предмети, пояснював способи дії, описував ігрові ситуації тощо. У дослідженні С. Новосолової щодо формування найпростіших дій із предметами-знаряддями, дитині також називали предмети, дії, які належало зробити, використовуючи предмети-знаряддя. У дослідженні Н. Карпінської, присвяченому з'ясуванню особливостей ознайомлення дітей із довкіллям, заняття поєднували емоційно насичену образну мову (використання художнього слова) з предметними діями, ритмічними рухами, спостереженнями за живими об'єктами природи.

Якщо на спеціальних мовних заняттях предметна дія виконує службову роль, то на заняттях, які формують предметні дії, таку ж роль виконує слово й емоційне спілкування. Підсумовуючи, доходимо висновку про необхідність у процесі розумового виховання насамперед активізувати й мову, і предметну діяльність дітей в їх взаємопоєднанні.

Побудова дидактично спрямованих ігор і занять заснована на тому, що діти в кожному наступному занятті спиралися на досвід, отриманий на попередніх, на різноманітних зв'язках між заняттями різного характеру, можливого лише в межах єдиного спрямованого виховного процесу. Тільки послідовно формуючи досвід дитини, досліджуючи її рух у розумовому відношенні, можна визначити місце того чи того завдання в загальній системі, визначити ступінь його складності чи доступності. Ідеї системності розумового розвитку дитини раннього віку намагалася підпорядкувати свої дослідження Є. Радіна. Звичайно, ці дослідження лише перші спроби здійснення системності на заняттях і в дидактичних іграх [6].

Дослідники дійшли висновку, що дидактично спрямовані ігри та заняття мають виключно важливе значення в умовах суспільного виховання. Проте ці ігри та заняття не є і не можуть бути єдиним засобом розумового виховання маленьких дітей. Вони вимагають від дитини досить значного напруження розумових сил і для них виділено обмежений час. Увесь інший час дитини заповнений побутовими процесами та самостійними іграми, які можуть бути використані з метою їх розумового розвитку.

Висновки. Отже, правомірність вихідних теоретичних гіпотез, положень і висновків щодо розумового виховання дітей раннього віку в 60-ті роки ХХ століття було поставлено як мету перших досліджень лабораторії виховання дітей раннього віку. Дослідники вивчали або малорозроблені, або зовсім не вивчені питання. У дослідженнях розумове виховання розглянуто як єдиний цілісний педагогічний процес, усі ланки якого підпорядковані. Проте це не означає нівелювання специфічності тих чи тих занять та ігор. Навпаки, комплексне педагогічне рішення задач розумового виховання дітей раннього віку спирається на специфічність тих чи тих занять.

Список використаної літератури

1. Карпинская Н. С. Роль художественного слова в ознакомлении детей раннего возраста с окружающим / Н.С. Карпинская // Умственное воспитание детей раннего возраста / [Под ред. Е.И. Радіной]. – М. : Просвещение, 1966. – С. 191–239.
2. Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте в связи с формированием опосредствованной деятельности / С.Л. Новоселова // Умственное воспитание детей раннего возраста / [Под ред. Е.И. Радіной]. – М. : Просвещение, 1966. – С. 63–119.
3. Попова М. И. Начало речевого общения у детей раннего возраста / М.И. Попова // Умственное воспитание детей раннего возраста / [Под ред. Е.И. Радіной]. – М. : Просвещение, 1966. – С. 120–190.
4. Радіна Е. И. Последовательность усложнения умственных задач в деятельности детей с дидактическими игрушками / Е. И. Радіна // Умственное воспитание детей раннего возраста / [Под ред. Е.И. Радіной]. – М. : Просвещение, 1966. – С. 13–62.
5. Вопросы педагогики раннего детства / [Под ред. Н.М. Аксаріной и Е.И. Радіной]. – М. : Просвещение, 1964. – 108 с.
6. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / [под ред. Е.И. Радіной]. – М. : Просвещение, 1966. – 162 с.

7. Радина Е. И. Воспитательное значение дидактически направленных игр и занятий и особенности их проведения с детьми второго года жизни / Е. И. Радина // Вопросы педагогики раннего детства – М. : Просвещение, 1964. – 108 с.
8. Фрухт Э. А. Занятия со строительным материалом с детьми второго года жизни / Э. А. Фрухт / Значение и основные принципы проведения занятий с детьми раннего возраста [Под ред. М.Н. Аксаринной] – М. : Издание ЦИУВ, 1963. – 96 с.

References

1. Karpinskaya, N.S. (1966). *The role of the artistic word in familiarizing young children with others*. Mental education of young children. In E.I. Radina (Ed.). Moscow: Education, 191–239. (in. Rus.).
2. Novoselova, S.L. (1966). *Development of thinking at an early age in connection with the formation of mediated activities*. Mental education of young children. In E.I. Radina (Ed.). Moscow: Education, 63–119. (in. Rus.).
3. Popova, M.I. (1966). *Beginning of verbal communication in young children*. Mental education of young children. In E.I. Radina (Ed.). Moscow: Education, 120–190. (in. Rus.).
4. Radina, E.I. (1966). The sequence of the complication of mental tasks in the activities of children with didactic toys. Mental education of young children. In E.I. Radina (Ed.). Moscow: Education, 13–62. (in. Rus.).
5. *Questions of pedagogy of early childhood* (1964). In N.M. Aksarina and E.I. Radina (Ed.). Moscow: Enlightenment. (in. Rus.).
6. *Didactic games and classes with young children* (1966). In E.I. Radina (Ed.). Moscow: Enlightenment. (in. Rus.).
7. Radina, E.I. (1964). *Educational value of didactically directed games and occupations and features of their holding with children of the second year of life*. Questions pedagogy early childhood. In N.M. Aksarina and E.I. Radina (Ed.). Moscow: Enlightenment. (in. Rus.).
8. Frucht, E.A. (1963). *Classes with building material with children of the second year of life*. The meaning and basic principles of conducting classes with young children. In M.N. Aksarina (Ed.). Moscow. (in. Rus.).

ARTEMOVA Lyubov,

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of the Psychology and Pedagogy Department,
Kyiv International University
e-mail: Asp@kymu.edu.ua

SAYAPINA Svitlana,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Pedagogy Department,
SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
e-mail: Korkishko.l.g@gmail.com

MENTAL UPBRINGING OF CHILDREN AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCHES OF LABORATORY OF UPBRINGING OF JUNIOR CHILDREN (THE 60S OF THE 20TH CENTURY)

Abstract. *In the article it is accentuated that the period of early childhood is characterized by the significant psychophysiological capabilities. The studies of modern pedagogy and psychology contribute to their implementation. It is proved that the Institute of preschool education of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR investigated explored the detection of the pedagogical conditions that increase the level of intellectual and language development in junior children. It is accentuated that at the investigated period it was little developed and practically not studied the problem: of the programming and possible planned information of children about the accessible for their age knowledge and formation of skills; of the specifics of conducting the lessons; of the teaching methods; of stimulation of their language and intellectual activities; of the usage of the emotional and art means (folklore, fiction literature, pictures); of the development of the subject-instrument activities already in the early age.*

Nowadays it is impossible to solve the problems of upbringing of junior children without taking into account the achievements of modern psychology, experimental works of the originators of pre-preschool pedagogy, professors M. Shchelovanov and N. Aksarina, the pedagogical learning aids of the employees of the laboratory of upbringing of junior children of the Scientific Research Institute of preschool age of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, the laboratories of physical, moral, aesthetic, mental upbringing of the Scientific Research Institute of preschool age of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR in the 60s of the 20th century.

The first studies of the laboratory of upbringing of junior children (1960 – 1962) were mainly directed to solve the problem which became the subject of heated debate in the program committee – of the legality and specificity of the didactic process concerning early childhood.

In the further studies it was very necessary to perform deeper and wider experimental checking of the theoretical hypotheses, points and conclusions received earlier. The issues on consistent complication of mental tasks in children’s activities with didactic toys were the subject of special learning (O. Radina); it was tightly developed the issue on the mental activity at the early age with the formation of the mediated activities

(S. Novocyclova); it was continued learning the issue on the development of the language activity of the children of the second year of living in nursery schools (M. Popova). It was learnt the issue on the use of the emotional means of junior children, it was investigated the role of the fiction word while acquainting children with the environment. (N. Karpinska).

Even in the first studies the laboratory stuck to the view that at the early age as well as at the preschool age very essential is the principle of programming, planning, consistent complication of the didactic process. As the materials of the studies (especially the data of the massive material) showed performing this principle is of rather a positive effect on rising the quality of the pedagogical process and mental development of all the children in the group.

Thus, the legality of the theoretical hypotheses, points and conclusions concerning mental upbringing of junior children in the 60s of the 20th century was put as the goal of the first studies of the laboratory of upbringing junior children. The researchers investigated either the little developed or unlearned issues. In the studies mental upbringing is viewed upon as a single integrated pedagogical process all links of which are subordinated. However, this does not mean leveling the specificity of some of the classes and games. On the contrary, the complex pedagogical solution of the problems of mental upbringing of junior children mental education of young children is based on the specificity of certain classes.

Key words: mental upbringing; experimental checking; laboratory; early age; study.

Одержано редакцією 10.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017

УДК 37.013..41:37.048.4

БЕРЕЗА Вікторія Ярославівна,

аспірант кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи,

Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького

e-mail: korol-vic@hotmail.com

ВПЛИВ БАТЬКІВ НА ВИБІР МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ЇХ ДІТЬМИ

У статті розглядається проблема вибору дитиною майбутньої професії з урахуванням впливу різних факторів. Важливим чинником вибору професії учителя стає ставлення батьків до цієї професії. Спостерігається розбіжність у мотивах батьків різних професій і батьків, які працюють учителями. В обох групах превають утилітарні мотиви (1 ранг), соціально-особистісні мотиви (2 ранг), соціально-утилітарні мотиви (3 ранг), у той час, як соціальні мотиви посідають останнє місце (4 ранг).

Ключові слова: професія; вплив різних факторів; мотив; ставлення до професії учителя; утилітарні мотиви; соціально-особистісні мотиви; соціально-утилітарні мотиви; соціальні мотиви.

Вибір професії відбувається дитиною наприкінці навчання у школі, хоча дехто з них визначається з майбутньою професією набагато раніше. Дитина обирає не тільки майбутню професію, але й навчальний заклад, у якому хоче навчатися. Зрозуміло, що для того щоб дитина свідомо обрала собі майбутню професію, необхідно здійснити профорієнтаційну роботу. Ця проблема знайшла своє відображення у багатьох наукових роботах П.П. Блонського, Л.С. Виготського, А.С. Макаренка, К.К. Платонова, С.Т. Шацького [1–7] й інших. Вони розробляли й настійно проводили в життя ідею трудової політехнічної школи, вважаючи, що саме така школа забезпечить підготовку молодих людей до життя і праці. П.П. Блонський, обстоював таку школу в справі знайомства з виробництвом [1]. У ній, на думку П.П. Блонського, дитина, отримуючи інформацію про різні професії і виробництва, зможе швидше зорієнтуватися у виборі професії для себе. Характеризуючи вікові особливості підлітка він зазначав основні причини, що спонукають дитину вибрати ту чи ту професію [2], серед яких він акцентував увагу на тому, що саме ця професія їй подобається і що вона має здібності до неї.

Досліджуючи творчість відомий радянський психолог Л.С. Виготський особливу увагу приділяв творчій уяві, яку характеризував «як ... створення нових образів і ідей» [3]. А.С. Макаренко наполягав на тому, що вихователь повинен знати про вподобання школяра щодо професій: його нахили, зусилля, що він докладає, щоб досягти свого наміру,

реалістичність його прагнень [5]. С.Т. Шацький закликав педагогів надавати кожному школяру допомогу в максимальному розвитку сил і здібностей «у найбільш підходящому для нього напрямку» [6]. Учені психологи професійною орієнтацією називають «систему психолого-педагогічних і медичних заходів, що допомагають кожному представнику підростаючого покоління вибрати собі професію з урахуванням потреб суспільства й своїх здібностей» [5, с. 131].

Ми розглядаємо професію як одну з соціальних цінностей, оскільки вона обирається дитиною досить свідомо, з урахуванням не тільки своїх інтересів але й потреб суспільства. Отже нас цікавить питання, під впливом яких факторів відбувається цей процес вибору професії. Існує таке поняття, як профорієнтаційна робота, що передбачає подання професійної інформації, проведення професійної консультації, здійснення професійної орієнтації [4]. Якщо йдеться про педагогічну професію, то говорять пропедевтичну педагогічну підготовку. Зрозуміло, що цими питаннями займається школа, яка проводить різного плану заходи (зустрічі з людьми різних професій, з батьками дітей, які навчаються в класі – представниками різних професій, екскурсії на підприємства, до навчальних закладів міста, зустрічі з викладачами різних навчальних закладів, які дають інформацію про особливості навчання в їхньому навчальному закладі й т. ін.). Для того, щоб здійснити таку роботу, вчителю необхідно багато працювати над цим питанням. Найперше, що вони можуть зробити – це прорекламувати свою педагогічну професію, тобто забезпечити орієнтацію на професію учителя.

Знаючи позитивні та негативні можливості прояву загальновідомих якостей, притаманних тому чи тому типу темпераменту, при здійсненні пропедевтичної педагогічної підготовки, необхідно подбати про шляхи та умови формування, розвитку, вдосконалення необхідних, бажаних для вчителя якостей. При цьому важливо стимулювати бажання майбутнього абітурієнта до самовдосконалення, створення стійкої мотивації самоосвіти, самовиховання, що набуває особливої ваги в сучасних умовах швидкого розвитку нових, економічних відносин, перегляду ідеологічних позицій, осмислення з позицій сьогодення загальнолюдської моралі. Оскільки одного бажання «створити» себе недостатньо, особливої ваги набуває формування системи знань про професію (професійна освіта) і вмінь забезпечити виконання функціональних обов'язків, про свої можливості в ній і вмінь здійснити це. Велике значення для формування майбутнього вчителя має також мікросередовище, в якому виховується особистість. Великого значення набуває система цінностей батьків, ставлення матері до батька, батька – до матері, їх відносин між собою, їх ставлення до дитини в сім'ї. З системи цінностей нас цікавить ставлення батьків до вибору дитиною професії вчителя, усвідомлення ними місця, ролі, значення професії вчителя для суспільства.

Таблиця 1

Мотиви батьків вибору професії вчителя їх дітьми

N п/п	Мотив	Кількість батьків (%)			
		Так	До деякої міри	Ні	Ранг мотивів
1	Не хочу, щоб дитина виїздила з міста	61,7	16,2	22,1	1
2	Професія гарантує відпустку влітку	35,1	32,3	53,8	2
3	Щоб продовжили традицію родини	31,3	11,7	57	3
4	Я можу допомогти оволодіти нею	19	39,2	41,8	4
5	Я люблю цю професію	15,2	34,2	48,4	5
6	Це найкраща професія для дівчини	12,0	31,3	56,6	6
7	Тому що це найкраща професія	11,1	25,3	63,6	7
8	Не уявляю іншої професії для дитини	5,4	34,2	60,4	8
9	У цієї професії велике майбутнє	3,2	36,4	60,4	9
10	Це почесна професія	3,2	63,3	33,5	10
11	Професія гарантує роботу у майбутньому	17,4	41,1	41,5	11
12	Ненормований робочий день	16,1	71,2	11,7	12

Результати анкетування батьків шкіл міста показали, що тільки 12% з них хотіли б, щоб їх діти обрали професію вчителя, 25% заперечували б проти такого вибору, а 63%

вагаються, але не заперечують категорично проти цього. Аналіз мотивів такого ставлення батьків до вибору професії вчителя як сфери майбутньої професійної діяльності дитини дозволяє висловити сумнів у високій оцінці соціального значення професії вчителя у сучасному суспільстві.

Найбільша кількість опитаних (61,7%) погоджується з вибором своєї дитини, оскільки не хотіли б, щоб дитина виїжджала на навчання до іншого міста (1 ранг), у той же час, більше половини батьків (56,6%) заперечують те, що це одна з найкращих професій. Передбачені відповіді на поставлені запитання можна умовно розподілити на 4 групи, що можуть бути ілюстрацією до

- 1) соціальних мотивів (8, 9, 10);
- 2) соціально-особистісних мотивів (2, 3, 7);
- 3) соціально-утилітарних мотивів (1, 4, 5);
- 4) утилітарних мотивів (6, 11, 12).

До соціальних мотивів ми відносимо ті, що відображають високу соціальну оцінку професії вчителя і віру в її значення для суспільства (це почесна професія, у неї велике майбутнє). Ними керуються у виборі дитиною майбутньої професії 11,85% батьків. Серед соціально-особистісних ми розглядаємо ті з них, керуючись якими людина виходить з того, що ця професія їй подобається як представнику соціуму (не уявляю іншої професії для дитини, для дівчинки). Ними керуються у виборі дитиною майбутньої професії 77,5% батьків. Соціально-утилітарні мотиви характеризують людину, яка бере до уваги інтереси близького оточення (продовження родинних традицій) та свої особисті (можу допомогти оволодіти професією). Ними керуються у виборі дитиною майбутньої професії 95,9% батьків. Чисто утилітарні мотиви керують людиною, яка обирає професію, беручи до уваги її переваги перед іншими професіями (гарантована відпустка влітку). Ними керуються у виборі дитиною майбутньої професії 16,1% батьків. Ми бачимо, що в межах цих груп кількісні показники дещо відрізняються, в той час, як різниця у показниках між групами досить помітна. Так, по результатах позитивних відповідей на першому місці знаходиться група утилітарних мотивів (61,7%; 35,1%; 11,1%), на другому – соціально-утилітарні (1,3%; 15,2%; 19%/), на третьому – соціально-особистісні (11,1%; 5,4%; 12,0%) і на четвертому, останньому – соціальні (3,2%; 3,2%; 17,4%). Можна гіпотетично передбачити, що педагогічна професія батьків позитивно впливає не тільки на формування професійних намірів особистості, але й зумовлює процес формування ряду якостей, необхідних для успішного становлення, вдосконалення педагогічної діяльності до рівня педагогічної майстерності.

Таблиця 2

Мотиви вибору батьків-вчителів педагогічної професії їх дітьми

N п/п	Мотив	Кількість батьків (%)			
		Так	До деякої міри	Ні	Ранг мотивів
1	Тому що це найкраща професія	57,2	6,4	36,4	1
2	Професія гарантує відпустку влітку	53,8	34,1	12,1	2
3	Не хочу, щоб дитина виїздила з міста	52,0	42,2	5,8	3
4	Ненормований робочий день	46,3	43,9	9,8	4
5	Щоб продовжили традицію родини	40,5	19,6	39,9	5
6	Тому, що я можу допомогти оволодіти нею	37,1	40,5	25,4	6
7	Це найкраща професія для дівчини	36,4	43,4	20,2	7
8	У цієї професії велике майбутнє	34,7	53,8	11,5	8
9	Не уявляю іншої професії для дитини	34,7	42,8	22,5	9
10	Професія гарантує роботу у майбутньому	34,7	57,2	8,1	10
11	Тому, що я люблю цю професію	31,8	48,0	20,2	11
12	Це почесна професія	19,1	63,6	17,3	12

Реально існуюча ситуація свідчить про те, що на формування, наприклад, професійних намірів особистості, впливає не стільки факт професії батьків, скільки їх особиста позиція педагога й ставлення до педагогічної професії. У зв'язку з цим ми

проаналізували особливості впливу батьків, які на сьогодні працюють учителями загальноосвітньої школи.

Найбільша кількість респондентів (57,2%) бажають, щоб їх діти стали вчителями (мотив «це найкраща професія» займає I ранг). У той же час 39,9% учителів не хочуть, щоб їх діти продовжували традицію родини. Вони вважають, що це надто важка професія. При порівнянні отриманих даних з даними про ставлення цих респондентів до своєї професії бачимо, що 34,1% з них запевняють, що люблять свою професію, 49,1% вважають, що їм вдалося пристосуватись до її вимог, а 16,8% висловлюють відверто негативне ставлення до неї, тобто не люблять її. Група тих, хто, певною мірою, пристосувався до професії досить неоднорідна. Серед них є частина таких, які хотіли б, щоб їх діти стали вчителями й тих, хто заперечує проти цього. Певною мірою відрізняються дані по групах мотивів. Ми вже говорили про ці відміни, але зараз вважаємо за потрібне не тільки нагадати про це, але в порівнянні з мотивами батьків, які працюють учителями.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз мотивації батьків вибору педагогічної професії

N п/п	Мотивація	Батьки різних професій (ранг)	Батьки-вчителі (ранг)
1	Соціальна	4	3
2	Соціально-особистісна	3	4
3	Соціально-утилітарна	2	2
4	Утилітарна	1	1

У вчителів щодо вибору педагогічної професії також переважають утилітарні та соціально-утилітарні мотиви, при тому, що в кількісному складі їх дещо більше ніж серед батьків інших професій (у групі батьків, які керуються соціально-утилітарними мотивами їх більше майже вдвічі). Існує різниця також у ранжуванні 1 та 2 групи мотивів. При цьому слід зазначити, що в кількісному складі серед учителів соціальної мотивації майже в 3,5 рази більше, а в групі соціально-особистісної – більше ніж у 5 разів. Це говорить про те, що оцінка соціального значення учителями своєї професії значно вища, ніж людьми інших професій.

Серед основних цінностей, які для педагогічної діяльності мають першочергове значення у системі готовності вчителя до професії ми розглядаємо такий показник його спрямованості на неї, як ставлення до неї. Співставлення отриманих даних по трьох позиціях: позитивний, негативний прояв показників та ставлення до професії в цілому (люблять професію, пристосувалися до неї, не люблять її) свідчить про те, що відповідь «так» тобто висловлення певної згоди з тим чи тим висловлюванням можна спостерігати в дещо більшій кількості вчителів у порівнянні з кількістю тих, хто любить свою професію. У той час, як кількість цих же респондентів, згодних з висловом про негативний прояв показників менше. Протилежна картина спостерігається при порівнянні подібних даних з кількісним складом тих, хто запевняє, що професію не люблять. Отримані дані ще раз підтверджують припущення про те, що група тих, хто вважає, що лише пристосувався до професії досить неоднорідна в своєму ставленні до професії. Отже вчителів необхідно працювати, здійснюючи профорієнтаційну роботу не тільки з учнями, але й їх батьками також, роз'яснюючи їм важливість вибору професії з урахуванням інтересів, нахилів, бажань самої дитини. Для цього можна використати такі форми роботи як лекція, групова й індивідуальна бесіда, консультація та ін.

Зрозуміло, що професія педагога ставить дуже високі вимоги до людини, яка вже працює або збирається стати педагогом. Проблема в цьому випадку полягає в тому, щоб, по-перше, визначити якості, необхідні для роботи вчителем, якості, якими володіє їхня дитина, а, по-друге, відібрати надійні методики, які б забезпечили діагностування їх наявності в абітурієнта педагогічного ВНЗ. Її розв'язання значно ускладнюється тим, що цілий ряд якостей, завдяки яким особистість може досягти успіху, вона прагне приховати. Тому їх виявлення потребує використання комплексу методів, серед яких неабияке місце посідає спостереження. Результативне використання цього методу стає можливим протягом

здійснення пропедевтичної педагогічної підготовки майбутніх абітурієнтів педагогічних ВНЗ.

Слід зазначити, що рівень самостійної педагогічної діяльності зумовлюється рівнем готовності вчителя до неї. Її можна розглядати як єдність спрямованості на професію і підготовки до неї в системі теоретичного й практичного компонентів. Результати проведеного педагогічного дослідження свідчать про те, що спрямованість має найбільшу факторну вагу серед усіх тих, які зумовлюють рівень педагогічної діяльності як студента протягом усіх видів педагогічної практики, так і вчителя, який вступив на самостійний професійний шлях. Це означає, що цілеспрямована робота по формуванню спрямованості на професію, певною мірою, може зумовити рівень як теоретичної, так і практичної підготовки.

Отже профорієнтаційна робота дуже важлива й займатися нею повинна не тільки школа, а й уся сім'я дитини.

Список використаної літератури

1. Блонский П.П. На путях к политехнизму / П.П. Блонский // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М. : Издво АПН РСФСР, 1961. – С. 364–370.
2. Блонский П.П. Выбор профессии / П.П. Блонский // Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М. : Издво АПН РСФСР, 1961. – С. 518–521.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : Книга для учителя / Л.С. Выготский. 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
5. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т.: Т. 1. – 1983. – С. 267–329.
6. Шацкий С.Т. Дети – работники будущего // Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И.А. Каирова [и др.]. – М. : Просвещение, 1962–1965. – Т. 1. – 1962. – С. 197–265.
7. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – 2-е изд., доп. – М. : Медицина. 1970. – 264 с.

References

1. Blonsky, P.P. (1961). *On the way to polytechnics*. In Blonskiy, P.P. Selected pedagogical works. Moscow: Publishing House of the APS of the RSFSR, 364–370. (in Rus.).
2. Blonsky, P.P. (1961). *Choice of profession*. In Blonskiy, P.P. Selected pedagogical works. Moscow: Publishing House of the APS of the RSFSR, 518–521. (in Rus.).
3. Vygotsky, L.S. (1991). *Imagination and creativity in childhood. Psychological essay: A book for teachers*. 3rd ed. Moscow: Enlightenment. (in Rus.).
4. Goncharenko, S.U. (1997). *Ukrainian Pedagogical dictionary*. Kiev, Lybid. (in Ukr.).
5. Makarenko, A.S. (1983). *The method of organizing the educational process*. In Makarenko, A.S. Pedagogical compositions in 8 vol.: Vol. 1, 267–329. (in Rus.).
6. Shatsky, S.T. (1962). *Children are the workers of the future*. In Shatsky, S.T. Pedagogical works in 4 volumes. In I.A. Kairov [and others] (Ed.). Moscow: Enlightenment, Vol. 1, 197–265. (in Rus.).
7. Platonov, K.K. (1970). *Questions of labor psychology*. 2nd ed., supplem. Moscow: Publishing Medicine. (in Rus.).

BEREZA Victoria,

Postgraduate Student of Social Pedagogy and Social Work Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: korol-vic@hotmail.com

THE INFLUENCE OF PARENTS ON A CHOICE OF FUTURE PROFESSION BY THEIR CHILDREN

Abstract. *The article deals with the problem of child's change of future profession accounting the influence of different factors. It is under stable, that if you want a child to choose its future profession consciously you must do some preprocessing work. We understand profession as one of social values, as a child chooses it too consciously with due to regards for not only its interests but for wants of society. There is such determination as preprocessing work which fore seen giving professional information, a conduction professional consultation, an accomplishment of different measures (meeting with peoples of different professions, with children's parents of different professions, excursions to enterprises, to education institutes of a town, meetings with teachers of different disciplines, that give an information about peculiarities of study in their education institute and so on). Knowing positive and negative possibility of common people's showing of their qualities inherent to any temperament you must look after ways and conditions of formation, development and improving of necessary, wanting qualities for a teacher to accomplish propaedeutic pedagogical preparation. Micro surrounding of a child has a big meaning for formation of future teacher. Parents' system of values has a big meaning, mother's attitude to a father, a father – to a mother, their attitudes between them, and their attitude toad child in a family. It is important to stimulate a want of future school-leaver for improvement, creating of stable motivation for self-*

education that has special meaning in modern conditions of quick development of new economical attitudes, revising of ideological positions. Parents' attitude to that profession of teacher becomes important factor. Discrepancy in motives of parents with different professions and parents, who works at school, is observed. Utility motives prevail in this groups (1 rang), social-personal motives (2 rang), social-utility (3 rang), social motives take the last place (4 rang) at the same time.

Key words: *profession, influence if different factors, motive, attitude to that profession of teacher, utility motives, social-personal motives, social-utility motives, and social motives.*

*Одержано редакцією 16.06.2017
Прийнято до публікації 19.06.2017*

УДК 378 : 531.232:378.091.5

БЕРЕСТОВОЙ Анатолий Михайлович,

кандидат физико-математических наук, доцент, Учебно-научный профессионально-педагогический институт Украинской инженерно-педагогической академии
e-mail: etffizika@rambler.ru

НЕФЕДОВА Инна Витальевна,

кандидат физико-математических наук, доцент, Учебно-научный профессионально-педагогический институт Украинской инженерно-педагогической академии
e-mail: inna7str@gmail.com

БУЛГАКОВА Ирина Владимировна,

старший преподаватель,
Учебно-научный профессионально-педагогический институт Украинской инженерно-педагогической академии
e-mail: pokataeva2@ua.ua

РАСКРЫВАЕМ ЕЩЕ ОДНУ ТАЙНУ ВСЕЛЕННОЙ

В статье рассмотрена методика изложения материала з дисциплины «Концепции современного естествознания», посвященному одному из четырех фундаментальных взаимодействий – гравитационному. Стимулом ее написания явилось сравнительно недавнее сообщение об открытии гравитационных волн, которое блестяще подтвердило многолетние кропотливые усилия физиков-теоретиков.

Ключевые слова: *гравитационное поле; гравитационная волна, ее характеристика; источники волн; лазерный гравитационно-волновой интерферометр.*

Постановка проблемы. При изучении дисциплины «Концепции современного естествознания» рассматриваются ядерное, электромагнитное, слабое и, наконец, гравитационное взаимодействие. Гравитационные силы действуют на больших расстояниях, являются силами притяжения и чрезвычайно малые по величине. Но если число взаимодействующих частиц достаточно велико (например, Солнце или звезды), то при определенных условиях гравитационные силы могут стать значительно больше остальных даже ядерных. Гравитационные силы сыграли важную роль в происхождении и эволюции Вселенной и определяют ее будущее [1; 2; 3].

Анализ основных исследований и публикаций. Цель статьи. Действие гравитационных сил мы ощущаем на каждом шагу в виде силы тяжести, веса тела и пр. Математическое выражение этих закономерностей заключено в законе всемирного тяготения, предложенным Ньютоном (1687). Гравитационное поле возникает вокруг тел любой массы, но проявляет себя, когда массы тел достаточно велики – планеты, звезды, галактики. Если тела покоятся или движутся равномерно, то говорят о стационарном гравитационном поле (не зависящим от времени), создаваемом этими телами. Ньютоновская гравитация не нуждается в таком понятии, как гравитационная волна. Но физики частенько оперируют таким понятием как волна. Но далеко не все четко

представляют, что такое гравитационные волна и, прежде всего, каковы источники этих волн и каким образом они образуются и где их можно искать.

Изложение основного материала исследований. Прежде чем разобраться с гравитационными волнами, следует вспомнить те волновые процессы, с которыми студенты знакомы в курсе физики. Самыми простыми являются механические волны, возникающими при наличии среды (вода, воздух, металл). Например, волны на водной поверхности от упавшего предмета, являются механическими волнами. Помните высказывание Козьмы Пруткова: «бросая в воду камешки, смотри на круги, ими образуемые, иначе это будет пустою забавою» [4]. Глядя на волны, мы замечаем, что любая из точек этой волны колеблется около положения равновесия (такая волна называется поперечной); но гребни волны разбегаются с определенной скоростью и несут на себе импульс и энергию. В продольных волнах колебания частиц происходит вдоль направления движения. Пример таких волн – звуковые.

Студенты также знакомы с электромагнитными волнами, для распространения которых среда не нужна – колеблются уже не частицы вещества, а напряженность электрического и магнитного полей, которые воедино связал Максвелл в своих уравнениях. Вектор \vec{E} и вектор \vec{B} колеблются в плоскости, перпендикулярной направлению распространения; такая волна также является поперечной и в вакууме распространяется со скоростью света. Генерируют такие волны с помощью колебательных контуров, в простейшем случае состоящих из конденсатора и индуктивности. Причиной электромагнитных волн является движение зарядов (чаще всего это электроны) с переменным ускорением. Излучение электромагнитного поля имеет дипольный характер (так как существуют электрические заряды разных знаков).

Для обнаружения электромагнитных волн низкой частоты, например, можно воспользоваться заряженным шариком, подвешенным на нити. Под воздействием вектора напряженности электрического поля электромагнитной волны шарик будет совершать колебания относительно положения равновесия. В случае высокочастотного поля электромагнитные волны в принимающей антенне вызывает высокочастотный электрический ток.

Из общей теории относительности (ОТО) А. Эйнштейна следовало ряд удивительных выводов. Например, замедление времени в полях сильного тяготения, космологическое красное смещение. Из ОТО следовало также существование гравитационных волн. Эйнштейн отказался от закона всемирного тяготения и выдвинул идею, состоящую в том, что гравитация проявляется в искривлении пространства и времени. Все события развиваются в четырехмерном пространстве: три пространственные координаты и одна – временная. Как выяснилось позже, гравитационные волны возникают и особенно заметны при движении массивных тел с изменяющимся ускорением и связаны с возмущением пространства-времени и образованием пространственно-временной ряби. Следуя этим представлениям, амплитуда гравитационной волны пропорциональна массе и первой производной ускорения.

Первую прямую попытку регистрации гравитационных волн осуществил американский физик Дж. Вебер (1969). В качестве детектора он использовал два алюминиевых цилиндра массой 1,5 т, разнесенных на расстояние 1000 км. Кварцевые пьезоэлектрические датчики прикреплялись к цилиндрам и были включены в схему совпадений (для снижения влияния посторонних помех) и могли регистрировать колебания, возникающие в цилиндрах. В течение трех месяцев зарегистрировано около двадцати событий, по мнению автора, источник которых находится в центре нашей Галактики. Однако опыты были поставлены под сомнение – из них следовала недопустимо большая мощность зарегистрированного излучения – в гравитационное излучение ежегодно переходит масса, равная ста тысячам солнечных масс.

Принципиальное отличие эйнштейновской теории тяготения от ньютоновской можно проследить на характере движения двойной звездной системы. По Ньютону такие звезды при вращении не теряют энергию и в таком состоянии находятся бесконечно долго. По Эйнштейну же выходило, что двойная система звезд непрерывно теряет энергию на излучение гравитационных волн. Причем, частота гравитационного излучения (волны) равна удвоенной частоте орбитального движения [5]. Оценив мощность гравитационной волны,

излучаемую двойной системой Солнце-Земля – а это 200 Вт (что меньше мощности обыкновенного паяльника), мы поймем, что обнаружить экспериментально такие волны невозможно. Так что же делать? Как мы только отметили, Обнаружение гравитационных волн исследователи-теоретики особые надежды возлагали, прежде всего, на двойные звездные системы: нейтронные звезды, вращающиеся вокруг общего центра тяжести; вращение двух черных дыр; движение нейтронной звезды относительно массивной черной дыры. При взаимном движении (а они имеют огромные массы порядка десятков солнечных масс, сосредоточенных в относительно малых объемах) тела сближаются, уменьшается их период обращения.

Американские радиоастрономы Р. Хапс Дж. Тейлор начиная с 1974 г. тщательно измеряли периоды обращения двойной звездной системы PSR B1913+16 (одна звезда нейтронная с периодом вращения 10 оборотов в секунду), находящейся на расстоянии 21 000 св. лет. Период обращения вокруг общего центра составляет 7,75 ч и сокращается на 76 мкс за год (рис. 1), а это связано с уменьшением энергии системы за счет излучения

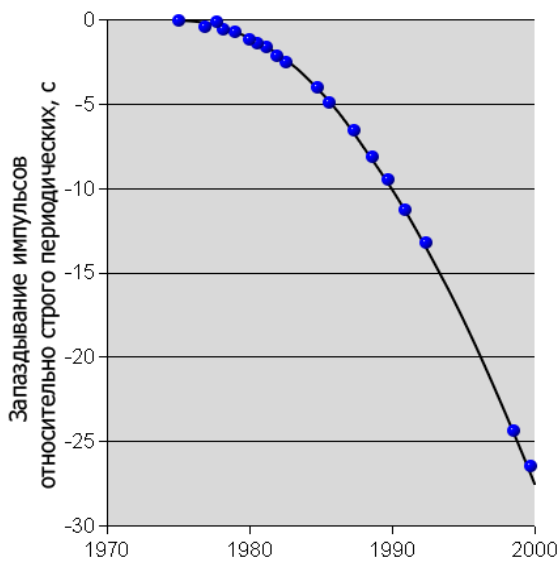


Рис. 1. Уменьшение периода обращения двойной звездной системы PSR B1913+16 специалисты связывают с излучением гравитационных волн

гравитационных волн, что и явилось косвенным подтверждением их существования. В 1993 г. авторы удостоены Нобелевской премии по физике «за открытие нового типа пульсаров, давшее новые возможности в изучении гравитации».

Мощность гравитационного излучения достигает колоссального значения при слиянии двойных систем звезд. Сам процесс слияния может занимать много миллионов лет (в рассмотренном случае столкновение произойдет через 33 млн. лет), но заключительный этап сближения и слияния – гравитационный коллапс двойной системы – происходит за доли секунды. При распространении гравитационной волны происходит растяжение пространства в одном направлении и сжатие его в перпендикулярном направлении (такой вид движения волн назван квадрупольным излучением).

Все тела, находящиеся в области распространения волны, сопротивляются этому за счет сил упругости и деформируются, испытывая сжатие и растяжение. Таким образом, получается, что пространство-время является носителем

гравитационных волн, напоминая звуковые волны, средой для распространения которых является воздух. Не является ли деформированное пространство-время тем мировым эфиром, который был предложен Х. Гюйгенсом?

Казалось бы, что зарегистрировать гравитационную волну очень просто: подвесить пробную массу (как это сделано в опытах Вебера) и ждать, когда проходящая волна отклонит эту массу от положения равновесия. Но в силу чрезмерно малой энергии волны такие отклонения ничтожно малы. Поэтому для увеличения чувствительности установки используют две свободно подвешенные массы, расположенные на максимально возможном удалении. Волна вынуждает эти массы смещаться относительно друг друга – увеличивая или уменьшая расстояние между ними – с периодом гравитационной волны.

Для четкого понимания процесса регистрации гравитационных волн полезно вспомнить устройство интерферометра, связанного с именем Майкельсона, с помощью которого ученый пытался обнаружить светонесущий эфир, в котором распространяются электромагнитные волны (физикам опыт известен как отрицательный опыт). В интерферометре пучок света расщеплялся на два пучка, которые расходятся под прямым углом друг к другу, отражаются от равноудаленных зеркал, накладываются друг на друга и дают интерференционную картину (чаще всего в виде чередующихся темных и светлых полос). Полезно вспомнить условия наблюдения устойчивой картины: интерферирующие лучи должны иметь одинаковые частоты, постоянную разность начальных фаз колебаний в

данной точке и колебания вектора напряженности электрического поля должны происходить в одной плоскости.

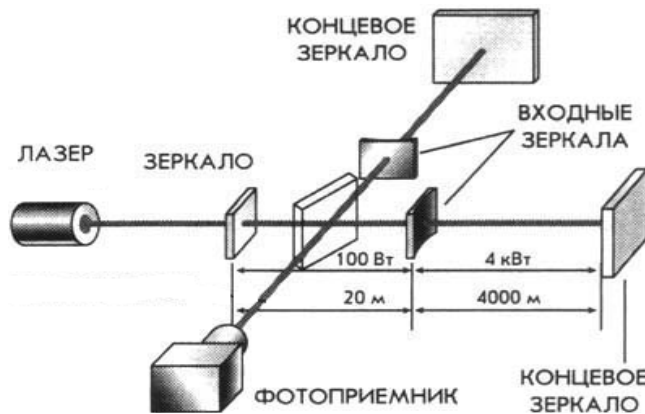


Рис. 2. Принципиальная схема лазерного гравитационного интерферометра

перпендикулярных направлениях (плечах интерферометра). В плечах интерферометра подвешены входные и концевые зеркала, специальным образом изолированные от различных шумов. Эти зеркала играют роль пробных масс (диаметр зеркал – 25 см, масса – около 100 кг). С целью увеличения длины пробега лазерного луча (укорочения плеч интерферометра) введен резонатор Фабри-Перо. Когда проходит гравитационная волна, эти зеркала чуть-чуть

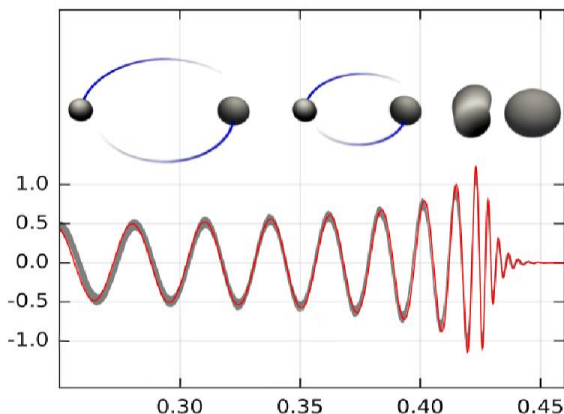


Рис. 3. Спектр гравитационной волны (по оси ординат – относительное сжатие-растяжение пространства-времени, по оси абсцисс – время до слияния и в момент слияния в секундах)

начинают колебаться в определенной фазе. Свет отражается от этих зеркал, потом опять собирается на делителе и интерферирует на детекторе. Когда зеркала висят свободно (то есть на них не действует гравитационная волна), свет приходит на детектор в определенной фазе. Когда зеркала начинают смещаться в горизонтальной плоскости и под действием гравитационной волны в самом благоприятном случае падающей перпендикулярно плоскости интерферометра, смещают зеркала, увеличивая первое плечо ($L+\Delta L$) и сжимая другое ($L-\Delta L$). В последующий момент первое плечо уменьшается, а другое – увеличивается. В начале измерений в интерференционной картине наблюдается темнота. При прохождении волны интерференционная картина нарушается, фаза колебаний лазерного луча смещается в одну или другую сторону, появляются просветленные области, что и фиксируется фотоприемником в виде

изменяющейся амплитуды. Экспериментаторам удалось разобраться в многочисленных шумах, превосходящих амплитуду гравитационной волны. Кроме того, были проведены симуляции (компьютерные моделирования) столкновения и слияния черных дыр. Результатом многолетних трудов удалось оценить значение $\Delta L \sim 10^{-17}$ м и так называемое ожидаемое растяжение $\Delta L/L \sim 10^{-21}$. Около 1,3 млрд. лет тому назад в области Вселенной, находящейся на расстоянии 1,3 млрд. световых лет от нас две черные дыры, вращающиеся вокруг общего центра в течение многих миллионов лет, за полсекунды, слились воедино. Мощнейший поток гравитационных волн отправился в далекое путешествие и достиг Земли 14 сентября 2015 года и зафиксирован двумя гравитационными детекторами, находящимися на расстоянии 1000 км друг от друга. Сначала сигнал зафиксирован в Ливингстоне, штат Луизиана, а спустя 7 мс в Хенфорде, штат Вашингтон с возрастающей частотой от 35 до 250 Гц (рис. 3). Анализ спектра показал, что взаимодействующие черные дыры имели достаточно большие массы – до слияния 29 и 36 солнечных масс, после слияния масса новой дыры оказалась равной

Среди большой разновидности гравитационных детекторов мы остановимся на проекте ЛИГО (LIGO – Лазерно-интерферометрическая гравитационно-волновая обсерватория, 1992), результатом многолетней работы которой была регистрация гравитационных волн от двух слившихся черных дыр.

Гравитационный детектор это лазерный интерферометр с двумя плечами примерно по $L=4$ км (рис.2). Стабилизированный по частоте излучения лазер (с длиной волны 1,06 мкм не видимой глазом) посылает луч, который разделяется в двух взаимно

62 массам Солнца. Три массы ушло на поразительно большую энергию излучения – выделилась гравитационная энергия в десятки раз большая, излучаемой всеми звездами Вселенной. Таким образом, состоялась самая первая регистрация гравитационных волн.

Выводы. Предложенная методика и последовательность изложения темы о гравитационных волнах – структура гравитационной волны, источники волн, методы их регистрации, предшествующие эксперименты и эксперимент по программе ЛИГО – показала свою эффективность. Для повышения интереса при изложении данного материала мы бы рекомендовали лектору начать свое выступление со слов, приведенных чуть выше: «Один миллиард триста миллионов лет тому назад вращались вокруг общего центра две черные дыры, постепенно приближаясь друг к другу. В последнюю секунду произошло их слияние и возникшие гравитационные волны отправились в далекое путешествие...». Очевидно, что в данной работе охвачен узкий круг источников гравитационных волн – только двойные звездные системы. И за пределами остались не менее интересные и полные неожиданности исследования и других источников мощных гравитационных волн – гравитационный коллапс звезды, приводящий к образованию нейтронных звезд, черных дыр и появлению сверхновых звезд, столкновения галактик. В скором времени мы станем свидетелями потрясающих и изумительных открытий, связанных с запуском космического телескопа LISA с длиной плеч интерферометра 5 км.

Список использованной литературы

1. Новиков И.Д. Черные дыры и Вселенная. / И.Д. Новиков. – М. : Молодая гвардия, 1985. –190 с.
2. Моше Д. Астрономия / Д. Моше. – М. : Просвещение, 1985. – 256 с.
3. Хокинг С. Краткая история времени от большого взрыва до черных дыр / С. Хокинг. – СПб. : Амфора, 2001 – 100 с.
4. Сочинения Козьмы Пруткова. – М. : Художественная литература, 1976. – 381 с.
5. Шкловский И.С. Звезды: их рождение, жизнь и смерть / И.С. Шкловский. – М. : Наука, 1984. – 384 с.

Referenes

1. Novikov, I.D. (1985). *Black Holes and the Universe*. Moscow: The Young Guard. (in. Rus.)
2. Moshe D. (1985). *Astronomy*. Moscow: Enlightenment. (in. Rus.)
3. Hawking, S. (2001). *A Brief History of Time From the Big Bang to Black Holes*. St. Petersburg. (in. Rus.)
4. *Compositions by Kozma Prutkov*. (1976). Moscow: Fiction. (in. Rus.)
5. Shklovski, I.S. (1984). *Stars: their birth, life and death*. Moscow: Science. (in. Rus.)

BERESTOVOY Anatolii,

Ph.D in Physics-and-Mathematics, Associate Professor,
Educational-and-Scientific Professional-and-Pedagogical Institute of the Ukrainian Engineering-and-Pedagogical Academy
e-mail: etffizika@rambler.ru

NEFYODOVA Inna,

Ph.D in Physics-and-Mathematics, Associate Professor,
Educational-and-Scientific Professional-and-Pedagogical Institute of the Ukrainian Engineering-and-Pedagogical Academy
e-mail: inna7str@gmail.com

BULHAKOVA Iryna,

Senior Lecturer,
Educational-and-Scientific Professional-and-Pedagogical Institute of the Ukrainian Engineering-and-Pedagogical Academy
e-mail: pokataeva2@ya.ua

WE ARE DISCLOSING ONE MORE MYSTERY OF THE UNIVERSE

Abstract. This article is devoted to one of the four known fundamental interactions – gravitational interaction. This publication was stimulated by the relatively recent recorded gravity waves under the project code-named LIGO (abbreviated name – laser-interferometric gravitational wave observatory, USA). Gravitational interaction is an important section in the course "Modern Natural Science Concepts". Systematic presentation of the material presented in this work, in our opinion, will allow students to more deeply internalize the program material in the study of this discipline. It is possible that it will be useful for teachers conducting similar courses.

Gravity, body weight – some manifestations of the action of gravitational forces. Newton's law of universal gravitation – a mathematical expression of the forces. According to this law, the interaction of bodies is

caused by the gravitational field. The concept of a gravitational wave is absent here and appears in the general theory of relativity (GTR) of Einstein. It is useful for students to recall the formation of mechanical waves mechanism, for the propagation of which a medium is needed, and electromagnetic waves, for which the medium is not needed, the vector of electric and magnetic field strength oscillates in the wave. In accordance with GRT, gravitational waves arise and are especially noticeable when massive bodies with varying acceleration are moving. Gravity manifests itself in the curvature of space-time and in the formation of space-time ripples.

Special hopes were placed on binary star systems: neutron stars revolving around a common center of gravity, rotation of two black holes, motion of a neutron star relative to a massive black hole.

In this paper, we briefly considered the first unsuccessful Weber's experience in the detection of gravitational waves. The results of long-term observations of the motion character of the double star system PSR B1913 + 16 are considered. The observed shortening of the rotation period of one of the two components the radio astronomers R. Haps and J. Taylor interpreted as radiation of gravitational wave energy, for which they became Nobel Prize laureates.

The power of gravitational radiation reaches a colossal value when the binary systems of stars merge: neutron stars that rotate around a common center of gravity, the rotation of two black holes, the motion of a neutron star relative to a massive black hole. The principle of operation of a laser interferometer, the features of its operation are described. The gravitational detector according to the LIGO program recorded the moment of the fusion of two black holes, which occurred 1.3 million years ago. The results of the experiment are presented. Analysis of the spectrum showed that the interacting black holes had sufficiently large masses – 29 and 36 solar masses before merging. After the confluence, the mass of the new hole turned out to be 62 masses of the Sun. Three masses were spent on radiation in the form of gravitational waves.

In this work covered by a small number of sources of gravitational waves – only binary star system. And beyond were the equally interesting and full surprises of research and other sources of powerful gravitational waves-the gravitational collapse of the star, which leads to the formation of neutron stars, black holes and the appearance of supernovae, the collision of galaxies. Soon we will witness astounding and amazing discoveries connected with the launch of the LISA space telescope with an arm length of 5 km interferometer.

Key word: Gravitational field; gravitational wave, its characteristics; wave source; laser gravitational-wave interferometer.

Одержано редакцією 12.06.2017
Прийнято до публікації 16.06.2017

УДК 378

БІДА Олена Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tetyanna@ukr.net

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглянута проблема розвитку здібностей дитини у дошкільному віці в працях українських учених. Зосереджена увага на актуальності та ступені розробленості досліджуваної проблеми.

Приділяється увага впливу одержаної в дитинстві освіти на досягнення в майбутньому значних успіхів у різних галузях науки і мистецтва. Аналіз праць науковців дозволив узагальнити трактування категорій: «задатки», «здібності», «обдарованість». Наголошується, що вроджені задатки дитини можуть бути реалізовані лише в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного виховання і навчання.

Ключові слова: дошкільний вік; задатки; інвенції; розвиток здібностей.

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти в Україні зумовлена змінами в соціально-економічній та соціально-культурній сферах нашого суспільства, потреби якого в творчій особистості висувають підвищені вимоги до конструювання персональної системи цінностей, унаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення традиційних настанов у дітей і молоді.

Такий підхід висвітлений у державних документах України. Зокрема, Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.) визначає головну мету діяльності дошкільних закладів, яка полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості [1, с. 3].

У державній програмі виховання і навчання дітей від трьох до семи років «Дитина» (2003 р.) окреслені основні завдання дошкільного закладу, серед них – забезпечення умов повноцінного розвитку дитини для виховання творчої особистості [2].

На думку українських дослідників, в основу формування особистості повинні лягти, передусім, ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання, мета якої полягає в тому, щоб знайти, підтримати, розвинути здібності дитини, закласти в неї механізм самореалізації особистості.

Завдання статті – аналіз розв'язання проблеми розвитку здібностей дитини у дошкільному віці в працях вітчизняних учених.

Викладення основного матеріалу дослідження. Проблемою розвитку здібностей у дітей займаються вчені України та країн зарубіжжя (Ш. Амонашвілі, І. Волощук, О. Кульчицька, Н. Лейтес, М. Лещенко, Н. Ліфарєва, О. Музика та ін.) Значну роль цьому питанню приділяли К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Захаренко.

На сучасному етапі дослідження проблем дитинства здійснюють українські вчені А. Богуш, Л. Варяниця, С. Литвиненко, Т. Поніманська та ін.

Поряд з цим Л. Артемова, Д. Богоявленська, М. Матюшкін, М. Подьяков, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Щукіна та інші підкреслюють виняткову важливість «пізнавальної діяльності» у розвитку особистості, хоча залишається значна кількість не визначених перспективних засобів, які стимулюють як загальний розвиток особистості, так і її пізнавальну активність [3, с. 1].

Особливе місце серед досліджень проблем соціалізації особистості займають роботи, автори яких: Ю. Богінська, О. Караман, О. Малахова, І. Рогальська, П. Плотніков, Р. Пріма та ін. Незважаючи на розширення зазначених напрямів досліджень, проблема розвитку здібностей особистості дошкільника не знайшла належної науково-методичної розробки. Очевидними є *суперечності*, зокрема: ідеєю нової філософії освіти, яка визнає за дитиною право бути самою собою і традиційною педагогічною позицією ставлення до дітей переважно як до об'єктів виховного впливу [4, с. 3].

Н. Ліфарєва у навчальному посібнику «Психологія особистості», встановлюючи роль дитинства у становленні особистості, зазначає, що у ранньому дитинстві особистісні риси формуються в результаті взаємодії генотипу і середовища, а потім розвиваються вже на основі соціально-психологічних законів. «У дошкільному віці оформлюються задатки, проте сенситивний період розвитку здібностей на їх основі продовжується аж до закінчення школи» [5, с. 56].

У процесі розвитку особистості дитини від народження до трьох років велику роль відіграє сім'я. У дошкільному дитинстві до впливу сім'ї додається вплив спілкування з ровесниками, дорослими людьми, звернення до доступних засобів масової інформації. При цьому виховується допитливість, доброта. На думку дослідниці, «Від народження до підліткового періоду дитина засвоює соціальний досвід некритично, адаптується, пристосовується, наслідує» [5, с. 72].

В. Маляко та О. Музика, досліджуючи здібності, творчість і обдарованість, відзначають, що задатки – це вроджене утворення, а здібності – набуте. Відпочатку, здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності. Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються, сплавляються і створюють якісно нове утворення – здібності [6, с. 37].

Тлумачення понять «задатки», «здібності» розвивається в роботах Н. Лейтеса, який зазначає: «Вродженими можуть бути тільки передумови, або задатки здібностей, а те, які ж здібності розвинуться і якою мірою – залежить від конкретно-історичних умов, від змісту життя, від того, в які види діяльності буде включена зростаюча людина. Саме взаємодія дитини з тим, що її оточує – оволодіння мовою, засвоєння і застосування накопичених поколіннями людей знань, умінь – джерело формування у неї на основі загальних можливостей людського мозку і індивідуальних задатків різноманітних здібностей. З поняттями «здібності», «обдарованість» не повинне пов'язуватися уявлення про готовий

дар природи: – тільки передумова, одна з умов розвитку психічних властивостей. Формування, розвиток здібностей – це обов'язково залучення до занять, багатств культури, це праця дитини, її наполегливість, захопленість справами. І, звичайно, дуже багато що залежить від вихователя: чи зуміє він вчасно підтримати, спрямувати, надихнути дитину. Ніякі задатки самі по собі ще не зумовлюють його майбутнє» [7, с. 104-105].

В. Моляко та О. Музика зазначають, що адаптація до предметного середовища починається майже відразу після народження дитини і відразу починається процес розвитку здібностей. Перші прояви творчих здібностей та творчості спостерігаються в дошкільному віці у формі спроб самостійного виконання діяльності.

Вчені визначають умови розвитку творчих здібностей дошкільників. Перш за все розвиток здібностей дитини зумовлюється дією ряду соціальних чинників, серед яких – соціальна ситуація розвитку та провідна ігрова діяльність. Спонтанний розвиток здібностей і зародження творчості дошкільників, що відбувається в умовах ігрової та продуктивних видів діяльності, спрямовані на задоволення потреби у визнанні з боку найближчого соціального оточення. Точне відтворення дій дорослого стає метою активності дошкільників, за яке вони очікують визнання.

Таким чином, потреба у визнанні може розглядатися як один із самостійних чинників розвитку наслідування дошкільників.

У практиці вихователів дошкільних навчальних закладів прийнято здебільшого надавати схвалення за точне відтворення дитиною заданого зразка діяльності, а не за його відмінності (творчі дії). Однак однією з умов розвитку творчих здібностей дошкільників у продуктивній діяльності є визнання та схвалення дорослими не лише наслідувальних, але й творчих дій. Вчені припускають, що розвиток творчості та творчих здібностей дошкільників здійснюється на основі ціннісної регуляції наслідування.

Результати досліджень В. Моляко та О. Музики свідчать, що усвідомлення дошкільниками випадкових продуктивних інвенцій та подальше цілеспрямоване їх використання для отримання творчого результату є одним із механізмів розвитку творчих здібностей у наслідуванні. Виявлено, що випадкові інвенції виникають на будь-якому етапі оволодіння діяльністю внаслідок нездатності дошкільників точно відтворити дії дорослого. Однак, якщо на початкових етапах освоєння діяльності діти орієнтуються на наслідування дій дорослого та відкидають випадкові інвенції, то при досконалому виконанні завдання інвенції викликають інтерес як самої дитини, так і ровесників. У результаті кількаразового успішного включення випадкових інвенцій у зміст діяльності діти усвідомлювали їх цінність як засіб отримання визнання за творчий результат. Досконалість наслідувальної діяльності в поєднанні зі здатністю до усвідомленого цілеспрямованого використання інвенцій як засобів творчості є свідченням формування творчої спрямованості та одним із ключових показників розвитку творчих здібностей особистості.

Вчені вважають, що ознакою обдарованості дошкільників є рефлексія власних здібностей та можливості їх розвитку, усвідомлене розмежування власних та наслідувальних дій, усвідомлення перенесення наслідувальних та інвенційних дій.

Рефлексія як один із механізмів регуляції діяльності вимагає достатньо високого рівня розвитку абстрактного мислення, оскільки передбачає «відсторонення» від власних процесів [6, с. 56–61].

І. Волощук підтримує думку названих учених. Він вважає, що людина народжується з певними інтелектуальними задатками, які проявляються у формі загальних та спеціальних здібностей, що інтелектуальні задатки проростають у формі аналітичних та синтетичних здібностей індивіда. Аналітичні здібності особистості є основою пізнавальної діяльності, запорукою його успішного навчання. Синтетичні здібності відповідають за створення нових ідей і є основою творчої діяльності особистості [8, с. 119].

Концепції вказаних учених досить ґрунтовні.

Ми відмічаємо, що в результаті розвитку здібностей у характері дитини раніше закладаються такі риси як доброта, чуйність, працьовитість тощо. Вони формуються і закріплюються в іграх дітей, у доступних видах праці – це у ранньому і дошкільному дитинстві. Закріплюються ті риси у характері дитини цього віку, які постійно підкріплюються. Слід також зазначити, що обдаровані діти у віці приблизно чотирьох років характеризуються раннім розвитком, доброю пам'яттю, швидко накопичують словниковий запас, проявляють

інтерес до певних занять. Тобто вже в дошкільному віці у них формуються ознаки обдарованості, творчості.

Більшість дослідників (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, К. Роджерс, І. Якиманська та ін.) розглядають поняття «обдарованість» крізь призму мотиваційних, емоційних, індивідуальних та інших особистісних якостей.

У процесі аналізу праць учених – педагогів, психологів – виявилися різні підходи до проблеми особливостей обдарованості, на основі чого можна дійти висновку, що обдарованість дитини – це здібності до певного виду діяльності, які розвиваються на основі природних задатків, це комплексне явище психіки людини, що включає єдність інтелекту, творчості і мотивації, розвивається в творчій діяльності, обумовлюється мотивацією навчальної діяльності.

Що стосується узагальненої позиції науковців у визначенні сутності категорії «творчість», то можна зауважити: творчість визначається діяльністю людини, спрямованою на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, має суспільну значимість, відзначається неповторністю, оригінальністю, передбачає певні особистісні характеристики (уміння, уява, інтуїція тощо).

Творчість, подібно до обдарованості, – поняття широке. Слід зазначити, що обдарованість указує більше на можливості, а під творчістю розуміємо досягнення.

Нам імпонує думка І. Волощука та М. Євтуха, які розкривають механізм творчості. Вчені вважають, що творчість провокується потребою зрозуміти, вдосконалити. Ці потреби, будучи усвідомленими і незадоволеними, сприяють нагромадженню у психіці негативних емоцій. До того ж, чим більші інтелектуальні обдаровання у людини, тим більш глибокі зв'язки вона прагне розкрити, тим сильніші негативні емоції нагромаджуються в її психіці, а отже, виникають більші потенції для творчості, яка супроводжується нейтралізацією негативного емоційного заряду. Вчені дотримуються думки, що у стані творчості людина на деякий час пориває зі світом звичайних тривіальних речей та ідей і переноситься у світ незвичного, дивовижного, що у хвилини творчого натхнення людина виходить за межі звичайного, але невдовзі повертається звідтіля, що люди, які постійно перебувають поза межами звичайного світосприймання, як і ті, що постійно знаходяться у царині звичайного світосприймання, нічого оригінального створити не можуть [9, с. 8]. Вчені стверджують, що однією з особливостей творчого процесу є діалектична єдність процесів руйнування старого і створення нового [9, с. 11].

Як стверджують І. Волощук та М. Євтух, можна мати енциклопедичні знання і при цьому не залишити після себе жодної оригінальної ідеї. Отже, на їх думку, обсяг загальних і спеціальних знань індивіда, його інтелектуальні здібності є необхідною, але не достатньою умовою продуктивної творчої діяльності. Структурно творчу діяльність можна представити у вигляді діалектично пов'язаних логічних та інтуїтивних компонентів. І не варто впадати у крайність, стверджуючи, що якщо логіка – знаряддя доведення, а інтуїція – знаряддя відкриття нового, то в творчому процесі може мати місце тільки друге. Сьогодні відомо, що квінтесенцією творчого процесу є не його алгоритм, а ті стрибки думки, за допомогою яких із великої кількості фактів вибираються саме ті, які мають певне відношення до розв'язку даної задачі [9, с. 7].

Аналіз праць науковців дає можливість узагальнити трактування категорії «здібності» - індивідуально-психологічні властивості особистості, завдяки яким реалізується певна діяльність і забезпечується її успіх. Розвиток здібностей зумовлюють задатки - вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини. Від їх розвитку залежить легкість і швидкість оволодіння знаннями та вміннями.

Розглянемо найбільш актуальні концепції про найбільш дискусійне питання - роль задатків у психічному розвитку людини. Особливу увагу цій проблемі приділив А. Брушлінський. На ранніх етапах онтогенетичного розвитку людини в якості внутрішніх умов розвитку виступає природне. До таких умов належать спадкові та вроджені задатки майбутніх здібностей особистості (спадкові передаються від предків - вони можуть виявлятися і через декілька років після народження; вроджені - вже наявні до моменту народження).

Взаємодія внутрішніх умов (спадкові і вроджені) і зовнішніх причин (різні подразники, інші люди, об'єкти тощо) являє собою детермінацію психічного розвитку. Відомі психологи (С. Рубінштейн, Г. Костюк, Б. Теплов, Н. Менчинська та ін.)

використовують найбільш адекватний принцип детермінізму: зовнішні причини діють опосередковано через внутрішні умови [10, с. 17–18].

Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання у дитинстві [11–15].

Так художньо обдарована дитина з племені Центральної Африки ніколи не стане художником тільки тому, що не отримає в руки фарби, якими б вона могла виразити свій внутрішній світ [16, с. 86].

Творчо обдарованій дитині потрібен дорослий, який готовий бачити в ній творчу особистість, дати їй в руки скрипку чи пензлик, підтримати її ініціативу, схвалити оригінальність. Малюк готовий користуватися досвідом свого вчителя й наслідувати свого кумира. Важливо пам'ятати, вроджені задатки дитини можуть бути реалізовані лише в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного виховання і навчання [17].

Вчені значну роль у розвитку здібностей дитини відводять оточуючим: батькам, вихователям, учителям.

Поєднання дитячої безпосередності та досвіду дорослого може дати особливий творчий імпульс, якщо дорослий зуміє діяти як справжній майстер-ювелір, що гранить діамант, прибирає зайве та примушує його сяяти [16 с. 86].

І. Біла надає значної ролі використанню біографічного методу у розвитку творчих здібностей, що дослідниця підтверджує на прикладі дитинства відомого поета-генія – Олександра Блока. І мати, і дідусь, і бабуся, і тітки й уся сім'я з її літературністю, ідеалізмом, романтизмом – все це значно впливало на О. Блока з раннього дитинства. Протягом перших 7 років, «коли закладається найбільш міцний фундамент тілесного та духовного», маленький О. Блок проводив 3–4 місяці на рік серед природи та побуту села Шахматово. Особливо викликали захоплення їхні подорожі з дідусем-ботаніком лугами, болотами, лісами. Все це стало передумовою виникнення у нього тієї любові до природи та села, яка була характерною для його поезії.

Читати він навчився до 5 років і вже тоді почав писати маленькі оповідання, вірші. У своїй дитячій поезії поет виявляв неабияку любов до тварин.

У домі, де ріс О. Блок, панувала атмосфера відкритості, дозволеності, права на свободу, усі його творчі прояви знаходили підтримку та заохочення. І як наслідок – стратегія виховання маленького О. Блока виявилася ефективною – він став талановитим поетом [17, с. 62–63].

Г. Мелхорн та Х. Мелхорн [18] наводять приклади розвитку здібностей з раннього дитинства. Вони стверджують, що більшість відомих людей, які досягли значних успіхів у різних галузях науки і мистецтва, вже в ранньому дитинстві одержали досить значну освіту. Так, Г. Лейбніц до шести років одержав від свого батька такі знання, що після його ранньої смерті міг самостійно продовжувати свою освіту: у вісім років він вивчив латинь, в одинадцять знав грецьку, а в п'ятнадцять вступив до Лейпцігського університету; Моцарт був вундеркіндом, а Р. Вагнер у дитинстві написав оперу.

Слід зазначити, що проблема творчості та розвитку творчих здібностей дітей все ще залишається дуже складною та багатогранною.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна стверджувати, що виникнення творчості в дошкільному віці визначається як особливостями оволодіння дошкільниками змістом самої діяльності, так і особливостями взаємостосунків з оточенням. Рушійною силою відмови від наслідування дій дорослого та переходу до усвідомленого включення інвенцій у діяльність є можливість задоволення потреби у визнанні засобами інвенційно-творчого наслідування. Розвитку творчих здібностей дошкільників мають допомагати батьки, вихователі.

Список використаної літератури

1. Национальна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.): Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002р. - №347 // Освіта. – 2002. - №26. – С. 2-4.
2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років / [під кер. О.В. Проскури та ін.]. – 2 вид., доп. – Київ : Богдана, 2003. – 328 с.
3. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб формулювання пізнавальної активності старших дошкільників: автореф. ... дис. канд. пед. наук / В.А. Суржанська. – Київ, 2004. – 18 с.

4. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. ... дис. д-ра пед. наук / І.П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 42 с.
5. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: навчальний посібник. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
7. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 98–107.
8. Волощук І.С. Педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра пед. наук / І.С. Волощук. – Київ, 1998. – 551 с.
9. Волощук І.С. Проблеми якісної вищої освіти / І.С. Волощук, М.Б. Євтух // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – №3. – (дод.1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»: збірник. – Київ: Гнозис, 2009. – С. 24–26.
10. Брушлинський А.В. О природных предпосылках психического развития человека / А.В. Брушлинский. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
11. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей / Л.Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166–175.
12. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема / Е.И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №7. – С. 28–30.
13. Біда А.П. Види обдарованості та їх ознаки в працях вітчизняних і зарубіжних учених / А.П. Біда // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць. – 2012. – №7–8. – Одеса, 2012. – С. 53–60.
14. Біда А.П. Динаміка розвитку освіти обдарованих у центрі наукових досліджень США / А.П. Біда // Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал. – 2012. – №2(4). – Київ–Хмельницький, 2012. – С. 59–66.
15. Кучай Т.П. Осуществление экологического воспитания учеников - главная мировая проблема / Т.П. Кучай // Вектор науки Тольятинского Государственного университета. – 2010. – №2 (2). – С. 81–84.
16. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.
17. Біла І.М. Аналіз передумов становлення творчих здібностей у дошкільному віці (на прикладі О. Блока) / І.М. Біла // Обдарована дитина. – 2008. – №6. – С. 59–63.
18. Мелхорн Г. Гениями не рождаются. Общество и способности человека : кн. для учителя / Г. Мелхорн, Х. Мелхорн. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.

References

1. *Doctrine of National Development of Education (Ukraine in the XXI century.):* Approved. Decree of the President of Ukraine on 17 April 2002. №347. *Education*, 26, 2–4. (in Ukr.).
2. Child. (2003). *The program of education and training of children 3 to 7 years.* Under the dome. O.V. Proskury. 2 ed., suppl. Kyiv: Bohdan. (in Ukr.).
3. Surzhanska, V.A. (2004). Creative tasks as means of formulation of cognitive activity of older preschoolers. (Ph.D Dissertation). *Thesis.* Kiyv. (in Ukr.).
4. Rogalska, I.P. (2009). Theoretical and methodological principles of socialization in early childhood. (Doctor in Pedagogy Dissertation). *Thesis.* Lugansk. (in Ukr.).
5. Lifaryeva, N.V. (2003). *Personality Psychology:* Textbook. Kiyv: Center of educational literature. (in Ukr.).
6. *Ability, creativity, talent, theory, method, research* (2006). In V.A. Molyako, O.L. Muzycy (Ed.). Zhytomyr: Ruta.
7. Leites, N.S. (1988). Early manifestations of giftedness. *Questions of Psychology*, 4, 98–107. (in Rus.).
8. Voloshchuk, I. (1998). *Pedagogical bases of development of creative abilities of younger schoolchildren in the conditions of rural secondary school.* (Doctor in Pedagogy Dissertation). Kiyv. (in Ukr.).
9. Voloshchuk, I.S., Evtuh, M.B. (2009). The problems of quality higher education. *Higher education Ukraine: theoretical and methodical magazine.* 3 (dod.1). Special issue of "Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology". Kiyv: Gnosis, 24–26. (in Ukr.).
10. Brushlinsky, A.V. (1977). On the natural prerequisites of a person's mental development. Mjscow: Knowledge. (in Rus.).
11. Ermolaeva-Tomina, L.B. (1975). The problem of development of creative abilities of children. *Questions of psychology*, 5, 166–175. (in Rus.).
12. Kulchitskaya, E.I. (2001). Giftedness as a psychological problem. *Practical psychology is the social work*, 7, 28–30. (in Ukr.).
13. Bida, A.P. (2012). Types talent and their signs in the works of local and foreign scientists. *Scientific Journal of South National Pedagogical University of K.D. Ushinski: a collection of scientific papers*, 7–8, 53–60. Odessa. (in Ukr.).
14. Bida, A.P. (2012). Dynamics of gifted education in research center in the USA. *Comparative professional education.* Science Journal, 2(4), 59–66. (in Ukr.).
15. Kuchai, T.P. (2010). Implementation of ecological education of pupils is the main world problem. *Vector of science of Togliatti State University*, 2(2), 81–84. (in Ukr.).
16. Nikolaeva, E.I. (2006). *Psychology of children's creativity.* St. Petersburg: Speech. (in Rus.).
17. Bila, I.M. (2008). Analysis of the prerequisites of becoming creative abilities in preschool age (in example O. Blok). *Gifted child*, 6, 59–63. (in Ukr.).
18. Melhorn, G., Melhorn, H. (1989). *Geniuses are not born. Society and human abilities:* book. for the teacher: Moscow: Education. (in Rus.).

VIDA Olena,

Doctor in Pedagogy, Professor of Primary Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: tetyanna@ukr.net

DEVELOPMENT OF A CHILD'S ABILITIES AT PRESCHOOL AGE

Abstract. *In the article tells about the problem of ability of the child at preschool age in the works of Ukrainian scientists. Focuses on the relevance and degree of elaboration of the studied problem.*

Attention is paid to the impact received in childhood education to achieve significant success in the future in various fields of science and art. Analysis of works allowed researchers to generalize the interpretation of the categories: "makings", "ability", "talent." It is noted that the child's innate inclinations can be realized only in the active life of the individual in a supportive environment under the influence of proper education and training. The conditions of development of creative abilities of preschool children. First child development ability is conditioned by several social factors, among them - the social situation leading game development and operations. Spontaneous development ability and creativity preschool origin of what is happening in terms of playing and productive activities aimed at meeting the need for recognition of the immediate social environment. Precise reproduction action activity adult becomes the target preschool children for which they expect recognition.

The emergence of creativity in early childhood is defined as preschoolers features mastering the content of the activities and features of relationship with the environment. The driving force behind the rejection of imitation of adult actions and deliberate transition to include inventions of activity is the ability to meet the needs of the recognition means inventsiyno and creative imitation. Development of creative abilities of preschool children have to help parents, educators.

Key words: *preschool age; inclinations; inventions; development ability.*

*Одержано редакцією 16.06.2017
Прийнято до публікації 19.06.2017*

УДК 37 (09) (477)

БОНДАРЕНКО Галина Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені
Павла Тичини
e-mail: BondarenkoHV@gmail.com

РЕОРГАНІЗАЦІЯ РЕАЛЬНИХ ГІМНАЗІЙ В РЕАЛЬНІ УЧИЛИЩА ПРАКТИЧНОГО НАПРЯМУ (1866–1872 РР.)

Статтю присвячено аналізу процесу реорганізації реальних гімназій у реальні училища протягом 1866–1872 років. Розкрито організаційні та змістові засади реорганізації реальних гімназій у реальні училища у досліджуваний період.

Ключові слова: *реальні гімназії; реальні училища.*

Постановка проблеми. Сьогодні, коли в Україні, відбувається активний процес соціально-економічних реформ, особливо важливим стає створення такої системи освіти, яка могла б сформувати фахівця, здатного задовольнити потреби суспільства і виробництва в умовах ринкової економіки. Тому цілком виправданими є пошуки типу середнього навчального закладу, який забезпечував би всебічний розвиток учнів, давав глибокі знання, виробляв життєво необхідні навички, формував гнучкий інтелект. Саме тому, провідне місце у вирішенні даних питань відводиться вивченню діяльності навчальних закладів другої половини ХІХ – початку ХХ ст., серед яких функціонували і реальні училища.

Реальне училище – тип середнього навчального закладу, в навчальному плані якого було відсутнє викладання давніх (латинської та грецької) мов і надавалась перевага вивченню математики, фізики, природничим дисциплінам, новим (німецькій, французькій, італійській, іспанській) мовам, малюванню та кресленню [1, с. 165; 2, с. 283]. Ціль освіти, яка

лежала в основі даного типу навчального закладу – надати учням практично корисні знання для застосування їх у подальшому житті [2, с. 283].

Науковці-дослідники сучасності звертаються до історії розвитку освіти в Україні, об'єктивно аналізують становище національної освіти та розвиток навчальних закладів у минулому. З'явилася низка розвідок з реформування середньої освіти (Л. Березівська), державно-громадського управління середніми навчальними закладами (Л. Гасвська), діяльності недільних шкіл (Н. Коляда), питань національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (Н. Побірченко), розвитку приватних закладів (С. Роечко) історії українського шкільництва (О. Сухомлинська) та ін.

Однак цілісного педагогічного дослідження, в якому б було здійснено аналіз процесу реорганізації реальних гімназій у реальні училища не було зроблено.

Метою нашого дослідження є спроба проаналізувати процес реорганізації реальних гімназій у реальні училища протягом 1866–1872 років.

4 квітня 1866 р. відбувся замах на царя Олександра II. Він викликав великий страх і паніку. Уряду треба було пояснити причину цієї страшної події. Негайно була створена слідча комісія. Очолив її М. Муравйов, який відзначився жорстокістю під час придушення Польського повстання 1863 р. На обіді на його честь в Англійському клубі він сказав з приводу свого призначення такі слова: «Мої сили вже слабкі, я хворий і старий, але я скоріше ляжу кістьми, ніж залишу нерозкритим це зло, зло не однієї людини, а багатьох, які діяли разом [3, с. 497]». І незабаром таке «зло» було виявлене. Це Міністерство народної освіти на чолі з О. Головніним. У своїй записці царю М. Муравйов писав: «Для зміцнення основ громадянського порядку, особливе місце повинні зайняти заходи з “очищення” навчальних закладів, з викорінення в них “крамольного” напрямку» [4, с. 237–239].

Справу цього «очищення» було покладено на обер-прокурора Синоду, графа Д. Толстого, який зайняв одночасно і посаду міністра народної освіти 14 квітня 1866 р.

Своє бачення боротьби з «крамолою» і головні орієнтири діяльності нового міністра висловив і Олександр II у своєму «рескрипті» 13 травня 1866 р. на ім'я голови комітету міністрів князю П. Гагаріну цар писав «Провидінню було угодно розкрити перед очима Росії, яких наслідків можна чекати від прагнень і мудрування тих, хто замахнувся на святая святих, на релігійні вірування, на основи сімейного життя, на право власності, на покірність закону і на повагу до влади. Моя увага вже звернута на виховання молоді. Мною дані вказівки на те, щоб воно було спрямоване в дусі істин релігії, поваги до прав власності і дотримання корінних начал громадського порядку і щоб у навчальних закладах усіх відомств не допускалося таємне перебування тих руйнівних понять, які однаково ворожі усім умовам морального і матеріального благополуччя народу [5]».

П. Валуєв переконував, що тільки «впровадження класицизму повинно оздоровити середню школу, яка розкладається» [6, с. 150–152].

Цю думку підтримував і головний редактор «Московских ведомостей» М. Катков, який писав, що «нігілізм, як суспільна виразка, що губить нашу молодь, є абсолютно природний продукт, що у нас панує» [7, с. 126].

Отже, як бачимо, відповідальність за «згубні псевдовчення», що розповсюджувалися в суспільстві, було знову покладено на середню школу. Виникає питання, чому саме на середню школу, а не вищу? Адже, вища школа викликала не менше, а можливо, й більше занепокоєння самодержавства, позаяк саме студентська молодь становила основний контингент різних заворушень. Свою версію з цього приводу висловили автори «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР» (вторая половина XIX века) за ред. О. Піскунова. На їхню думку, якщо звинуватити вищу школу, то потрібні відповідні дії, наприклад «різка ломка нового університетського статуту, затвердженого у 1863 р. А це надто небезпечно, бо може викликати вибух студентського незадоволення. У пам'яті уряду ще свіжі були спогади про широкі студентські заворушення початку 60-х років, про численні революційні гуртки і опозиційні виступи студентства» [8, с. 104].

Тому, саме середня школа, як зазначав О. Ніколаї, повинна була стати «засобом масового “відвернення” молоді від “сучасного вільнодумства”, як релігійного, так і політичного [9, с. 614]». Крім того, середня школа, оголошена у 60-х роках всестановою, при всіх матеріальних обмеженнях доступу до неї, на думку правлячих кіл, була надто широким

каналом проникнення демократичних елементів у середовище привілейованих класів. Цей канал, вважав уряд, необхідно перекрити.

Таким чином, викорінення зухвалих «прагнень і розумувань» було головним завданням реформування середньої школи. Джерело цих прагнень і розумувань вбачалося в реалістичних напрямках освіти. «Реалізм, – писав П. Каптерев, – відразу був взятий під підозру і оголошений неблагонадійним в усіх відношеннях» [10, с. 74]. Відповідно засобом його «викорінення» виступив класицизм.

Отже, головні винуватці поширення «грамоти» в державі були виявлені, план дій накреслений. Д. Толстому залишилося здійснити його на практиці. Для виконання покладеного на нього завдання Д. Толстой з першого року свого правління почав працювати над зміною Статуту середньої школи 1864 р. Однак швидко провести цю справу він не наважувався. Для цього треба було заручитися підтримкою на місцях. З цією метою Д. Толстой звернувся 5 жовтня 1866 р. до попечителів навчальних округів з пропозицією: «Дати після обговорення на попечительських радах, свої думки і міркування, як про всі *недоліки* (виділено нами – Г.Б.), які виявилися на практиці під час впровадження нового статуту гімназій і прогімназій, так і про способи і засоби їх усунення» [11, с. 1]. Звертає на себе увагу характер поставленого питання: міністр пропонував висловити лише думку про *недоліки* існуючого статуту середніх закладів, тобто наперед закладав негативну оцінку згаданого документа.

Як показує аналіз, чотири попечителі і попечительські ради віддавали повну перевагу класичним гімназіям перед реальними. Один з попечителів, не заперечуючи в принципі реальної гімназії, висловив думку, що останні не можуть мати ніякого корисного значення, бо не дають права вступу в університет. Саме тому, навіть педагогічні ради реальних гімназій, а також місцеві громади, просять реорганізувати їх в класичні гімназії. Інший попечитель писав, що у зв'язку з тим, що Статут 1864 р. допускав можливість створення реальних або класичних гімназій згідно місцевих потреб, то він і звернувся до місцевого населення з питанням, яку ж краще відкрити реальну чи класичну гімназію» [11]. Такі заяви попечителів навчальних округів дали підстави міністру народної освіти Д. Толстому у звітах за 1866 та 1867 рр. на ім'я царя, заявляти про те, що «Статут гімназій, хоч і діє всього два роки, але, як показує досвід, має серйозні *недоліки* (звіт за 1866 р.)» [12, с. 17], і що більшість попечителів і попечительських рад віддають рішучу перевагу класичним гімназіям і вважають, що реальні гімназії, які згідно Статуту 1864 р. не надають учням права вступу в університет, не користуються популярністю на місцях. А тому деякі попечителі взагалі рекомендують замість реальних гімназій відкривати професійні школи, комерційні, ремісничі училища [13, с. 26].

Однак, це була думка офіційних представників влади. А тим часом в пресі, на місцях точилася дуже бурхлива дискусія щодо того, щоб реальні гімназії мали повні права з класичними, адже це є перешкодою відкриття реальних гімназій на місцях, не дивлячись на те, що їм співчуває громадськість. Саме про це доповідав міністру конфіденційно попечитель Київського навчального округу Д. Ширинський-Шихматов. Він писав, що багато педагогічних рад висловлюються на користь реальних гімназій з умовою відкриття для випускників цих гімназій доступу в університет [14].

Водночас реальну школу, її рівноправність підтримували газета «Голос», «День», «Киевлянин», «Русский инвалид», «Санкт-Петербургские ведомости» та ін.

Відомі вчені, громадські діячі, О. Бекетов, О. Міллер, М. Стасюлевич та багато інших друкували статті на підтримку реальних гімназій. «Стародавні мови, – писала газета «Голос», – чудовий засіб для розкішного розумового розвитку, але така розкіш добра в спеціальній вченій школі; для більшості вона недоступна. Крім вченої школи, потрібна ще загальноосвітня, а загальноосвітньою повинна бути реальна» [15, с.173].

На противагу цим виступам Д. Толстой також активно використовував пресу, зокрема в особі М. Каткова – ярого ідеолога класичної освіти, вірного свого однодумця. М. Катков вибухнув цілим рядом передових статей в «Московских ведомостях», які цілком заперечували реальний напрям в освіті і підносили класичний [7]. «Статут гімназій, – писав М. Катков, – щоб відповідати своєму призначенню, повинен бути ретельно і сумлінно переглянутий з питомим переконанням в істинності покладених в основу положень, з рішучістю дати їм належний розвиток і усунути все, що надає цьому статуту характер

половинчастості, ставить його у залежність від різної випадковості і піддає небезпеці від найменшого подиху вітру» [7, с. 65].

А тим часом у Міністерство надходили прохання, щоб випускникам реальних гімназій було відкрито доступ до університетів, всупереч § 122 гімназійного Статуту.

Всі ці заяви, виступи і клопотання ігнорувало Міністерство народної освіти або відхиляло. Тоді почали з місць надходити прохання про відкриття замість реальних гімназій класичні, аби дати дітям вищу світу. У всіх цих клопотаннях говорилося про те, що батьки хочуть навчати своїх дітей в класичній гімназії не тому, що вони віддають перевагу класичній освіті перед реальною, яка так потрібна сучасному економічному господарству країни, але тільки тому, що не хочуть позбавляти своїх дітей можливості здобути вищу освіту, як про це говорилося у § 122 Статуту 1864 р. [16, с. 47]. Свої клопотання вони мотивували, як правило одним і тим же – бажанням мати гімназію, що відкриває доступ до університету [14, с. 298].

Ці всі клопотання міністр став розглядати як велике прагнення населення до класичної гімназії і скористався цією нагодою, щоб зменшити число реальних гімназій із шістнадцяти до п'яти [17, с. 238]. У цьому контексті, він взагалі намагався не помічати навіть цієї невеликої кількості реальних гімназій, ніби таких навчальних закладів взагалі не існує. На це звертала свою увагу й Комісія, затверджена царем для розгляду щорічних звітів Міністерства народної освіти. Так, аналізуючи звіт за 1867 рік [13], Комісія дійшла висновку, що реальним гімназіям приділяється мало уваги, а також відмічала, що потрібно встановити «відповідну пропорційність у кількості гімназій класичних і реальних для того, щоб винятковою перевагою одних за рахунок інших не впасти в однобічність [16, с. 46]». Подібні зауваження висловила Комісія, розглядаючи і звіт за 1868 р. [18]. «Необхідно, – зазначала Комісія, – щоб у майбутніх звітах Міністерства народної освіти зверталася увага на реальні гімназії, зокрема, яка їх кількість, і якою мірою вони відповідають своєму завданню... І взагалі, які плани Міністерства народної освіти щодо збільшення кількості реальних гімназій і приведення їх у відповідність до поставлених завдань» [16, с. 46]. На цьому звіті цар написав резолюцію: «Прийняти до керівництва». Тоді Д. Толстой, штучно роздуваючи цифри, попросив у міністра фінансів таку велику суму на відкриття реальних гімназій, що той змушений був відмовити. Скориставшись з цього, Д. Толстой домогся дозволу царя відкласти це питання «до більш сприятливих фінансових обставин» [16, с. 46].

Тим часом з місць продовжували надходити прохання, зокрема від земств, про дозвіл вступу випускників реальних гімназій в університет. У цьому земства активно почала підтримувати преса. Тоді Д. Толстой домогся заборони для земств порушувати ці проблеми. З його ініціативи Комітет міністрів прийняв постанову від 26 березня 1869 р., в якій зазначалося: «Беручи до уваги те, що клопотання, висловлені земськими зборами, стосуються загальної системи освіти і організації навчальної частини в імперії... Комітет міністрів вважає, що ці питання не належать до компетенції обговорення означених земських зборів» [16, с. 47].

У травні 1869 р. Д. Толстой заручився ще однією постановою Кабінету міністрів, яка давала йому право самостійно розглядати земські клопотання, не повідомляючи про це Міністерство внутрішніх справ, як це було раніше. Комітет міністрів дав Д. Толстому дозвіл «у випадку надходження нових відповідних клопотань від земських зборів, – відхиляти їх, не входячи в Комітет з особливими поданнями кожного разу» [16, с. 48]. Д. Толстой, як зазначає дослідник Ш. Ганелін, – «безцеремонно і грубо поведився з усіма заявами і клопотаннями земств, громадян, не надавав значення вимогам лібералів» [16, с. 48].

Таким чином, приборкавши громадську думку, а також спираючись на виступи в пресі М. Каткова та інших противників реальних гімназій, взявши до уваги думки попечителів та їхніх рад, Д. Толстой прийшов до переконання, як він писав у 1867 р., про необхідність нагальної реорганізації реальних гімназій в такі реальні училища, які відповідали б справді потребам країни [19, с. 974]».

З цією метою була підготовлена у 1868 р. відповідна записка і винесена у 1869 р. на обговорення Вченого комітету Міністерства народної освіти і Ради Міністрів. Комісія засідала у лютому і березні 1869 р. У результаті обговорення був прийнятий проект змін і доповнень до Статуту 1864 р. Серед інших пунктів стосовно змін було запропоновано:

«Гімназіям і прогімназіям з класичним курсом присвоюється просто назва гімназій і прогімназій; реальні ж гімназії повинні одержати особливий статут і особливу назву» [20, с. 518]. Тобто реальні гімназії як такі пропонувалося ліквідувати, а замість них ввести реальні училища.

Крім того пропонувалося навчальний курс реальних училищ в різних місцевостях пристосовувати до промислових потреб. Зміст навчання буде містити у собі загальноосвітні і спеціальні предмети, що дають можливість застосовувати їх для практичних цілей. Із предметів загальноосвітніх особливий розвиток отримують науки математичні, вітчизняна мова, нові мови. Курс реальних училищ вибудовуватиметься таким чином, щоб до них можна було вступити з повітових або міських училищ. Реальні училища будуть готувати по можливості до вступу у вищі спеціальні училища [21, с. 518].

Зрозуміло, що на місцях, зокрема земства, такі зміни в системі середньої освіти зустріли з обуренням. Тоді міністерство у своєму офіційному друкованому органі «Журнале Министерства Народного Просвещения» у вересні 1869 р. друкує передову статтю, яка відображала офіційну думку Міністерства народної освіти з цього приводу. Так, зокрема у статті зазначалося, що «Міністерство повністю усвідомлює необхідність покласти край питанням, від яких безумовно страждають наші гімназії ще до цих пір, і які дають привід для неприємних непорозумінь в нашому суспільстві і навіть серед наших земських зборів» [22, с. 6].

Отже, робить висновки «Журнал Министерства Народного Просвещения», гімназія, у справжньому розумінні цього слова, належить до розряду шкіл наукових, тоді, як так звана гімназія реальна, разом з вищими шкільними і елементарними школами, (реальна гімназія поставлена в один ряд з нижчими школами – Г.Б.) належить до розряду навчальних закладів, присвячених інтересам не чисто-наукового, а прикладного знання, і тоді, як класичні гімназії ведуть до університету, реальні гімназії приєднуються до вищих спеціальних навчальних закладів, як такі, що мають справу з додатками науки до практичних цілей життя. Змішування цих різних систем суспільної освіти – наукової (представниками якої служать гімназії і університети) і прикладної (представниками якої є у нас гімназії реальні і вищі спеціальні навчальні заклади), змішувана, на зразок того, про яке клопоталися деякі земства, і до якого дає певний привід загальна назва гімназіям середніх навчальних закладів того і того розряду, – не може бути допущено без крайньої шкоди для науки, а отже, і для самих прикладних, спеціальних знань, які живляться чистою наукою [22, с. 7].

20 грудня 1869 р. це питання обговорювалося на засіданні Державної Ради в Департаменті Державної економії. Окремі члени Державної Ради висловили думку про те, що «реальні гімназії не тільки мають своє важливе значення, але і становлять, особливо в промислових і торгових центрах, нагальну потребу для місцевих жителів, надаючи їм можливість готувати своїх дітей як до вступу у вищі спеціальні навчальні заклади, так і прямо на практичне поприще заводської і технічної промисловості, що вкрай потребує таких вітчизняних діячів, особливо тепер, при значному розвитку доріг, пароплавних сполучень і фабричних виробництв» [19, с. 957].

Міністр Д. Толстой на цьому засіданні висловив іншу думку: «Реальні гімназії Міністерства народної освіти у тому вигляді як вони відкриваються згідно зі Статутом 1864 р. ніяким чином не можуть готувати учнів прямо для практичного поприща заводської і технічної промисловості і взагалі не здатні задовольнити жодних потреб, які вказані в проекті журналу Департаменту Державної економії» [19, с. 957]. Разом з тим міністром було заявлено, що Міністерство народної освіти, переймаючись усуненням тих недоліків, якими страждають наші реальні гімназії, планує дати їм правильну постановку в загальній навчальній системі і тим сприяти їхньому розвитку і дальшому поширенню [19].

Департамент Державної економії, взявши до уваги заяви міністра, визнав, зі свого боку, що треба негайно розпочати зміни і тому прийняв таке рішення: «Надати Міністерству народної освіти право вжити всі можливі заходи для якнайшвидшого складання пропозицій про належне влаштування реальних гімназій, і потім дати цим пропозиціям хід в установленому порядку» [19, с. 958].

Для продовження обговорення змін до Статуту 1864 р. та нового Статуту реальних училищ було створено за наказом царя особливу комісію, затверджену 27 березня 1870 р. під

головуванням колишнього попечителя Московського округу, московського генерал-губернатора, графа С. Строганова. До складу комісії входили: дійсний таємний радник П. Валуєв, товариш міністра внутрішніх справ О. Тройницький, міністр народної освіти Д. Толстой, члени Ради Міністрів – педагоги Д. Постельєв і І. Штейнман, директор 3-ої Санкт-Петербурзької гімназії, дійсний статський радник В. Лемоніус [20, с. 518]. Згадана комісія провела шість засідань і 6 травня 1870 р. одностайно схвалила такі пропозиції, що стосувалися, зокрема, реальних гімназій: 1) реальні гімназії перейменовуються в реальні училища, для яких буде підготовлений окремий статут; 2) реальні училища заснуються в різних місцевостях з різними навчальними курсами відповідно до потреб місцевої промисловості так, щоб одні з цих училищ були агрономічними з перевагою механіки, технічними – з перевагою хімії, гірничозаводськими – з технолого-агрономічними; 3) курс реальних училищ в переважній більшості триває 7 років, протягом яких вивчаються загальноосвітні предмети і спеціальні; 4) із загальноосвітніх предметів особливий розвиток одержують науки математичні, вітчизняна мова, нові мови; 5) курс реальних училищ встановлюється так, щоб в них забезпечувався перехід із училищ повітових та міських училищ, а також щоб він служив по можливості підготовкою до вступу до вищих спеціальних училищ; 5) реальні училища повинні бути такими, на зразок яких відкриватися могли б промислові стани і земства; б) тим, хто закінчить повний курс навчання в реальному училищі, надаються ті ж самі права, якщо це буде можливим і корисним, які надані нинішнім випускникам реальних гімназій (§ 120–124) [19, с. 973–974].

Тоді ж було запропоновано: «Надати міністру право вживати залежні від нього заходи для найскорішого складання пропозицій про належне упорядкування реальних гімназій» [20, с. 518].

3 червня 1870 р. Д. Толстой доповів царю, що комісія прийняла одностайне рішення щодо реформування освіти і одержав резолюцію «Весьма рад» [20, с. 289].

27 лютого 1871 р. Д. Толстой вніс в Державну Раду пропозицію про зміни і доповнення до Статуту 19 листопада 1864 р. і про Статут реальних училищ. А 8 березня для попереднього розгляду обох проектів за розпорядженням царя було засновано Особливе Присутствіє із 14 осіб на правах Департаменту Державної Ради під головуванням графа С. Строганова [20, с. 520].

На думку дослідника Ш. Ганеліна, Д. Толстой спеціально відмовився від прийнятого порядку проходження проекту (через департаменти економіки і законів та ін.) і придумав створення «Особливого Присутствія», щоб забезпечити і прискорити проведення в життя нового Статуту [16, с. 49]. Присутствію було надане право, у разі необхідності, запрошувати для консультації осіб спеціально знайомих зі справою народної освіти.

На засіданні «Особливого Присутствія» у своєму виступі Д. Толстой навів аргументи для виправдання розпочатої ним реформи, зокрема, реальної освіти. Він вважав, що реформи 1849–1851 рр., які підірвали значення класичних гімназій, відволікли школу з правильного шляху. Вбачаючи у цьому (у повній відповідності з процитованим вище рескриптом Олександра II) головну причину розповсюдження «згубних псевдовчень» [23]. Статут 1864 р., на думку міністра, правильно визначив § 122, що ніякий реальний курс не може дати належної підготовки до вищої освіти. Однак потім у визначенні мети реального курсу були допущені значні відхилення від тих поглядів, яких до того часу притримувалося законодавство. Статут в цілому, за винятком § 122, дає привід думати, ніби реальні гімназії є навчальними закладами одного типу з гімназіями університетськими або класичними: по-перше, училища, засновані для реальної освіти, одержали неприродну для них назву «гімназій», і об'єднані зі справжніми університетськими гімназіями у загальному статуті; по-друге, Міністерству народної освіти надане право відкривати ті чи ті гімназії з огляду на місцеві потреби і навчальним коштом, в тому числі, яке вкаже досвід (§ 7), так ніби одні гімназії зовсім рівнозначні іншим і можуть замінювати одна одну [19, с. 976]. Таким чином, вважав міністр, думка, що реальні гімназії згідно зі Статутом 1864 р. однозначні і рівносильні з гімназіями університетськими, завдала шкоди насамперед розповсюдженню самої ж реальної освіти [19, с. 966]. Курс же училищ чи гімназій реальних, який по самій своїй суті ніяк не може пристосувати учнів для подальшого вивчення наук в яких би то не було університетських факультетах, ніяким чином не можна вважати загальноосвітнім

[19, с. 968]. Для вищої університетської освіти вони зовсім не підготовлені; спеціальних знань для подальшого практичного навчання у якій-небудь галузі знань промисловості і занять нею вони не мають; вищі ж спеціальні училища доступні для вихованців реальних гімназій ніскільки не більше, ніж для вихованців класичних гімназій» [19, с. 970].

На переконання він висловив достатньо аргументів, що підтверджують необхідність реорганізації реальних гімназій в такі училища, які давали б учням освіту, пристосовану до занять різними галузями промисловості і торгівлі. При відкритті реальних училищ має бути визначена практична мета. На цій підставі міністр окреслив засади заснування особливості реальних училищ [19]. Назва «реальні» залишається за цими училищами, бо вже стала загальнодержавною, і публіка до неї звикла. Мабуть, найголовніше те, що промисловість потребувала спеціалістів середньої ланки, які володіли б прикладними знаннями в галузі природничих і фізико-математичних наук. Таку потребу здатні були задовольнити реальні училища. Що стосується вступу випускників реальних училищ у вищі спеціальні заклади, то це, знову ж таки, була об'єктивна потреба, до цього спонукав технічний прогрес. І будь-які намагання закрити доступ випускникам реальних училищ до університетів, спеціальних навчальних закладів ставав гальмом на шляху економічного розвитку держави [19].

У представленому проекті було запропоновано шість різних спеціальних курсів (технічний, гірничий, комерційний, сільськогосподарський, технолого-агрономічний, механіко-хімічний). Їхній розвиток дасть змогу не тільки готувати спеціалістів, а й буде стимулом до розвитку наукових знань.

На таких міркуваннях ґрунтувалася реформа реальної освіти, які представив Д. Толстой в «Особливому Присутствіі». Обговоренню цього питання було присвячено п'ять засідань: 1, 8, 12, 16 і 23 квітня 1871 р.

Найбільші дискусії викликало питання: чи повинні реальні гімназії існувати нарівні з класичними і давати право вступу до університету без екзамену, чи ні.

У ході обговорення утворилася згуртована меншість із шести членів, які вважали, що у розв'язанні питання реальної освіти надто багато політики, що природничі науки, які несуть матеріальну освіту, є джерелом вільнодумства і можуть завдавати шкоди державі, поширюючи «псевдовчення» [24, с. 314].

Крім того, меншість звертала увагу присутніх на те, що у 1864 р. після довготривалих дискусій одноголосно вирішили на Державній Раді, що мета гімназії давати підростаючому поколінню загальну освіту, а з огляду на різницю предметів, що вивчаються доцільно розділити ці навчальні заклади на класичні і реальні [24].

У ході обговорення проект скасування реальних гімназій і запровадження тільки одного виду загальноосвітнього закладу – класичних гімназій – опоненти Д. Толстого назвали «повним анахронізмом» [24, с. 294].

Меншість зазначала, що запропонований проект суперечить освітній теорії і практиці Західної Європи і не може ґрунтуватися на досвіді російських реальних гімназій: вони існують тільки з 1865 р., так що при семирічному курсі не встигли до 1871 р. дати ні одного випуску учнів, які дали б змогу робити якісь висновки про діяльність цих закладів.

На противагу міністрові шість членів Присутствія запропонували своє рішення, суть якого полягала в наступному: 1) відхилити відкриття реальних училищ на запропонованих міністром началах, тому що школи ці повинні переслідувати не практичну мету, а переважно служити для підготовки до вступу у вищі навчальні заклади; загальну освіту не варто змішувати зі спеціальною; неможливо в один і той же час готуватися до промислової діяльності і до вступу у вищі спеціальні заклади; 2) курс реальних училищ повинен бути восьмирічним; 3) латинська мова повинна бути включена в курс реальних училищ, як предмет не обов'язковий; 3) ті хто закінчує реальні училища, повинні мати право вступати в університет на фізико-математичний і медичний факультети, якщо вивчали латинську мову; 4) половина всієї кількості гімназій повинна бути реорганізована в реальні училища на вказаних основах [21, с. 520].

Інша частина учасників обговорення, яких було більше, висловила цілковите схвалення проектуванням міністра Д. Толстого. Вони вважали, що запропоновані реальні училища задовольняють потреби тієї частини суспільства, яка не прагне давати своїм дітям вищу освіту, але хоче дати освіту ґрунтовну в практичному відношенні. При цьому загальній

освіті, вважали вони, не зашкодить (згідно з місцевими потребами) вивчення математичних наук і креслення, або хімії і малювання, навіть вивчення нових мов. А шестирічний курс навчання зробить реальні училища доступними для значної кількості учнів.

Отже, вісім членів Присутствія прийшли до висновку, що основою університетської освіти залишається класична, а тому запропоновані зміни і доповнення запровадити з 1871–1872 навчального року. Що стосується реальних училищ, то проект Статуту слід обговорити окремо [25, с. 41].

У Державну Раду 15 травня 1871 р. були представлені проект змін до Статуту 1864 р., новий Статут реальних училищ разом та журнал «Особливого Присутствія» з двома протилежними пропозиціями. Під час обговорення цих документів меншість «Особливого Присутствія» перетворилась на більшість. 29 із 48 членів Державної Ради погодилися з думкою шести і висловились за необхідність збереження реальних гімназій і за надання можливості тим, хто вивчав латинську мову вступати на медичні і фізико-математичні факультети університету.

«Реальні училища, – зазначала більшість членів Державної Ради, – не спеціальні училища, але так само, як і гімназії, мають за мету давати основні загальноосвітні знання. Тому між гімназіями і реальними училищами немає в принципі різниці, вони лише взаємно обмежуються і доповнюються. Вони поділяють між собою одне і те ж призначення – давати загальну освіту, необхідну для всіх видів вищого спеціального навчання. Цей поділ став необхідним внаслідок розвитку наук і вимог сучасного життя – і реальні училища набули поступово при цьому однакового статусу з гімназіями» [24, с. 299].

Міністр Д. Толстой і його прихильники були надзвичайно незадоволені результатами обговорення. Не звертаючи жодної уваги на переконливі докази опонентів, 19 членів Ради цілком підтримували позицію Д. Толстого. Вони наводили вагомні аргументи на користь класичної освіти. «В усіх державах Європи, – зазначала меншість, – тільки гімназії, головними предметами яких є обидві стародавні мови і математика, визнаються підготовчими до університету, і найдостовірніші дані переконують в тому, що скрізь, де тільки процвітають науки, в тому числі і медичні і природничі, одні тільки гімназії з повним класичним курсом називаються вченими школами, і тільки та освіта, що вони дають, визнається придатною для підготовки до вступу в університет» [26, с. 14].

Взагалі, вважає дослідник, свідок тих подій І. Альошинцев, доводи меншості більше мали «характер кривотворства», тобто канцелярський, і повторювали тези доповіді Д. Толстого. З цього приводу професор Т. Локоть, також свідок згадуваних подій, писав: «Ми знаємо, що і за мотивацією меншості ховалася чисто політична мотивація, так різко висловлена у доповіді гр. Д. Толстого. Ніби намагаючись прибрати у підростаючого покоління всі ті негативні з державної точки зору риси, на які вказував царський рескрипт від 13 травня 1866 р., гр. Д. Толстой окрім посилення класицизму і вигнання природознавства насамперед звернув увагу на посилення дисципліни...»

І якщо заходи гр. Д. Толстого, як відомо, викликали не тільки не співчуття, але і непримиренну протидію, то це відбувалося саме завдяки прихованій політичній, а не педагогічній, тенденції усєї системи гр. Толстого, різко протилежним так само прихованим, але теж політичним тенденціям ліберального суспільства» [26, с. 13–14].

Отже, 19 членів ради міністрів прийшли до висновку: 1) не допускати, відповідно до нині діючих постанов тих, хто скінчив курс реальних училищ, на жоден з факультетів університету; 2) не перетворювати існуючі класичні гімназії в реальні училища; 3) виправлений «Проект змін і доповнень у статуті гімназій і прогімназій, затверджений у 1864 р.», надати на затвердження його імператору; 4) суму, потрібну на утримання підготовчих класів у розмірі 94.000 руб. у рік відпускати з державного казначейства, в міру потреби, починаючи з 1872 р.; 4) розв'язання питання про реальні училища відкласти до рішень розбіжностей [16, с. 301].

Не дослухавшись до аргументів захисників реальної освіти, цар 18 червня 1871 р., написав резолюцію «Исполнить по мнению 19 членов». У листі до князя Костянтина Миколайовича він тоді ж написав: «Я затвердив думку меншості без всякого сумніву» [16, с. 301].

Це був, звичайно, безпрецедентний випадок. Важко судити, чому цар вчинив саме так. Свою думку з цього приводу висловив П. Каптерев: «Д. Толстой прямо поставив педагогічне питання про відносну цінність класичної і реальної системи освіти на ґрунт політики, замість педагогічного обговорення він рішуче і безцеремонно пред'явив реальній системі звинувачення у розвитку в учнів матеріалізму, крайньої зарозумілості і найгірших поглядів. Очевидно, власне педагогічний бік питання був йому не під силу, його він віддавав керівникам» [10, с. 74].

Затвердження погляду меншості зовсім не розв'язало питання по суті, тому що суперечка йшла про глибоке педагогічно-соціальне питання, яке ні інтригами, ні розпорядженнями розв'язати неможливо, такі питання розв'язуються тільки самим життям і наукою [10, с. 75].

Разом з тим, щоб усунути розбіжності, що виникли в Державній Раді, цар постановив: не допускати тих, хто закінчив курс реальних училищ ні на один із факультетів університетів; не перетворювати існуючі класичні гімназії в реальні училища; представити йому на затвердження зведення із статей Статуту 1864 р. тих, що залишаються в силі і нових затверджених змін і доповнень; класичні гімназії і прогімназії називати просто гімназіями і прогімназіями, виключивши із зведення усе, що стосується реальних гімназій; реальні гімназії залишити на попередніх засадах до обговорення в Державній Раді внесеного міністром народної освіти проекту Статуту реальних училищ до появи Статуту реальних училищ [20, с. 525; 21, с. 521].

Окрилений Д. Толстой відразу 26 червня 1871 р. направив на місця «Циркулярное предложение начальствам учебных округов по поводу Высочайшего утверждения изменений и дополнений в уставе гимназий 19-го ноября 1864 г.» [27], у якому повідомляв, що царською волею гімназіям «надані такі сприятливі умови, яких вони до цих пір ще ніколи не мали» [27, с. 142]. «Але які б не були “великі милості” та сприятливі “умови”, – писав міністр, – новий навчальний закон може принести суттєву користь країні лише при старанному і розумному виконанні усіх його розпоряджень з боку як попечителів навчальних округів, так і директорів, інспекторів, викладачів і взагалі усіх членів навчальних закладів» [27, с. 142–143].

Тоді ж був видрукуваний в «Сборнике распоряжений по Министерству народного просвещения» законодавчий акт «Об изменениях и дополнениях в уставе гимназий и прогимназий, Высочайше утвержденных 19 июня 1871 г.» [27, с. 179–284]. «На основі цього розпорядження, – зазначалося в документі, – гімназії наші можуть розвиватися правильно і спокійно, не боячись будь-яких нових потрясінь зовні, даючи з кожним роком все більше зрілих і підготовлених слухачів університетам і взагалі вищим спеціальним навчальним закладам, і тим забезпечуючи процвітання як цих навчальних закладів, так і взагалі усіх галузей науки в Росії» [27, с. 179].

30 липня 1871 р. царем був затверджений «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного просвещения» [20]. Згідно з цим документом класична гімназія залишилася основним типом загальноосвітнього і всестанового середнього навчального закладу, що надає молоді загальну освіту і разом з тим підготовку для вступу до університету та в інші вищі спеціальні училища.

Одночасно був підготовлений і проект Статуту реальних училищ. Спочатку він розглядався на засіданні «Особливого Присутствия» 10 і 17 лютого. Разом з проектом була подана і окрема записка О. Головніна, яка повністю заперечувала проект Д. Толстого. Посилаючись на досвід Європи, О. Головнин вважав, що «якщо ввести одночасно і загальну освіту і спеціальний курс, то можна втратити як ту, так і іншу» [24, с. 303].

У своїй доповіді Д. Толстой спочатку послався на потреби населення, зокрема на міських жителів, які «не готуючи своїх дітей в університети та інші вищі навчальні заклади, – що для них дорого і довго, – бажає дати їм освіту для практичної мети, більш широку і серйозну, ніж ту, яку можна одержати в повітових чи запланованих нині міських училищах, а не на стільки глибоку і тривалу, як гімназійна. Для задоволення цієї суспільної потреби необхідні особливі училища. Училища такого виду прийнято називати реальними» [28, с. 1111].

Представлений міністром проект передбачав: визначити реальним училищам такий курс, який, даючи загальну освіту і відкриваючи, в потрібних випадках, доступ у вищі спеціальні заклади, не втрачав би і практичної мети, пов'язаної з місцевими потребами [28, с. 1111]. На переконання міністра, завдання реального училища повинні полягати в наданні учням освіти, пристосованої до потреб різних місцевостей; підготовка ж до вищих спеціальних закладів, не може і не повинна бути головною метою реального училища [29, с. 72].

Під час обговорення в Присутствії, як і раніше зосереджувались на таких питаннях: про рівноправність реальних училищ, як шкіл загальноосвітніх і як таких, що готують до вступу у вищі навчальні заклади, з класичними гімназіями.

Всіх, хто виступав проти толстовської реформи, постали проти неї і тепер. Вони вважали, по-перше, що замість скасованих реальних гімназій потрібні реальні училища з загальноосвітнім курсом; по-друге, технічні, спеціальні училища повинні відкриватися відповідно до місцевих потреб і матеріальних засобів як окремими відомствами, так і земствами, міськими і сільськими громадами і приватними особами [24, с. 303].

Опозиція також не сприйняла думку міністра про те, що реальні училища повинні мати переважно практичну мету: їхнє завдання – підготовка учнів до вищого спеціального закладу [29, с. 60].

Більшість протиставила проекту міністра інший план реальних училищ (автор О. Головнін), за яким вони, подібно до гімназій, повинні мати один і той же курс для всіх учнів, курс абстрактно-теоретичний, побудований на перевазі математики і природознавства, без практично-корисного застосування, тобто бути паралельними гімназіями, загальноосвітніми школами. Д. Толстой і його прихильники вважали такий тип середньої школи небезпечним, здатним розвинути в молодих людей матеріалістичний світогляд і скептицизм [20, с. 526]. А тому вони підтримали проект Міністерства народної освіти, вважаючи його найбільш сприйнятливим і таким, що відповідає потребам країни і є необхідним додатком навчальної системи [24, с. 304].

Нарешті 3 квітня 1872 р. проект Статуту реальних училищ після обговорення в «Особливому Присутствії» був знову представлений в Державну Раду на обговорення. Міністр і його прихильники переконували Державну Раду в тому, що «заснування реальних училищ на зразок гімназій і майже для тих же самих цілей було б несумісне зі справжньою користю для держави і з правильним розвитком учнівської молоді» [30, с. 936].

Намагаючись знайти спосіб задовольнити потреби виробництва у спеціалістах, а бажання молоді здобувати реальну освіту, Міністерство народної освіти приєднує до основного відділення реальних училищ ще один додатковий клас. Цей додатковий клас (з нормальним планом) має складатися з трьох відділень: одне призначається для підготовки до вступу у вищі спеціальні навчальні заклади, два інших – для бажаючих придбати середню технічну освіту або в напрямі механічному, для того, щоб безпосередньо скористатися здобутою освітою у практичній діяльності. У першому загальному відділенні переважають предмети загальної освіти; в другому (механічному) учні будуть знайомитися з механічною і хімічною технологією і деякими допоміжними науками, але особливо будуть оволодівати вмінням креслення машин, а в третьому відділенні – хімічному – пройдуть більш широкий курс хімічної технології і працюватимуть по 12 годин на тиждень в хімічній лабораторії. Пройшовши такий курс навчання в додатковому класі, молоді люди матимуть достатні технічні знання і будуть справді корисними працівниками у вітчизняній промисловості. Крім того, у цих пропозиціях враховувалося, що багато хто не має змоги продовжувати навчання у вищих навчальних закладах через нестачу коштів і заклади ці знаходяться переважно у великих містах. Отже, додатковий клас має вирішити проблему реальної освіти. Мета, якої давно, але безуспішно, прагнув уряд – як можна більше розповсюджувати технічні знання – буде таким чином досягнута за допомогою цих технічних відділень в додатковому класі реальних училищ, і останні стануть цілком корисними осередком середньої технічної освіти, свого роду середніми політехнічними інститутами, які за кордоном готують грамотних працівників для промисловості [30, с. 941–942].

За проект Д. Толстого проголосували 19 членів (меншість), а на сторону О. Головніна стала більшість – 29 осіб. Однак знову цар погодився з рішенням меншості членів Державної

Ради і 15 травня 1872 р. видав указ «О преобразовании реальных гимназий в реальные училища», яким затвердив Статут реальних училищ і дозволив міністру народної освіти «перетворити на основі означеного вище статуту реальні гімназії, що існують, в реальні училища з початку 1872–73 року» [31, с. 51].

Практичним втіленням в життя Статуту реальних училищ 1872 р. Д. Толстой керував з тією ж енергією і наполегливістю, яку він проявив у боротьбі з опозицією, відстоюючи свою реформу, в законодавчих інстанціях.

Уже 31 липня 1872 р. він надіслав на місця відповідні документи: «Циркулярное предложение начальствам учебных округов по поводу введения в действие устава реальных училищ», а також «Циркулярное предложение начальствам учебных округов относительно устройства учебной части в реальных училищах» з метою роз'яснити головні засади Статуту [32]. Особливу увагу в цих документах міністр приділяв характеристиці особливостей реальних училищ, тобто чим вони відрізняються від гімназій. У своїх циркулярах міністр закликав попечителів до «одностайності» і «об'єднання дружних енергійних зусиль», «щоб вести учнівську молодь до істино-благородних і корисних цілей» [28, с. 955].

Такі заклики міністра щодо об'єднання зусиль з метою внести кардинальні зміни у систему освіти не були випадковими. Він добре знав, що ця реформа, яка викликала таку гарячу боротьбу в урядових сферах, буде зустрінута без співчуття і навіть вороже населенням, що безпосередньо в ній зацікавлене. А тому з усією силою свого владного характеру Д. Толстой наполегливо прагнув здійснити реформу швидко, неухильно, без поступок і компромісів.

Висновки. Д. Толстой викликав незадоволення багатьох. Однак існувала думка, що він упорядкував і зміцнив класичні гімназії. Водночас, важливим недоліком у його роботі була спрямованість на класичну освіту, тоді як суспільство потребувало повноцінної системи реальної освіти. Адже реальні училища, так само, як і класичні гімназії, готували молодь для спеціальних вищих навчальних закладів шляхом викладання математики, природознавства, мов рідної та іноземних.

Список використаної літератури

1. Большая советская энциклопедия / под ред. Б. А. Введенского. – М. : Государственное научное изд-во «Большая советская энциклопедия», 1955. – Т. 36. – 670 с.
2. Український педагогічний словник / за ред. С. І. Гончаренка. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Михайловский Н. К. Литературные воспоминания и современная смута / Н. М. Михайловский. – СПб. : Синодальная типография, 1900. – Т. 1. – 534 с.
4. Неведенский С. (Щеглов). Катков и его время / С. Неведенский. – С.-Петербург : Типография А. С. Суворова, 1888. – 569 с.
5. Полное собрание законов Российской империи. – собр. 2-е. – Т. 41. – Отд. 1. – № 432989.
6. Предложения и проекты П. А. Валуева по вопросам внутренней политики (1862–1866 гг.) // Исторический архив. – 1958. – № 1. – С. 138–153.
7. Катков М. Н. Наша учебная реформа с приложениями и с предисловием и примечаниями Льва Поливанова / М. Н. Катков. – М. : Тип-я М. Г. Волчанинова, 1890. – 167 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (вторая половина XIX века) / [отв. ред. А. И. Пискунов]. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
9. Русский архив. – 1899. – № 8. – С. 614.
10. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Глава XX. Общепедагогические идеалы в практике средней школы. Классицизм и реализм / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 69–83.
11. Мнения и соображения попечителей и попечительских советов учебных округов о применении устава гимназий и прогимназий 19-го ноября 1864 года // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1867. – апрель, Ч. 134. – С. 1–60.
12. Извлечения из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1866 год // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1868. – Ч. 137. – март. – С. 10–82.
13. Извлечения из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1867 год // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1869. – Ч. 142. – март. – С. 1–105.
14. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. / В. З. Смирнов. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 312 с.
15. История России в XIX веке. Т. 7. Ч. 3. Эпоха реакции. – СПб. : Изд-во А и Г. Гранат, 1909. – 299 с.
16. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 302 с.

17. Мединський С. М. Історія російської педагогіки до Великої Жовтневої Соціалістичної революції / С. М. Мединський. – Київ–Харків : Радянська школа, 1938. – 463 с.
18. Извлечения из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1868 год // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1870. – Ч. 147. – январь. – С. 1–203.
19. Представления в государственный совет // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб. : Тип-я Товарищества «Общественная погода», 1877. – Т. 5. – С. 949–1101.
20. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб. : Мин. Нар. Прос., 1902. – 785 с.
21. Шмид Е. К. История средних учебных заведений в России / Е. К. Шмид // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1877. – Ч. 189–200. – 684 с.
22. По делам центрального управления министерства народного просвещения // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1869. – Сентябрь. – С. 1–21.
23. Краткий исторический обзор хода работ по реформе средней школы Министерства Народного Просвещения с 1871 г. – Петроград, 1915. – 56 с.
24. Алешинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX века) / И. Алешинцев. – СПб. : Изд-е О. Богдановой, 1912. – 346 с.
25. Бильбасов В. Средняя школа в России тридцать лет назад / В. Бильбасов // Русская школа. – № 4. – 1900. – С. 28–49.
26. Локоть Т. Ф. Мысли педагога о реформе школы / Т. Ф. Локоть. – СПб. : Тип-я В. Д. Смирнова, 1912. – 89 с.
27. Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям, ведомства Министерства народного просвещения. – СПб., 1881. – Т. 5. – 349 с.
28. О проекте и штатах реальных училищ ведомства Министерства народного Просвещения // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям, ведомства Министерства народного просвещения (1871–1873). Т. 5. – СПб., 1881. – С. 910–1151.
29. К вопросу о реальных училищах // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1871. – № 153. – С. 59–87.
30. Выписка из журнала Общего собрания Государственного Совета 3-го апреля 1872 года о преобразовании реальных гимназий в Реальные училища // Сборник постановлений по Министерству народного Просвещения. – СПб. : Тип-я Товарищества «Общественная погода», 1877. – Т. 5. – С. 935–955.
31. Высочайшие повеления (15 мая 1872 г.). О преобразовании реальных гимназий в реальные училища // Журнал Министерства Народного Просвещения. – июнь, Ч. 161. – 1872. – С. 51–52.
32. Циркулярное предложение начальствам учебных округов по поводу введения в действие устава реальных училищ // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям, ведомства Министерства народного просвещения (1871–1873). Т. 5. – СПб., 1881. – С. 538–539.

References

1. *Great Soviet Encyclopedia* (1955). In Vvedenskoho V.A. (Ed.). Moscow: The State Scientific Publishing House The Great Soviet Encyclopedia, 36, 670. (in Rus.).
2. *Ukrainian Pedagogical dictionary* (1997). In Goncharenko S. (Ed.). Kyiv: Lybid. (in Ukr.).
3. Mikhailovsky, N.K. (1900). *Literary Memoirs and Contemporary Troubles*. St. Petersburg: Synodal printing house, 1. (in Rus.).
4. Nevedensky, S. (Scheglov) (1888). *Katkov and his time*. St. Petersburg: Printing house of A.S. Suvorov. (in Rus.).
5. Complete collection of laws of the Russian Empire. Collected. The 2 nd. , 41, 1, 432989. (in Rus.).
6. Propositions and projects of P.A. Valuev on internal policy (1862-1866) (1958). *Historical archive, 1, 138–153*. (in Rus.).
7. Katkov, M.N. (1890). Our educational reform with applications and with a preface and notes by Lev Polivanov. Moscow: Type-IMG Volchaninov. (in Rus.).
8. Essays on the history of the school and the pedagogical thought of the peoples of the USSR (second half of the nineteenth century) (1976). In Piskunov A.I. (Ed.). Moscow: Pedagogy. (in Rus.).
9. *Russian archive, 8* (1899). (in Rus.).
10. Kaptelev, P.F. (1995). The history of Russian pedagogy. Chapter XX. General pedagogical ideals in the practice of secondary school. Classicism and Realism. *Pedagogy, 6, 69–83*. (in Rus.).
11. Opinions and considerations of the trustees and board of trustees of the educational districts on the application of the statute of gymnasiums and progymnasiums on November 19, 1864 (1867). *Journal of the Ministry of National Education, April, 134, 1–60*. (in Rus.).
12. Extracts from the all-account report of the Minister of Education for 1866 (1868). *Journal of the Ministry of National Education, March, 137, 10–82*. (in Rus.).
13. Extracts from the all-account report of the Minister of Education for 1867 (1869). *Journal of the Ministry of National Education, March, 142, 1–105*. (in Rus.).
14. Smirnov, V.Z. (1956). *Reform of primary and secondary schools in the 60s of the XIX century*. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (in Rus.).
15. *History of Russia in the XIX century, 7, 3*. The Age of Reaction. (1909). St. Petersburg: Publishing House A. and G. Granat. (in Rus.).
16. Ganelin, Sh.I. (1954). *Essays on the history of secondary school in Russia in the second half of the nineteenth century*. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry of Education of the RSFSR. (in Rus.).

17. Medynskyy, E.M. (1938). History of Russian pedagogy to the Great October Socialist Revolution. Kyiv–Kharkiv: Soviet school. (in Ukr.).
18. Extracts from the all-account report of the Minister of Education for 1868 (1870). *Journal of the Ministry of National Education, January, 147, 1–203*. (in Rus.).
19. Submissions to the State Council (1877). *Collection of Resolutions on the Ministry of Public Education, 5*. St. Petersburg: Type of the Association Public Weather. (in Rus.).
20. Rozhdestvensky, S.V. (1902). Historical overview of the activities of the Ministry of National Education (1802–1902). St. Petersburg: Min. Nar. Pros. (in Rus.).
21. Shmid, E.K. (1877). The history of secondary schools in Russia. *Journal of the Ministry of National Education, 189–200, 684*. (in Rus.).
22. On affairs of the central management of the Ministry of National Education. (1869). *Journal of the Ministry of National Education, September, 1–21*. (in Rus.).
23. A brief historical overview of the progress of the reform of the secondary school of the Ministry of National Education since 1871 (1915). Petrograd. (in Rus.).
24. Aleshintsev, I. (1912). *History of gymnasium education in Russia (XVIII and XIX century)*. St. Petersburg: Publisher O. Bogdanov. (in Rus.).
25. Bilbasov, V. (1900). Secondary school in Russia thirty years ago. *Russian school, 4, 28–49*. (in Rus.).
26. Lokot, T. (1912). *The teacher's thoughts about the school's reformation*. St. Petersburg: Type-I VD Smirnova. (in Rus.).
27. Collection of decrees and orders on gymnasiums. (1881). *Departments of the Ministry of Public Education, 5*. St. Petersburg. (in Rus.).
28. About the project and the states of real colleges of the Ministry of National Education (1881). *Collection of resolutions and orders on gymnasiums, departments of the Ministry of National Education (1871–1873), 5*. St. Petersburg. (in Rus.).
29. On the issue of real schools (1871). *Journal of the Ministry of National Education, 59–87*. (in Rus.).
30. Extract from the journal of the General Meeting of the State Council on April 3, 1872 on the transformation of real gymnasiums into Real Schools (1877). *Collection of resolutions on the Ministry of National Education, 5, 935–955*. SPb: Type of the Association Public Weather. (in Rus.).
31. Highest command (May 15, 1872). On the transformation of real gymnasiums into real schools. (1872). *Journal of the Ministry of National Education, June, 161, 51–52*. (in Rus.).
32. Circular proposal to the heads of educational districts on the introduction of the charter of real schools in action. (1881). *Collection of resolutions and orders on gymnasiums, departments of the Ministry of National Education (1871–1873), 5*. St. Petersburg. (in Rus.).

BONDARENKO Halyna,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine
e-mail: BondarenkoHV@gmail.com

REORGANIZATION OF REAL GYMNASIUMS IN REAL SCHOOLS OF PRACTICAL DIRECTION (1866–1872 YEARS)

Abstract. *This article analyzes the process of reorganizing real gymnasiums in actual real school during the 1866–1872 years.*

Since 1866, when the Ministry of Education led D. Tolstoy real education acquired otherwise. This is due to the new political circumstances. Assassination of Tsar Alexander II was rated as poor expression, dissent harmful in high school, and, above all, in the real. Real school according to official bodies contributed to the spread of materialism and disastrous socialist theories. It was believed that it was a real secondary school adds different ranks of the intelligentsia is a very wide channel penetration revolutionary elements in the environment of the privileged classes and adds rows dissatisfied with the government. For these reasons realism immediately got the status was declared unreliable and destructive in every way. That education was seen as largely a political matter. Given the situation the Minister of Education D. Tolstoy started work on changing the charter secondary school.

June 19, 1871, legislation «About changes and additions in the charter of gymnasiums and pregyrnasiums» was issued. According to this document, it was decided not to allow real schools graduates for admission to universities; not to transform the existing classical gymnasium in real school; classical gymnasiums and pregyrnasiums call school and secondary school; real gymnasium to keep the existing conditions for discussion in the Duma. Decree «On the transformation real gymnasium at real secondary school» was published May 15, 1872. This decree approved the Statute of real schools and allowed the Minister of Education to reorganize the real gymnasium at real school. Under the new Charter real secondary school provides a real general education for pupils, who have adapted to practical conditions and acquired technical knowledge. A low level of preparation, the failure of parents to send the child in a preparatory class graduates are not allowed to enter the real schools of higher education. The Charter of real schools indicated that students who have

completed a course in real school can enroll in special high school for entrance examinations. This state of affairs in education could not the educational and parent community.

Was required to level the possibility of entry to higher education graduates real schools with graduates classical high schools, colleges consider real, as independent institutions that provide sufficient education.

Key words: *real gymnasiums; real secondary schools.*

*Одержано редакцією 15.04.2017
Прийнято до публікації 22.04.2017*

УДК 378

БОХОНЬКО Євген Олександрович,

аспірант кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання,
Хмельницький національний університет
e-mail: evgenboh@ukr.net

КУРС «МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ», ЙОГО РОЛЬ І МІСЦЕ В ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ГАЛУЗІ АВТОТРАНСПОРТУ

У статті визначаються роль і місце математичного моделювання у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів галузі автотранспорту, аналізуються цілі та завдання навчальної дисципліни «Математичне моделювання технологічних процесів», пропонуються структура і зміст курсу.

Ключові слова: *професійна підготовка студентів; навчальна дисципліна; моделювання; технологічний процес; інженер-педагог; автотранспорт.*

Постановка проблеми. Державна політика в області якості вищої освіти, виділяючи пріоритети розвитку до 2025 р, вказує на підвищення якості природничо-математичної освіти у всіх галузях вищої професійної освіти як головної умови підвищення якості в ХХІ ст. Тому не випадково, що багато дослідників розглядають математичну освіту як найважливішу компоненту в системі фундаментальної підготовки сучасного фахівця.

Важливим напрямком вдосконалення математичної освіти являється посилення прикладної спрямованості та індивідуалізація навчального процесу.

Математизація різних галузей знань, впровадження інформаційних технологій, ускладнення виробничих і технологічних процесів, необхідність аналізу великих обсягів інформації для успішного прийняття рішень і прогнозування, прийняття управлінських рішень призводять до необхідності побудови математичних моделей різної складності. «Загальні ідеї моделювання як універсальний підхід до вивчення складних об'єктів використовуються практично в усі навчальні курси. Багатьма дослідниками моделювання по праву розглядається як загально дидактичний засіб і основний метод придбання знань, що обумовлює важливість цілеспрямованого навчання цей метод, як в середній, так і у вищій школі» [1]. У зв'язку з цим одним з аспектів професійної підготовки інженерів-педагогів галузі автотранспорту є формування знань і умінь по використанню методу математичного моделювання.

Аналіз державних освітніх стандартів ряду спеціальностей виявив відсутність в них такої дидактичної одиниці, як «математичне моделювання». Таким чином, необхідно відзначити протиріччя між високим прикладним потенціалом математичного моделювання та недостатнім рівнем його вивчення в професійній підготовці студентів.

В даний час відзначається розширення професійної діяльності майбутніх фахівців, що, безсумнівно, вимагає введення нових курсів в систему навчання. Тому сьогодні активно ведуться наукові дослідження в напрямку розробки цілісних курсів, присвячених забезпеченню професійної підготовки студентів.

Моделювання сприяє узагальненню знань в систему і забезпечує виконання таких функцій: виступає в ролі об'єкта вивчення; пов'язує апарат вираження моделі і вирішення поставленого завдання. Математичний енциклопедичний словник визначає математичну модель як «наближений опис якого-небудь класу явищ зовнішнього світу, виражене за

допомогою математичної символіки» [2]. При цьому підкреслюється, що побудова і аналіз математичної моделі дозволяє проникнути в сутність досліджуваних явищ і, отже, математичне моделювання є потужним засобом наукового пізнання, прогнозування та управління. «Математична модель, заснована на деякому спрощенні, ідеалізації, не тотожна об'єкту, а є його наближеним описом. Однак завдяки заміні реального об'єкта відповідної йому моделлю з'являється можливість сформулювати завдання його вивчення як математичну і скористатися для аналізу універсальним математичним апаратом, який не залежить від конкретної природи об'єкта. Математика дозволяє одноманітно описати широке коло фактів і спостережень, провести їх детальний кількісний аналіз, передбачити, як поведе себе об'єкт в різних умовах, тобто спрогнозувати результати майбутніх спостережень» [3].

У процесі математичного моделювання можна виділити наступні етапи:

- 1) специфікація – розуміння поставленого завдання, виділення істотних зв'язків і властивостей об'єктів, що моделюються або процесів ;
- 2) формалізація – складання плану рішення, опис на мові математики виділених якісних уявлень про об'єкти моделі ;
- 3) розрахунок (оцінка) параметрів моделі – дослідження математичних задач;
- 4) інтерпретація отриманих результатів;
- 5) перевірка адекватності моделі – чи задовольняють отримані результати критерії практики; якщо модель неадекватна, то слід повернутися до кроків 1) і 2), якщо модель адекватна, то можна переходити до наступного кроку;
- б) побудова прогнозу, використання результатів для управління і прийняття рішень;
- 7) подальший аналіз моделі і її модернізація, тобто перехід до кроків 1) і 2).

Очевидно, що побудова якісної моделі неможлива сили однієї математики. Якщо для успішного здійснення кроку 3) достатньо володіння математичного апарату, то на інших кроках необхідний тісний контакт зі спеціалістами відповідної галузі. Базою такої взаємодії і гарантією успішного пошуку загальної мови у вирішенні поставлених завдань є висока математична культура і розвинене логічне мислення фахівців. У дослідженні С.А. Розанової математична культура визначається як «вироблена система математичних знань, умінь і навичок, що дозволяє використовувати їх в професійній і суспільно-політичній діяльності, що підвищує духовно-моральний потенціал і рівень розвитку інтелекту особистості» [4]. Можна стверджувати, що формування математичної культури майбутнього фахівця є головною задачею математичної освіти в умовах гуманізації та реформування вищої школи. За логікою О.А. Окуневої [5], відзначимо п'яти складових математичної культури, що знаходиться в єдності і взаємодії: математичний тезаурус і математичні знання; вміння виділяти математичну ситуацію з безлічі інших; філософія математики (цілісне усвідомлення математичного знання); використання людиною всього різноманіття засобів математики; рефлексія, готовність до творчого саморозвитку. Таким чином, математичне моделювання є одним з найважливіших інструментів формування математичної культури. Ступінь засвоєння навичок математичного моделювання можна розглядати як головний критерій рівня сформованої математичної культури фахівця.

Звідси випливає необхідність включення курсу «Математичне моделювання технологічних процесів» в систему професійної підготовки інженерів-педагогів галузі автотранспорту. Мета вивчення дисципліни полягає у формуванні навичок дослідження технологічних процесів автотранспортної галузі за допомогою математичних моделей.

Математичне моделювання в процесі навчання є важливим інструментом:

- формування нових знань і творчих здібностей студентів;
- ефективного засвоєння нового матеріалу, систематизації та наочного втілення знань;
- усвідомлення і фіксації істотних властивостей і зв'язків досліджуваних об'єктів і явищ;
- формування професійних умінь;
- розвитку самостійної діяльності студентів.

При навчанні математичного моделювання можна відзначити кілька рівнів навчання:

- 1) навчання «мови», на якій буде вестися моделювання;
- 2) навчання «перекладу» реальної ситуації на дану мову;

- 3) навчання вибору істотних чинників і побудова схеми їх взаємозв'язку ;
- 4) навчання складання математичних виразів, відносини і зв'язку;
- 5) навчання складання математичних висловлювань, виділення відносин і зв'язків, інтерпретації отриманого рішення;
- 6) навчання дослідження отриманого рішення.

Актуальність придбання навичок моделювання пояснюється тим, що практично у всіх сферах діяльності побудова і використання моделей є потужним засобом пізнання. Тому нами пропонується відповідний курс, мета якого полягає в тому, щоб показати роль методу математичного моделювання в моделюванні технологічних процесів.

Дидактичні:

1. Ознайомити студентів із поняттям «математична модель», класифікацією моделей, властивостями та засобами їх побудови.

2. Сформувані у студентів знання щодо методів лінійного та динамічного програмування, статистичного, імітаційного та мережевого моделювання, теорії масового обслуговування.

3. Навчити застосовувати програмні засоби побудови математичних моделей.

Розвиваючі: розвиток абстрактного і логічного мислення, пам'яті.

Виховні: формування професійного-важливих якостей майбутнього інженера-педагога: старанності, посидючості, віри в себе, допитливості, кмітливості, охайності у роботі.

Перший модуль відображає деякі аспекти моделювання як методу дослідження (моделювання як метод дослідження об'єктів, систем, процесів; короткі історичні відомості; математичне моделювання; основні поняття і визначення; види моделей; системний підхід до побудови моделі; фундаментальна структура математичних моделей).

У другому модулі розглядаються питання математичного моделювання реальних ситуацій і їх дослідження (математичні методи моделювання; оптимізаційні завдання; статистичне моделювання; імітаційне моделювання).

Третій модуль становить алгоритмізація моделей і їх комп'ютерна реалізація (дослідження математичних моделей, перевірка і контроль моделі).

По завершенню вивчення дисципліни студент має:

Знати:

- види і властивості математичних моделей та засоби їх побудови;
- етапи моделювання методами лінійного програмування;
- імовірнісні моделі та послідовність їх побудови;
- методи теорії масового обслуговування;
- сутність регресійного аналізу математичних функцій;
- метод найменших квадратів;
- програмні засоби побудови математичних моделей;
- сутність мережевого моделювання;
- послідовність моделювання методами динамічного програмування.

Уміти:

- класифікувати моделі за ціллю моделювання;
- розв'язувати задачі лінійного програмування;
- характеризувати випадкові величини;
- розрізняти і класифікувати випадкові процеси;
- підбирати математичні формули методом найменших квадратів;
- виконувати розрахунок параметрів мережевих моделей та оптимізувати їх;
- здійснювати постановку задачі динамічного програмування.

Володіти: досвідом застосування програмних засобів побудови математичних моделей.

Цілі і зміст курсу постає в єдності з діяльністю, спрямований на підготовку студентів до майбутньої професії.

В основі побудови названого курсу лежать наступні принципи:

- безперервності і цілісності (курс є логічним наслідком курсів «Теорія ймовірностей і математична статистика», «Дослідження операцій», «Комп'ютерне моделювання»);

- науковості (зміст ґрунтується на фундаментальних положеннях сучасної науки з урахуванням спеціальності);
- строгості і системності викладу;
- практичної спрямованості (зміст формується з урахуванням професійних потреб);
- інтегративності (використовується матеріал загальноосвітніх та спеціальних дисциплін);
- дидактичної спіралі (знайомство з основними поняттями відбувається з урахуванням наявних знань, потім відбувається розвиток і наповнення матеріалу, що вимагає від студентів творчого підходу до роботи).

Курс «Математичне моделювання технологічних процесів» є комплексною дисципліною, що має широку систему міжпредметних зв'язків. Для її засвоєння студентів доводиться активно використовувати знання, отримана раніше в курсах алгебри, геометрія, математичний аналіз, програмування і програмного забезпечення. При відборі конкретних математичних моделей необхідно використовувати принципи науковості, доступності і можливості реалізації розглянутих моделей, методів і алгоритмів у вигляді комп'ютерних програм. Такий підхід, на наш погляд, дозволить сформувати у студентів міцне цілісне уявлення про складний процес створення і застосування математичних моделей, отримати особистий практичний досвід, що є запорукою глибокого розуміння студентами внутрішньої логіки цього напрямку. Курс виступає основою міжпредметних зв'язків. Цей аспект особливо важливий при підготовці майбутнього фахівця, здатного встановлювати взаємозв'язки своєї професійної області з іншими областями, бачити їх загальні проблеми і використовувати спільні ресурси при вирішенні цих проблем.

Пропонований курс є інтегруючим курсом, оскільки він дозволяє продемонструвати застосування базових математичних моделей і методів лінійної алгебри, диференціального й інтегрального числення функцій однієї та багатьох змінних, теорії функцій і функціонального аналізу, аналізу в евклідових просторах, теорії ймовірностей і математичної статистики. Вивчення зазначених розділів математики автономно один від одного часто призводить до небезпечної ілюзії в розумінні математики як послідовності розрізнених дисциплін. У цій ситуації саме курс математичного моделювання технологічних процесів покликаний відновити цілісність сприйняття математики як єдиної науки.

Математичне моделювання в процесі навчання представляє широкі можливості для використання інтеграційних форм і методів навчання; дозволяє інтегрувати математичні та загальні знання в процес побудови і дослідження математичних моделей реальних технологічних процесів і явищ; формувати компоненти творчого мислення; навчати прийомам мислення (аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, абстрагування та ін.). Що, в кінцевому підсумку, сприяє підвищенню зацікавленості студентів та більш глибокому засвоєнню теоретичного матеріалу.

Важливим компонентом математичне моделювання технологічних процесів є комп'ютерної реалізація моделей. Комп'ютерне моделювання створює основу для індивідуального підходу в навчанні; підвищує ефективність і мотивацію навчання; сприяє розвитку дослідницьких навичок, активізації пізнавальної діяльності, розвитку професійних якостей; стимулює різні види мислення: образне, абстрактне, логічне; сприяє набуттю навичок використання комп'ютера в майбутній професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, даний курс акумулює в собі всі основні дидактичні, методичні та наукові матеріали, необхідні викладачеві для підготовки і проведення різних форм і видів занять. В даний час математичне моделювання широко використовується у всіх областях знання, тому для будь-якого студента буде корисним також включення його елементів в проектну, курсову або випускную кваліфікаційну роботу. Знання, отримані в процесі вивчення дисципліни, студенти можуть застосовувати при вивченні спеціальних дисциплін, в науково-дослідній роботі і майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бешенков С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С. А. Бешенков. – М., 2012. – 140 с.
2. Прохоров Ю. В. Математический энциклопедический словарь / Ю. В. Прохоров. – М., 1988. – 520 с.
3. Тихонов А. Н. Вводные лекции по прикладной математике / А. Н. Тихонов. – М., 1984. – 60 с.

4. Розанова С. А. Математическая культура студентов технических университетов / С. А. Розанова. – М., 2003. – 196 с.
5. Окунева О. А. Формирование математической культуры будущих менеджеров в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук / Окунева О. А. – Астрахань, 2008. – 162 с.

References

1. Beshenkov, S.A. (2012). *Modeling and formalization: a methodical manual*. Moscow. (in Rus.).
2. Prokhorov, Yu.V. (1998). *Mathematical encyclopedic dictionary*. Moscow. (in Rus.).
3. Tikhonov, A.N. (1984). *Introductory lectures on applied mathematics*. Moscow. (in Rus.).
4. Rozanova, S.A. (2003). *Mathematical Culture of Students of Technical Universities*. Moscow. (in Rus.).
5. Okuneva, OA ((2008). *Formation of mathematical culture of the future managers in the course of study in high school*. (Ph.D Dissertation). Astrakhan. (in Rus.).

БОКХОНКО Yevhen,

Postgraduate Student of Theory and Methods of Labor and Professional Education Department,
Khmelnitsky National University
e-mail: evgenboh@ukr.net

THE COURSE «MATHEMATICAL MODELLING OF TECHNOLOGICAL PROCESSES», ITS ROLE AND PLACE IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ENGINEERS-PEDAGOGISTS IN AUTOMOBILE TRANSPORT INDUSTRY

Abstract. *Introduction. Government policy in the field of higher education quality, highlighting the priorities of 2025 points to improve quality natural and mathematical education in all areas of higher education as improving the quality of the main conditions in the XXI century. It is no accident that many Researchers consider mathematics education as an essential component modern system of basic training specialist. An important focus is the improvement of mathematics education Applied enhance orientation and individualization of the educational process. Mathematisation different fields of knowledge, implementation of information technology complexity and production processes, the need analysis of large volumes of information for successful decision making and forecasting, management decisions need to lead constructing mathematical models of varying complexity.*

The purpose of article – determined role and place in the mathematical modeling training future engineers-teachers the field of transport, analyzes the goals and objectives of discipline "Mathematical modeling processes", proposed structure and content of the course.

In the article used empirical and theoretical methods.

Results. The course "Mathematical modeling of processes" are complex discipline that has an extensive system of inter ties. For its assimilation students have to actively use. Knowledge gained in earlier courses of algebra, geometry, mathematical analysis, programming and software. The selection of specific mathematical models must use scientific principles, availability and feasibility of these models, methods and algorithms in the form of computer programs. This approach, in our view, will students form a strong holistic view of the complex process of creating and use of mathematical models get a personal experience, that is the key to a deep understanding of the internal logic of the students direction. The course acts as a basis of interdisciplinary connections. This aspect particularly important when preparing future professional, capable a relationship of their professional field with other areas see their common problems and use shared resources in solving these problems.

Originality. An important component of mathematical modeling technology implementation processes are computer models. Computer simulation provides the basis for an individual approach to learning; increases efficiency and motivation training; promotes research skills, cognitive activity, develop competencies; stimulates different types of thinking: figurative, abstract, logical; promotes skills computer use in their future careers.

Conclusions. Thus, this course accumulates all major educational, methodical and scientific materials necessary for the teacher preparation and conduct of the different forms and types of employment. Currently, mathematical Modeling is widely used in all areas of knowledge, so any which students would be useful also be included in the design elements, a term or final qualifying. Knowledge gained in the process study subjects, students can apply for study special subjects in research and future professional.

Key words: *training students; academic discipline; modeling; technological process; engineer-teacher; vehicles.*

*Одержано редакцією 27.04.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017*

УДК 37.0 (520)

БОЧАРОВА Олена Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор факультету психології і гуманітарних наук,
 Краківська Академія імені Анджея Фрича Моджевського
e-mail: lenabotcharova@gmail.com

КОНЦЕПЦІЯ РІВНОСТІ ОСВІТНІХ ШАНСІВ В ЯПОНСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Автор представляє дві теоретичні концепції рівності шансів Torstena Huséna: меритократичну і егалітарну в японській освітній політиці починаючи від 40-х років ХХ ст. і до теперішнього часу. Зміст першої полягає у тому, що всі учні повинні мати шанс для розвитку своїх здібностей і інтересів. З меритократичної точки зору успіх або шкільна поразка залежать виключно від зусиль і заслуг конкретного учня, що є прикладом селекції. Друга наголошує на тому, що завданням шкільної освіти є: надання однакових освітніх можливостей всім учням; ліквідація селекції учнів; «цілісність» освітньої системи, а також створення оптимальних можливостей для повноцінного розвитку індивідуальних здібностей дітей і молоді. У статті зроблено спробу визначення чинників, що призводять до змін в освіті.

Ключові слова: *рівність; освіта; меритократія; егалітаризм; потенціал; здібності.*

Постановка проблеми. У Японії поняття «рівність» поряд із такими як: «свобода», «справедливість», «солідарність» є ключовою суспільною цінністю. Дебати на тему рівних прав і шансів постійно тривають у суспільстві, особливо загострюючись в переломні моменти. Це відбувається тоді, коли зміни в житті змушують створювати щось нове, більш досконаліше, співміцати суспільні і політичні погляди для задоволення людських інтересів. Рівність є своєрідною панацеєю, зокрема в критичних ситуаціях [1, с. 179]. Рівність шансів, свобода, шанування інших, захист слабших, визнання різниць і особливостей відповідають суспільній справедливості і захисту демократичних цінностей. Японія є країною, в якій егалітарна концепція в освіті займає домінуючу позицію. Нова, демократична японська держава, що виникла після Другої світової війни визнала *принцип рівності* головною суспільною цінністю. Система освіти в країні пройшла довгий і складний шлях «прогресивно-приспосованої еволюції», в ході якої навчання доступне у минулому лише для дітей еліти стало егалітарним і забезпечує рівні освітні можливості кожній людині. Японські учні досягають високих результатів в міжнародних змаганнях знань, а рівень вищої освіти вважається основою економічних успіхів країни. Однак, незважаючи на освітню політику багато японців незадоволені її рівнем. Тому в країні постійно точаться публічні спори навколо важливої проблеми, а саме – питання рівності в освіті, яке не було вирішено у ході проведених реформ [2]. Система освіти є одним із чинників побудови нового суспільного ладу, а вищезазначені цінності є засадами, що окреслюють суспільне життя.

Метою статті є висвітлення концепції рівності в освіті в Японії.

Виклад основного матеріалу. Педагоги, соціологи, політологи намагаються розкрити зміст таких понять, як: «рівність» і «рівність шансів» [2, с. 357–364]. Змістом формальної рівності є рівність усіх перед законом, рівність прав і обов'язків, незалежно від національної, релігійної приналежності, службового положення, рівна відповідальність перед законом. Для кращого розуміння даних дефініцій представимо дві теоретичні концепції, що висвітлюють поняття «рівність шансів в освіті» в педагогічній праці Torstena Huséna «Social Background and Educational Carter: research perspectives on equality of educational opportunity». Перша з них – *егалітарна концепція* наголошує, що при рівних можливостях усі матимуть однакові результати. Тому завданням шкільної освіти, згідно цієї концепції є надання однакових освітніх можливостей всім учням; ліквідація селекції учнів, а також створення оптимальних можливостей для повноцінного розвитку індивідуальних здібностей дітей.

Друга модель – меритократична концепція, яка наголошує на тому, що всі учні повинні мати однакові можливості, але це не означає, що всі повинні мати однакові результати. Важливим є – забезпечення рівного доступу до шкільної освіти як у формальному, так і практичному (економічні перешкоди, які унеможливають дітям з

бідних родин розвивати здібності та інтереси) розумінні. З меритократичної¹ точки зору, успіх або шкільна поразка залежать виключно від зусиль і заслуг конкретного учня [11].

Кожна з моделей має своє підґрунтя. Але суспільства, які намагалися запровадити їх у життя зустрічалися з рядом труднощів. Так наприклад, у Японії панує загальна думка, що однакові можливості є підґрунтям справедливого суспільства. У перших післявоєнних роках інтерпретація концепції рівності спиралася на постанову Фундаментального права освіти (1947 р.). Вона визначала право громадян на освіту згідно нової Конституції. У статті № 3 записано, що «всі люди мають право на рівну освіту, що відповідає їх здібностям; вони не можуть бути суб'єктами освітньої дискримінації з огляду на расу, релігію, суспільний статус, економічну ситуацію чи походження родини». На перший погляд може здатися, що зміст постанови віддзеркалює рівновагу між двома концепціями – егалітарною і меритократичною. «Рівна освіта» відповідає першій концепції (егалітарній), а друга частина «відповідають їх здібностям» підкреслює зміст другої (меритократичної) [3, с. 55–56].

Після Другої світової війни увага освітян була зосереджена на егалітаризмі, а не меритократії. Представлені в статті № 3 положення відрізнялися від довоєнних принципів, а саме: адміністративне розподілення дітей до різних типів шкіл з урахуванням їх суспільного походження (народження в багатій чи бідній родині). Японські реформатори освіти, співпрацюючи з Першою американською освітньою місією визнали, що запровадження цілісної системи навчання 6+3+3 є необхідним елементом демократизації країни, зокрема запровадження принципу рівності. Таким чином, представлене Фундаментальним правом освіти положення рівності трактувалося в егалітарний спосіб і розумілося як основа рівної освіти як для дітей еліти, так і для дітей робітників.

Шкільна система мала характер егалітарний і публічний. Після Другої світової війни відбувся розкол освітньої політичної сцени. Виникла група «прогресивістів», представники якої входили до Японського союзу вчителів і симпатизували лівим партіям. Лідери цієї групи визнавали освіту як добро само по собі, і вважали, що прописана юридично рівність запобігатиме відмові в освіті будь-якій дитині. «Прогресивісти» були прихильниками системи 6+3+3 і введення загальноосвітньої середньої школи, доступної для всіх, незалежно від здібностей. Така побудова шкільної системи на думку активістів Японського союзу вчителів, є «рушійною силою побудови однорідного суспільства», а діти «розвиватимуться в дусі співпраці.» «Прогресивісти» дотримувалися егалітарного погляду на освіту [3, с. 58].

Відмінну думку представила група консерваторів, що симпатизувала Ліберально-демократичній Партії і Міністерству Освіти. Консервативний японський уряд сприймав освіту як механізм селекції еліти держави, що дозволить протиставити чоло господарській розрусі. Консерватори відверто виражали свій скептицизм по відношенню до освіти, як засобу досягнення рівності. Вони були супротивниками введення загальноосвітньої середньої школи і наполягали на диференціації шкіл, що відповідають індивідуальним потребам дітей і молоді. Прагнення групи консервативних політиків віддзеркалювали меритократичний підхід. Обидва угруповання змагалися між собою.

Варто підкреслити, що в 50-тих роках ХХ ст. в Японії спостерігалися нерівності в доступі до середніх шкіл і університетів. Відсоток учнів і студентів складав – 50% і 6%. Ця форма нерівності стала поступово зникати в 60-тих роках ХХ ст. у зв'язку з масовістю освіти і динамічними процесами в економіці [8, с. 258]. Теоретичною основою освітньої експансії була «концепція робочої сили», а також «концепція людського капіталу». Положення нового, консервативного бачення рівних шансів в освіті містилися в доповіді Ради у справах економіки (1963 року). Автори документу зазначають: «Принцип рівності освітніх шансів означає, що всі люди з рівними здібностями мають право розвиватися. Селекція згідно здібностей не є дискримінацією (...). Принцип не означає однакових умов переходу на вищий рівень освіти, лише становить еластичну систему, що відповідає здібностям людей» [там само, с. 34].

¹ Меритократія – багатозначне поняття, що визначає систему, в якій позиція людини в суспільстві залежить від її компетенцій, поєднання інтелекту і освіти, підтверджених за допомогою об'єктивних систем оцінки (науковий ступінь, вчене звання, диплом, сертифікат).

У відповідь на документ було розроблено і опубліковано в 1966 році доповідь Центральної Ради у справах освіти (дорадчий орган Міністерства Освіти) під заголовком «Розвиток і освіти на кінцевих етапах середнього навчання». На думку авторів доповіді, розвиток суспільства вимагає дій на користь зміцнення рівності шансів в освіті. Важливим завданням країни є надання молодим людям усіх можливостей, які беруть участь у будівництві суспільства і несуть відповідальність за її економічний і суспільний розвиток. Водночас у документі було піддано різкій критиці положення післявоєнної освітньої реформи, яка спиралася на принцип егалітаризму, що негативно впливає на виявлення і розвиток здібностей людей. У доповіді рекомендовано диференціювати структуру і програми навчання середніх шкіл з метою задоволення потреб учня з урахуванням його здібностей і планів майбутньої кар'єри.

Нове консервативне бачення рівності в освіті зустріло сильний опір. «Прогресивісти» не хотіли, щоб освіта сприймалася як знаряддя економічного зростання, служниця задоволення потреб промисловості. Вони вимагали введення загальноосвітньої середньої школи та виступали за надання рівної освіти, незалежно від здібностей молодих людей. Такий супротив гальмував диференціацію шкільної середньої освіти, оскільки на той час «прогресивісти» являли сильну опозицію по відношенню до урядових груп.

На початку 70-тих років XX ст. збільшилася кількість дітей. Державні школи були переповнені і добре не виконували своїх функцій. Зростало незадоволення батьків. Єдиною можливістю вирішення цих проблем було збільшення малорозвиненого приватного сектора освіти. Виникаючі приватні школи швидко розвивалися. Учні в них навчалися за програмами, які звільняли від здачі іспитів і дозволяли розпочати навчання в престижних університетах (напр. в Токійському Університеті – *Today*) допомагаючи учням і їх батькам уникнути «екзаменаційного пекла». Це сприяло виникненню нової форми нерівності в освіті. Приватні школи знаходилися у великих містах, а також мали високу оплату за навчання. А це означає, що освітні шанси дітей і молоді, які походили з малих міст та селищ, а також з бідних родин були незначними. Крім того, частина середніх приватних шкіл пропонувала програми середньої освіти (уникнення переходу від гімназії до ліцею). Форма навчання в приватних шестирічних школах надавала можливість краще реалізувати програму навчання, усувала необхідність адаптації учня після трьох років навчання до умов нового шкільного середовища (гімназія+ліцей), а що найважливіше – дозволяла уникати складання іспитів до ліцею. Це спричинило «втечу» учнів, що мали високі результати в навчанні в початковій школі до середніх приватних шкіл. На початку 70-тих років XX ст. відсотки приватних початкових шкіл, гімназій і ліцеїв становили відповідно: 0,58%, 3,01%, 30,36% [12]. Маючи високі рейтинги приватні школи підняли вимоги до кандидатів і набули переваги над державними школами, працюючи з гомогенною (рівень досягнень) групою учнів. Такі школи прискорювали реалізацію програми навчання і краще готували молодь до вступних іспитів в університети. У опублікованих на той час освітніх рейтингах середніх шкіл найвищі позиції посідали приватні школи [7, с. 200].

У 80-тих роках XX ст. в державних школах спостерігалось ряд явищ, що викликали занепокоєння батьків. До головних виховних проблем належали: прогулювання уроків учнями, насилля та цькування однолітками окремих учнів. Деякі з жертв учнівської агресії закінчували життя самогубством. Різко зросла кількість дітей, протестуючих проти невідвідування школи тільки з причини хвороби, більше ніж 30 днів. Психологи все частіше діагностували шкільну фобію. Було встановлено, що така поведінка дітей і молоді була викликана постійним стресом. Сильний натиск під час іспитів, вступ до престижної середньої і вищої шкіл, робота в найбільших корпораціях і членство в бізнес-еліті були методами впливу на учнів з боку батьків, вчителів і суспільства.

Для вирішення ситуації прем'єром Японії Yasuhiro Nakasone була створена Рада у справах освіти (1984 р.), яка запропонувала нову форму навчання, що ґрунтувалася на ринкових принципах. Ключовими словами доповіді Ради були: лібералізація, диференціювання та гнучкість. Перше поняття стосувалося конкуренції в освіті. Натомість, поняття «диференціювання» розумілося як групування учнів згідно їх здібностей, які повинні стати майбутньою елітою країни. «Гнучкість» була пов'язана з можливістю вибору школи, а також збільшення натиску на індивідуальності дітей і молоді. Ці положення в

меритократичний спосіб трактували рівність і консервативність. І хоча прогресивісти зазнали поразки, намагаючись ввести зміни в освітній реформі 80-тих років ХХ ст., в майбутньому ці положення знайшли своє місце [6, с. 182].

У 90-тих роках ХХ століття країна зазнала кілька трагічних випадків, які змусили японців замислитися про життєві і національні цінності кожного громадянина, а також про цілі освіти. Разом з рецесією в економіці, хвилею банкрутств найбільших корпорацій закінчилася гарантія на працевлаштування упродовж усього життя. Динамічно зростаючий показник безробіття впливав на зниження відчуття безпеки громадян.

У 1995 році японці зазнали двох катастроф. Першою з них був землетрус в Kobe – Аваї (17 січня), а 20 березня відбувся напад секти Aum Shinrikyo в токійському метро. Члени секти були люди з вищою освітою. Наступною трагічною подією 1997 року було вбивство чотирнадцятирічним хлопцем шкільного колеги, і як виявило слідство – раніше подруги. Трагічна серія випадків викликала в суспільстві занепокій та стурбованість, а також зменшила довіру до держави. Прем'єром країни було створено Комісію у справах визначення цілей Японії у ХХІ ст. У доповіді експертної групи «Границя між вірою у власні сили і управлінням в новому тисячолітті» містилося: «Недавні події залишили в людях враження, що розпаду піддалися основні атрибути японського суспільства, які були її гордістю, а саме: сімейна солідарність, якість освіти, стабільність і безпека. Події виявили крихкість і нееластичність японської економіки та суспільства. Це було ціною раннього успіху [3, с. 57].

У 1997 році Центральна Рада у справах освіти опублікувала доповідь, що являла собою продовження пропозицій з 80-тих років ХХ ст. У документі йшлося: «Після Другої світової війни Японія пережила різкий розвиток і експансію освіти, основою якою був принцип рівності освітніх шансів. Країна з успіхом витримала це випробування і підняла рівень освіти суспільства. Велика увага приділялася не тільки формальній рівності, але також рівним результатам в освіті, тому система шкільної освіти є нееластичною (...) не бралися до уваги здібності кожної людини. Якщо йдеться про сьогоднішню систему освіти, то важливими чинниками є диференціювання, лібералізація і гнучкість системи, а також вибір, щоб кожна дитина могла отримати освіту, що відповідає її талантам і здібностям [3, с. 64].

На думку авторів доповіді своєрідною протиотрутою шкільним проблемам стало її реформування. Метою модернізації освіти були – принцип лібералізації, відповідність освіти попиту ринку праці, а також диференціювання типів шкіл. Представлені Центральною Радою у справах освіти пропозиції викликали гарячі дебати. Концепцію підтримав відомий японський освітній експерт, ректор Metropolitan University в Токіо, Masami Yamazumi. Він поєднав прихильників бізнесових структур і членів Ліберально-демократичної партії. Yamazumi наголошував на вихованні національної еліти. Вирішенням проблеми стало створення шестирічних середніх шкіл. Експерт вважав, що нова структура шкільної системи дозволить: 1) частково уникнути «екзаменаційного пекла», яке проходять п'ятнадцятирічні діти; 2) ліквідувати дублювання програм навчання гімназій і ліцеїв; 3) надасть молоді можливість займатися творчою і дослідницькою працею; 4) підтримувати індивідуальний розвиток учнів на додаткових заняттях; 5) розвивати суспільну інтеграцію учнів різних вікових груп; 5) батькам самостійно обирати школу для своєї дитини [5, с. 77].

Радикально протилежну точку зору висловив Hidenori Fujita, професор соціології Токійського Університету. Свої критичні роздуми він підкріпив наступними аргументами: по-перше, середня школа буде елітарною і зорієнтована на підготовку молоді до іспитів, що є перепусткою доступу до вищих навчальних закладів; по-друге, набір до цього типу шкіл буде спиратися на оцінці здібностей учня, що в результаті призведе до перенесення «екзаменаційного пекла» на рівень початкової (з гімназії до ліцею) школи; по-третє, перебування учнів у віці (12–18 років) у середній школі може виявитися некорисним для їх подальшого фізичного, розумового, суспільного і емоційного розвитку; по-четверте, у зв'язку з набором молоді поза місцем проживання можуть з'явитися проблеми, пов'язані з транспортуванням учнів до шкіл.

Прихильники Fujity висловили занепокоєння, що це може призвести до колапсу усієї японської шкільної системи. Протиставлення двох шляхів середнього навчання – шестирічного і 3+3 може призвести до нерівності цих шкіл. Прихильники посилалися на проведений у 1994 році експеримент в Гокасе шестирічній школі в префектурі Міядзакі,

який був сприйнятий неоднозначно. Новий тип школи потребував капіталовкладень, інвестування в інфраструктуру, підвищення кваліфікації вчителів [3, с. 63].

Перша селективна, шестирічна середня школа Gokase виникла в префектурі Miyazaki в 1994 році. Учні набирали за двоетапною процедурою: письмовий тестовий іспит, а потім вибір з числа кандидатів, які отримали найвищу оцінку. Число бажаючих складало 423 особи, а прийнято – 40 чоловік. Як констатував Fujita «стосунки між існуючою системою 3+3 і новою шестирічною не відбувалися паралельно, лише вертикально і ієрархічно». На думку супротивників змін такий стан порушив демократичний і егалітарний характер існуючої шкільної системи 6+3+3, гарантований Конституцією країни [6, с. 178]. По-друге, супротивники вказали на складні і неоднозначні наслідки вибору школи – між варіантом 3+3 і шестирічним. На їх думку, це рішення викликає нерівності і відмінність середніх шкіл, збільшить кошти утримання цих закладів. По-третє, критики висловлювали побоювання, що така зміна виявить кореляцію між прийняттям до нового типу школи і суспільним походженням учня. Незважаючи на велику кількість аргументів Monbushō (Міністерство освіти) запровадило освітню реформу. У 1999 році створено три шестирічні державні середні школи. У 2003 році їх кількість збільшилася до 80.

Вибір початкової школи був вперше введений в токійській області Shinagawa в 2000 році, а гімназії – у 2001 році. Ці рішення спиралися на положення реформи «План – XXI», головною метою якої було диференціювання програм і методів навчання в державних школах. Канцелярія прем'єра Junichiro Koizumi затвердила в 2002 році урядову політику вільного вибору школи, виконавцем якої стали місцеві освітні органи [12].

В Японії існує п'ятирівнева система освіти: дошкільна освіта (yōchien, 3–6 років); початкова школа (shōgakkō – 6 класів, 6 – 12 років); середня школа нижчого рівня (chūgakkō, 3 класи, 12–15 років); середня школа вищого рівня (kōtōgakkō або koko, 3 класи, 15–18 років); університет (daigaku, 4 роки – бакалавр, 2 роки – магістр daigaku – in)

Школи розподілені на державні та приватні. Приватний сектор становить: 80% – дошкільні установи, 30% середні школи вищого рівня та 75% – університети). Після закінчення середньої школи нижчого рівня учні вибирають загальноосвітній профільний ліцей (75%) або професійні школи. Середні школи вищого рівня закінчують 80% учнів. 45% – продовжують навчання в університетах [9].

Висновки. Аналіз літератури свідчить, що освітня влада країни докладаеть максимум зусиль, створюючи усі можливості для задоволення потреб учнів, незважаючи на гострі дебати, що точаться у суспільстві навколо двох теоретичних концепцій. Однак, як свідчить практика егалітарний і меритократичний підходи взаємно впливають і кожен має своє застосування на площині освітньої політики.

Список використаної літератури

1. Buchner-Jeziorska A. O równości i sprawiedliwości społecznej / A. Buchner-Jeziorska // *Studia Socjologiczne*. – 1984. – nr 1. – S. 179–184.
2. Cylkowska-Nowak M. Refleksja teoretyczna nad problemem równości – egalitarystyczne konteksty badań socjologicznych i pedagogicznych // M. Cylkowska-Nowak M. / *Edukacja, moralność, sfera publiczna : materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* / red. nauk. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak. – Lublin : Oficyna Wydaw. «Verba», 2007. – S. 357–364.
3. Cylkowska-Nowak M. Równość możliwości w edukacji japońskiej – kontynuacja i zmiana / M. Cylkowska-Nowak // *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*. – 2009. – nr 1. – S. 55–66.
4. Cylkowska-Nowak M. Szkolnictwo wyższe w Japonii – między elitaryzmem a umasowieniem / M. Cylkowska-Nowak // *Ruch Pedagogiczny*. – 2011. – nr 3–4. – S. 85–102.
5. Cylkowska-Nowak M. Wybór szkoły w Japonii – uwarunkowania polityczne i społeczne a polityka oświatowa / M. Cylkowska-Nowak // *Edukacja*. – 2008. – nr 2. – S. 74–84.
6. Cylkowska-Nowak M. Ijime, hikikomori i edukacja alternatywna w Japonii // W: *Edukacja alternatywna w XXI wieku* / red. nauk. Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski. – Kraków : Oficyna Wydaw. «Impuls», 2010. – S. 175–194.
7. Cylkowska-Nowak M. Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych / M. Cylkowska-Nowak // *Studium z pedagogiki porównawczej*. – Wydawnictwo «Edytor», Poznań–Toruń, 2000. – S. 189–210.
8. Duke B.C. Statistical trends in postwar Japanese education / B.C. Duke // *Comparative Education Review*. – T. 19. – nr 2. – The University of Chicago, 1975. – S. 258.
9. Edukacja w Japonii [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/edukacja-w-japonii/>
10. Goodman R. The why, what and how of educational reform in Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.daiwa-foundation.org.uk/_pdf/Sem65.pdf.

11. Husén T. Social Background and Educational Carter: research perspectives on equality of educational opportunity / T. Husén // Centre for Educational Research and Innovation – Paris : OECD, 1972. – 183 p.
12. Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the Twenty-First Century, 1999, The frontier within: individual empowerment and better governance in the new millennium, The Cabinet Office of Japan, Tokyo [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html.

References

1. Bukher-Jeziorska, A. (1984) O równości i sprawiedliwości społecznej [On Equality and Social Justice] *Studia Sociologiczne. – Sociological Studies*, 1, 179–184 [in Pol.].
2. Tsytkovska-Novak, M. (2007) Refleksja teoretyczna nad problemem równości – egalitarnych kontekstach badań socjologicznych i pedagogicznych [Theoretical reflection on the problem of equality – egalitarian contexts of sociological and pedagogical research]. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (Eds), *Edukacja, moralność, sfera publiczna – Education, morality, public sphere: materials from the 6th National Pedagogical Congress of PTP: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 357–364). Lublin: [in Pol.].
3. Tsytkovska-Novak, M. (2009) Równość możliwości w edukacji japońskiej – kontynuacja i zmiana [Equality of opportunity in Japanese education – continuation and alteration]. *Terazniejszość, Człowiek, Edukacja. – Present, Human, Education*, 1, 55–66 [in Pol.].
4. Tsytkovska-Novak, M. (2011) Szkolnictwo wyższe w Japonii – między elitaryzmem a umiędzianiem [Higher education in Japan – between elitism and massification]. *Ruch Pedagogiczny – Pedagogical Movement*, 3–4, 85–102 [in Pol.].
5. Tsytkovska-Novak, M. (2008) Wybór szkoły w Japonii – uwarunkowania polityczne i społeczne a polityka oświatowa [Choosing a school in Japan – political and social determinants and education policy]. *Edukacja. – Education*, 2, 74–84 [in Pol.].
6. Tsytkovska-Novak, M. (2010) Ijime, hikikomori i edukacja alternatywna w Japonii [Ijime, hikikomori and alternative education in Japan]. Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski (Eds.) *Edukacja alternatywna w XXI wieku. – Alternative education in the 21st century*: (pp. 175–194). Kraków : Oficyna Wydaw. «Impuls» [in Pol.].
7. Tsytkovska-Novak, M. (2000) Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych [Social functions of education in Japan and the United States]. *Studium z pedagogiki porównawczej. – Study of comparative pedagogy*: Wydawnictwo «Edytor», Poznań–Toruń, 2000. – S. 189–210. [in Pol.].
8. Duke, B.C. (1975) *Statistical trends in postwar in education*. The University of Chicago: [in Eng.].
9. Edukacja w Japonii [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/edukacja-w-japonii/>
10. Goodman, R. The why, what and how of educational reform in Japan. (n.d.). daiwa-foundation.org.uk/_pdf/Sem65.pdf. Retrieved from www.daiwa-foundation.org.uk/_pdf/Sem65.pdf. [in Eng.].
11. Husén, T. (1972) [Social Background and Educational Carter: research perspectives on equality of educational opportunity]. Paris : OECD [in Fra.].
12. Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the Twenty-First Century, 1999, The frontier within: individual empowerment and better governance in the new millennium, The Cabinet Office of Japan, Tokyo (n.d.). Retrieved from www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/index.html.

BOCHAROVA Olena,

Dr. hab., prof. nadzw., Faculty of Psychology and Humanities,
Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University
e-mail: lenabotcharova@gmail.com

THE CONCEPT OF EQUITY OF EDUCATIONAL CHANGES IN JAPANESE EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract. *The author presents two theoretical concepts of equality of chances Torstena Huséna: meritocratic and egalitarian in the Japanese educational system starting from 40's of XX century until present. The first concept states that all students must have a chance to develop their abilities and interests.*

It is important to note that the concept of equality of opportunity shifted from the egalitarian to the meritocratic in Japan over the period. In the future the dialectical stress between meritocracy and egalitarianism will probably continue in the field of educational policy in Japan. According to meritocratic view, success or failure at school depends entirely on a particular student's efforts and achievements, which is an example of selection.

The second concept states that the goals of school education are the following: provision of equal educational opportunities for all students; abolishing selection of students; "integrity" of the educational system, and creation of optimal opportunities for complete development of children and youths' individual abilities.

In fifties of XX century there was not equal access to studying in middle schools and universities. The percentage of students was 50% and 6%.

At the beginning of seventies of XX century the amount of children increased. Public schools were full and did not function well. The only way to solve this problem was to develop private education system.

In eighties of XX century there were some issues in public schools that bothered parents. The main problems were: missing classes, violence and tortures between peers.

In nineties of XX century some tragic cases have shocked all the country which made Japanese to think of vital and national values of each citizen and also about educational values. In 1999 3 6-years public middle schools were open. By 2003 their amount has increased to 80. Primary school choice was first established in Tokio region Shinagawa in 2000 and gymnasium choice – in 2001.

The article contains an attempt to define the factors, which cause changes in education.

Key words: *equality; education; meritocracy; egalitarianism; potential; abilities.*

*Одержано редакцією 12.05.2017
Прийнято до публікації 17.05.2017*

УДК 378.147:005

ЗАГРЕБЕЛЬНА Олена Олександрівна,

директор НВК «Загальноосвітня школа І–ІІ ступенів –
дошкільний навчальний заклад» Костянтинівської міської
ради Донецької області
e-mail: zagrebelniy_s@mail.ru

ЯКОСТІ ЛІДЕРА ЯК ОСНОВА УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

У статті автор розглядає три компоненти підходу до характеристик якостей менеджера як лідера. Особливу увагу приділено індивідуальним якостям людини, від яких залежить її неповторний стиль керівництва. Висвітлено проблеми наукової діяльності менеджера для його становлення лідером.

Визначено, що менеджер-лідер розробляє новітні й неоднозначні способи розв'язання завдань, бере на себе роль керівника для згуртування колективу біля себе, розвиває відносини довіри з учителями, проявляє компетентність, професіоналізм, уміння досягати успіху. Доведено, що якості лідера є основою для успішного керування навчальним закладом.

Ключові слова: *лідер; якості лідера; менеджер освіти; керівник навчального закладу; управлінська діяльність.*

Постановка проблеми. Проблема лідерства та його ефективного використання в менеджменті освіти посідає чільне місце в теорії та практиці управління ЗНЗ. Не потребує доведення той факт, що для успішного виконання своїх функціональних обов'язків менеджер повинен бути лідером. Лідер реалізує важливу функцію управління – показує напрям руху вперед, веде за собою співробітників, спрямовує їх. Сьогодення створює ситуації, в яких без лідерів важко досягти успіху як промисловим структурам, так і соціально зорієнтованим організаціям. Лідерство є таким явищем, яке поряд із керівництвом та прийняттям рішень властиве всій системі управління. У той же час якщо ефективний менеджер однозначно позитивно впливає на ефективність управління, то ефективні лідери не завжди є ефективними менеджерами. Про ефективність лідера говорить те, яким чином він впливає на членів організації, інколи ефективно, але неформальне лідерство може бути перешкодою для досягнення мети організації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему якостей лідера, як складник загальнолюдської культури і професійної компетентності, що враховує історію педагогічної науки та освіти і зміну освітніх парадигм розглядали наступні дослідники: В. Блінов [1], М. Богуславський, Г. Віленський, Г. Карпова, Л. Кравченко, Е. Шиянов,. Значна увага науковців приділялася питанню сутнісних властивостей компетентної особистості (В. Алексеев [2], А. Барабанщиков, Г. Білоусова, Г. Єльнікова [3], Г. Іванова та ін.).

Поряд з цим управлінський аспект якостей лідера в педагогічній культурі досліджували Л. Нечепоренко, Р. Вдовіченко [4], А. Губа [5], Л. Даніленко [6] та ін., які трактували педагогічну культуру менеджера як комплекс компетентнісних якостей особистості, які забезпечують самореалізацію її можливостей у виборі способів управлінської діяльності в сфері освіти.

Мета статі полягає в аналізі основних лідерських якостей для досягнення успішності в керуванні навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лідер просуває людей, яких він веде за собою, він завжди ставить на перше місце тих людей, які йдуть поряд із ним. Це дає їм велику перевагу і демонструє адекватну оцінку їхніх результатів. Уміння довіряти своїм партнерам, делегувати їм повноваження та не боятися, що вони переростуть його і стануть більш успішними, розвиває та загартовує лідерські якості характеру менеджера освіти.

Осмисливши підходи до характеристики якостей менеджера як лідера, можна виокремити три компоненти:

- лідер – генератор оригінальних ідей;
- лідер – яскрава індивідуальність;
- лідер – самореалізована особистість [7; 8].

Для виконання управлінських функцій менеджера освіти важливо бути лідером, володіти сучасними технологіями співробітництва, спираючись на розвиток і застосування різноманітних прийомів, методів, засобів і способів організації взаємодії, заснованих на задоволенні нагальних потреб співробітників. Лише в такому випадку менеджмент трактується як інтеграція яскравої, гармонійно та духовно розвиненої особистості лідера з можливостями організації взаємодії та творчістю, що виражається в стилі керівництва [7].

Від індивідуальних якостей менеджера (рівня професіоналізму, спрямованості, міри відповідності особистісних рис характерові об'єкта управління, життєвих позицій і цінностей, практичного досвіду та мудрості) залежить його неповторний стиль керівництва. У стилі управління менеджера завжди виявляються суперечності між накопиченими знаннями, раціональними принципами й методами управління та ступенем опанування ними; професійними компетенціями та компетентністю; співвідношенням особистісного, суспільного та державного в свідомості керівника; думками та словами; словом і справою; вимогами до інших та до себе в подібних ситуаціях тощо [7, с. 37].

Дії ефективного менеджера характеризуються логічністю і глибиною думок; актуальністю, чіткістю формулювань проблем і продуктивністю способів їх вирішення; гнучкістю та швидкістю вирішення проблем управлінської діяльності; уміннями аналізувати, систематизувати, порівнювати та швидко знаходити оптимальне рішення; здатністю спрямовувати увагу співробітників до найголовнішого; систематичністю, що забезпечує упорядкованість функціонування організації; уміннями стимулювати та спрямовувати співробітників на творчу діяльність; активністю, ініціативністю, креативністю, незалежністю та оригінальністю мислення [1, с. 61].

Стиль діяльності менеджера безпосередньо пов'язаний із науковою організацією його власної діяльності: плануванням і розподілом робочого часу; умінням проводити наради, переговори, бесіди; використанням інформації та технічних засобів; постійним удосконаленням компетентності; здоровим способом життя; умінням проводити вільний час і відпочивати.

Найчастіше вчені виділяють авторитарний, демократичний, ліберальний та змішаний стилі управління, які достатньо описані в педагогічній та психологічній літературі [2; 3; 4; 9; 10].

Таким чином, лідерство трактуємо як явище, яке полягає в здатності людини впливати на поведінку окремих осіб чи всього колективу особистими якостями, котрі відповідають зовнішнім і внутрішнім потребам групи; воно ґрунтується на соціальній взаємодії у групі людей, на визнанні професіоналізму та компетентності.

Як бачимо, менеджер-лідер розробляє нові й неоднозначні способи розв'язання завдань, бере на себе ризик виявлення нових проблем, особливо в тому випадку, коли існують можливості для отримання винагороди чи спільного важливого результату.

Відзначимо, що найбільш важливими рисами менеджера-лідера є:

- спроможність формувати ефективну команду;
- прислухатися до думки колег, співробітників;
- приймати самостійні обґрунтовані рішення;
- залучати інших до виконання рішень.

Для того, щоб зробити своє лідерство ефективним, менеджеру важливо уникати прямих наказів, а оволодіти мистецтвом рефлексивної взаємодії –співробітництвом, та мистецтвом духовного спілкування, виробляючи власний стиль керівництва.

Концепція харизматичного лідерства будується на комбінації яскраво виражених якостей поведінкових характеристик менеджера освіти. Харизматичним вважається той лідер, котрий завдяки особистісним якостям здатний здійснювати значний вплив на співробітників. Лідер цього типу відчуває високу потребу у владі, має необхідність діяльності й переконаний у моральній доцільності того, в що сам вірить. Потреба у владі мотивує його прагнення стати неформальним лідером, віра в справедливість діями передає колективу відчуття того, що він здатний бути лідером. Ці якості розвивають такі риси харизматичної поведінки, як моделювання ролі, створення образу, спрощення цілей «фокусу простоти і драматичності характеру мети», опору на великі очікування, довірливість у взаємодії, імпульс до дій [7].

Загалом харизматичному лідерові властиві упевненість висока чутливість до зовнішнього оточення, бачення вирішення проблеми за межами «статус-кво», уміння звести це бачення до рівня, зрозумілого співробітникам і здатність спонукати їх до дій; неординарна поведінка в процесі реалізації власного бачення проблеми. Вважається, що лідерові спочатку необхідно розвинути чутливість до виявлення проблеми, потім – віднайти в собі ідеалізоване бачення шляхів вирішення цієї проблеми, у якому мусить бути включеним щось нове, що раніше ніким не пропонувалося і що може досить швидко спонукати вирішення конкретного завдання.

Значні зусилля пов'язують зі здатністю лідера передати значущість свого бачення за допомогою міжособистісної комунікації (публікації, промови, міміки, жестів, пози тощо) працівникам так, щоб це справило на них потужне враження і стимулювало до дій. Далі лідерові для згуртування колективу (групи) біля себе важливо розвинути відносини довіри з учителями, проявляючи такі якості, компетентність, професіоналізм, уміння досягати успіху, здатність взяти на себе відповідальність за ризик і здійснювати відповідні дії або вчинки. І зрештою – лідер має продемонструвати здатність до реалізації свого бачення через делегування повноважень співробітникам, ставлячи перед ними напружені й значущі завдання, залучаючи їх до реальної участі в управлінні без бюрократичних ускладнень винагороджуючи їх за позитивні результати.

Проте в таких організаціях, як освіта, лідерство має бути скоріше реформаторським, аніж харизматичним. Поняття перетворювального або реформаторського лідерства має багато спільного з харизматичним лідерством, але трактується дещо по-іншому. Лідер-реформатор мотивує колектив засобами підвищення рівня усвідомленості важливості й цінності поставленої мети, надання можливості сумістити особистісні інтереси зі спільною освітньою метою, створення атмосфери довіри й переконання працівників у необхідності саморозвитку. Лідер-реформатор як творець проявляє креативність, за ним стоять реалії, він веде колектив одностороннім від результату до результату орієнтує людей на працю, його мета – змінитися самому і забезпечити завдяки власному розвитку сталий розвиток очолюваного навчального закладу чи підрозділу організації освіти [5; 6].

Перетворювальне або реформаторське лідерство забезпечує наявність у менеджера і колективу певної технології управлінської діяльності для творчого вирішення проблеми в кризовій ситуації. Це забезпечує низку позитивів. По-перше, визнається необхідним для менеджера впливати на співробітників через залучення їх до участі в самоуправлінні, бути самому частиною групи (організації), з ентузіазмом підтримувати спільні зусилля; вимагати від одностороннім критичної оцінки наявних можливостей та усвідомлення своїх дій, збільшення значущості доцільності прийнятих спільно рішень. По-друге, оскільки довіра розвиває взаємозалежність між менеджером і колективом, то виникає небезпека того, що керівник оточить себе людьми, які погоджуються з його рішеннями чи він піддається впливові підлеглих. Ці два аспекти розглядаються нами як взаємозалежні й однаково можливі, проте підкреслюємо: у процесі магістерської підготовки в педагогічному університеті майбутній менеджер освіти має отримати повні знання про власні можливості в належності до того або іншого типу лідерства.

Істотно розширює бачення лідерства в освітніх організаціях розроблена в кінці 1995-го року в США на підставі проведених досліджень, вивчення концепція ефективного лідерства [11; 12]. Ця концепція розроблялася в межах єдиної державної програми впродовж п'яти років спеціальною комісією під керівництвом віце-президента США Е. Горна, вона є ієрархічною, зорієнтованою на стратегічний, оперативний і тактичний рівні керівництва, ступеневою, адже дозволяє послідовно розвивати й удосконалювати компетентнісні якості майбутніх менеджерів для всіх видів суспільних організацій (табл.1).

Таблиця 1

Компетентнісна структура якостей ефективного менеджера

Назва рівня	Якості	Характеристика якостей
Вищий рівень компетентності	Загальне бачення ситуації. Обізнаність про зовнішні обставини.	Розвиток загального бачення організації, забезпечення широкої підтримки в проведенні організаційних змін. Інформованість про закони, політику і політиків, адміністративні пріоритети, тенденції, спеціальні інтереси; розуміння зовнішньої дії окремих осіб і документів; широке використання інформації при ухваленні рішень.
Середній рівень компетентності	Творче мислення. Планування й оцінювання результатів.	Розвинена інтуїція і вміння вирішувати проблеми; заохочення інноваційної активності підлеглих. Визначення, основних напрямів розвитку, планів і пріоритетів; дослідження необхідних ресурсів; планування і координація дій з іншими; оцінка прогресу і результатів діяльності; підвищення ефективності організації.
	Орієнтація на споживачів. Управлінський контроль і інтеграція. Фінансове управління. Управління технологіями.	Активне вивчення споживачів, задоволення їхніх запитів, постійний пошук шляхів удосконалення освітніх послуг, базових процесів. Забезпечення інтеграції організаційних процесів, сприяння ефективній роботі. Управління бюджетом, контроль витрат, управління договорами. Сприяння персоналу в отриманні інформації про нові технології, застосування нових технологій для потреб організації, навчання персоналу.
Низький рівень компетентності	Управління працівниками (персоналом). Управління конфліктами. Вплив і ведення переговорів. Формування команди.	Визнання важливості культурних, ціннісних, етнічних, статевих й інших індивідуальних відмінностей, сприяння зайнятості і розвиток можливостей персоналу закладу. Попередження або регулювання протистояння, незгод і суперечок в конструктивній манері. Отримання інформації про окремих співробітників, використання переговорів, переконування і владних повноважень для досягнення цілей.

Причому варто підкреслити, що визначені в цьому підході рівні компетентності майбутніх менеджерів освіти базуються на таких універсальних якостях лідера, як уміння почути іншого, пояснити свою позицію; розуміння і критичне сприйняття позицій колег;

виявлення і формулювання проблем; заохочення моральності підлеглих; пристосування стилю управління до ситуацій і людей; уміння мотивувати власні рішення; адекватне реагування на потреби, почуття, можливості співробітників; реальна оцінка власних переваг; забезпечення зворотного зв'язку в спілкуванні; постійна спрямованість на досягнення мети організації [13, с. 241].

Таким чином, управлінська педагогічна культура майбутнього менеджера освіти є комплексом базових компетентнісних якостей і властивостей особистості, до якого входять: професійне покликання, науковий потенціал, потреба в самовдосконаленні, стратегічне мислення, волюві, організаторські та проектувальні якості; працездатність, продуктивність, дослідницька культура; лідерські здібності та потенціали – стиль керівництва, ефективність, харизматичність, інноваційність, реформаторські якості).

Такі вимоги передбачають не лише наявність таланту лідера, а й запас певних, досить різноманітних, знань, структурованих за навчальними дисциплінами підготовки майбутніх менеджерів освіти. У сукупності ці знання формують гносеологічний компонент компетентності менеджера, що буде розглянуто нами в наступному підрозділі дисертаційної роботи.

Висновок і перспективи подальших досліджень. Отже, лідерські якості людини є комплексом базових компетентнісних якостей і властивостей особистості, які необхідні для майбутнього менеджера освіти. Саме вміння розробляти новітні й неоднозначні способи розв'язання завдань, брати на себе роль керівника для згуртування колективу біля себе, розвивати відносини довіри з учителями, проявляти компетентність, професіоналізм, уміння досягати успіху необхідні успішному менеджеру освіти.

Таким чином, якості лідера є основою в успішному управлінні навчальним закладом освіти.

Список використаної літератури

1. Блинов В.И. Математические основы менеджмента: учеб. пособие. – Киев, 1996. – 68 с.
2. Алексеев В. Директор школы – лидер и менеджер / В. Алексеев // Народное образование. – 2002. – № 10. – С. 138–144.
3. Сльникова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Сльникова. – Київ, 2005. – 128 с.
4. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи. – Харків: Основа, 2007. – 112 с.
5. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / А.В. Губа ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 44 с.
6. Даниленко Л. Управління інноваційною діяльністю у закладах освіти / Л. Даниленко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – №2. – С. 16–20.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: Посіб. для студ. вищих навч. закл. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2003. – 694 с.
8. Охріменко І.В. Менеджер освіти як особистість / І. В. Охріменко // Імідж сучасного педагога. – 2000. – №7. – С.13–16.
9. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – Київ: Освіта, 1991. – 111 с.
10. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті: соціально-психологічний аспект: монографія / Коломінський Н. Л. – Киев, 2000. – 286 с.
11. Bray P. Leadership for the Next Century / P. Bray // Practising Administrator, 1999. – Vol. 21 (4). – P. 12–14.
12. Hodgkinson C. Administrative philosophy: Values and motivations in administrative life / C. Hodgkinson. – New York : Elsevier Science, 1996. – P. 78–79.
13. Grace G. Research and the challenges of contemporary school leadership: the contribution of critical scholarship / G. Grace // British Journal of Educational Studies. – 2000. – Vol. 48 (3). – P. 231–247.

References

1. Blinov, V.I. (1996). *Mathematical Principles of Management: Textbook*. Kyiv. (in Ukr.).
2. Alekseev, V. (2002). School director – leader and manager. *Public education, 10, 138–144*. (in Rus.).
3. Yelnykova, G. (2005). *Managerial competence*. Kyiv. (in Ukr.).
4. Vdovichenko, R.P. (2007). *Management competence of the head of school*. Kharkiv: Basis. (in Ukr.).
5. Guba, A. (2010). Theoretical and methodological principles of formation of administrative culture teacher – education of future managers. (Doctor Sciences Dissertation). *Thesis*. Lugansk: Lugansk National University of them. Shevchenko. (in Ukr.).
6. Danilenko, L. (2005). Management of innovative activity in educational institutions. *Director schools, lyceums, gymnasiums, 2, 16–20*. (in Ukr.).
7. Orban-Lembryk, L.E. (2003). *Psychology Management*. Handbook for university students. Ivano-Frankivsk: Play.

- (in Ukr.).
8. Ohrimenko, I.V. (2000). Manager Education as personality. *Image of the modern teacher*, 7, 13–16.
 9. Amonashvyly, Sh.A. (1991). *Psychological Principles of pedagogy cooperation*. Kyiv: Education. (in Ukr.).
 10. Kolominskyy, N.L. (2000). *Psychology of management education: social and psychological aspect: monograph*. Kyiv. (in Ukr.).
 11. Bray, P. (1999). Leadership for the Next Century. *Practising Administrator*, 21(4), 12–14.
 12. Hodgkinson, C. (1996). *Administrative philosophy: Values and motivations in administrative life*. New York: Elsevier Science, 78–79.
 13. Grace, G. (2000). Research and the challenges of contemporary school leadership: the contribution of critical scholarship. *British Journal of Educational Studies*, 48(3), 231–247.

ZAHREBELNA Olena,

Director of the Teaching-and-Upbringing Complex "Secondary school of the 1st–the 2nd Stages – Pre-School Educational Establishment", Kostiantynivka Town Council, Donetsk Region
 e-mail: zagrebelniy_s@mail.ru

QUALITIES OF A LEADER AS A BASIS OF A FUTURE EDUCATION MANAGER'S SUCCESSFULNESS

Abstract. *Introduction. The problem of leadership and its effective use in EDUCATION management occupies an important place in the theory and practice of comprehensive schools management. It goes without saying that a manager must be a leader for successful execution of his duties. The leader implements an important management function: he indicates the direction forward, leads the staff, directs them. The present creates a situation when it is difficult to succeed not only for industrial enterprises but also for social-oriented organizations. Leadership is such a phenomenon that along with the management and making decision inherents the whole system of government. At the same time an effective manager clearly has a positive effect on the efficiency of management, but effective leaders are not always effective managers. The leader's influence upon his staff demonstrates his efficiency, sometimes effective but informal leadership can be an obstacle for achieving the goal of an organization.*

The purpose is to analyze the basic leadership skills for succeeding in the management of an educational establishment.

Results. Management culture of a future education manager is a set of basic competency skills and character traits that includes a professional calling, a scientific potential, a need for self-improvement, strategic thinking, strong-willed, managerial and designing qualities; efficiency, productivity, research culture; leadership and potential – leadership style, efficiency, charisma, innovation, reformative qualities).

Such requirements involve not only the leader talent, but also a reservoir of quite various knowledge. This knowledge forms a gnosiological component of a manager efficiency, it will be observed in our next section of the thesis.

Originality. Transformational or reformative leadership ensures availability of a technology of management activities for creative problem solving in crisis. It provides a number of positives. First it is necessary for a manager to influence employees by engaging them in self-government, to be a part of a group (an organization), to support the joint efforts enthusiastically; to require critical evaluation of existing abilities and awareness of own actions, increasing of significancy of a reasonability of joint solutions. Secondly, since trust develops interdependence between a manager and his staff, there is a danger that the head may surround himself with people who agree with his decisions or will be exposed to subordinates. These two aspects are considered by us as interdependent and equally possible, however it must be emphasized that during the master training at a pedagogical university a future manager should get good knowledge about his own possibilities of belonging to a particular type of leadership.

Conclusion. Human leadership is a set of basic competency skills and character traits that are essential for a future education manager. A successful education manager needs an ability to develop innovative and controversial ways to solve problems, to assume the role of a leader in order to unite the team around him, to develop a confidence with teachers, to show competence, professionalism, skills needed to succeed.

Key words: *a leader; leader qualities; an education manager; heads of educational establishments; management activity.*

Одержано редакцією 08.06.2017
 Прийнято до публікації 12.06.2017

UDC 378.629.7

DEMCHENKO Inha,

Postgraduate Student,

Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University

e-mail: ingademchenko1976@gmail.com

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE CONCEPT «MOTIVATION» AS A PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM

This article is about the problem of students' motivation for learning. In the article the problem of motivation, structure of motivation is considered, the concept of the term «motivation», «motivation of educational activity» is disclosed, the author gives the definition of the term «motivation». The motives of educational activity and methods of motivation are analyzed in the work, which should contribute to increase the effectiveness of educational activity.

Key words: motivation; structure of motivation; scientific approach; educational activity; psychological needs; social needs; emotional response; training activities; interest; goal; communication; knowledge.

Introduction. The general scientific sense of motivation problem is actual in the national and foreign pedagogics. On the one hand, it is the necessity of learning patterns of behavior. On the other hand, it needs more practice to make scientists persistently to seek mechanisms of regulation of behavior and activity. The main problem of our study is the concept of «motivation». Motivation is an inducement that causes the activity of the organism and determine its orientation. Taking into account that motivation is a wide concept that defines the direction of activity, we will use this term, referring to the motivation of learning as an activity in general. There is not unambiguous interpretation of motivation in pedagogics. The complexity and multidimensional nature of motivation problem is determined to understand its essence, nature and structure by many approaches.

Analysis of recent research and publications. According to the opinion of different national and foreign researchers, such as N. Aristova, V. Asyeyev, L. Herasymenko, B Dodonov, O Moskalenko, M. Yaroshevskiy etc. were considered the problem of motivation and its structure.

The direction of psychological process with emotions, and feelings was discovered in the scientific researches by M. Asyeyev, B. Merlin.

The nature of motives was disclosed by such scientists as Ye. Ilyin, M. Matyushkina, I. Schukina. It was mentioned the necessity of forming methods learning activity in such scientific works of V. Boroslavskiy, A. Markova, M. Yakobson.

V. Basharin, D. Bruner, T. Shapoval investigate the best pedagogical conditions of cognitive motives at different stages of learning.

The purpose of this article is to analyze the problem of motivation and its structure using scientific approaches to the concept. From the scientific researches the author turns to the problem of learning activity motivation and proposes different kinds of work to increase the motivation of studying. It was suggested that cooperation with students creates and increases atmosphere of successful work and motivation.

The main material presentation. In pedagogical encyclopedia the concept of «motivation» (it originates from the Latin word «moveo» which means to «move») defines a system of motivation or incentive motives of human behavior and activity [1] and scientist S. Goncharenko gives the definition of motivation is «a system of motivation or incentive, which motivates people to specific forms of activity or behavior» [2, p. 217].

By the definition of a famous scientist S. Rubinstein, motivation is an indirect process of reflection of the subjective determination of human behavior. Because a person is involved in the context of reality due to motivation. A. Petrovskyy and M. Yaroshevskyy provide scientific interpretation of motivation. In their view, the motivation is the inducement that causes the activity of the organism and determine its orientation.

In our view, the most accurate and versatile definition of motivation is given by V. Asyeyev [3], who says that motivation is associated with emotions, scientist concludes that the motivation of human behavior cannot be beyond of the emotional sphere. He includes all kinds of motives, needs, interests, goals, motivational guidance, in the concept of human motivating behavior. It should be added that V. Asyeyev shared motivation to negative and positive in his research. V. Asyeyev makes the following conclusions about emotional processes, which are based on the opinion of

S. Rubinstein that motivation becomes positive or negative depending on the action and interaction in which person falls, positive or negative attitude to his needs, interests and attitudes.

Scientist I. Zimniaya defines motivation as a «trigger» of any human activity, and work, communication or knowledge. According to her opinion, motivation can be supported and provided by real, phased, final outcome of the result. If the process of motivation has not result, it will affect negatively to the performance of training activities. She underlines that the stimulation of human behavior is considered by the interests, desire, intentions, needs and goals [4].

Studying the problem of motivation has been proposed by scientists a logical model structure of motivational activities. According to the researcher B. Dodonov [5, p.74–79], motivation of any purposeful activity consists of four elements:

- 1) fruition of the very activity process;
- 2) direct significance of the individual result;
- 3) remuneration for the activity;
- 4) forced the pressure on the person.

Scientist V. Kovalyov gives the definition of the motive – personal peculiarities, and behavior activity that occurs and reflects in their needs. The scientist mentioned that motives can occur simultaneously with the appearance of the needs passing certain stages and which can be similar to the stages of formation needs and he proposed the classification of motives:

- the most important criteria of the individual needs;
- the source of occurrence;
- kinds of human activities (motives of political activity, professional activities, teaching and learning activities);
- time detection (permanent, long-term, temporary motives);
- the power detection (strong, moderate and weak);
- degree of stability (high-resistant, medium-resistant and weak-resistant).

Great attention is paid to the structure of motivation by foreign scientists: Ab. Maslow, D. McClelland, B. Werner, Fr. Herzberg.

According to the definition of Ab. Maslow, motivation is the process of meeting the needs at low level and then the satisfaction of these needs at higher levels. they can be divided into five groups:

- physiological needs which are necessary for human survival: food, water, rest, etc.
- needs for security and confidence in the future – the protection of natural and other hazards from the side of the world and the belief that physiological needs will be satisfied in the future;
- social needs – it is necessity for a social environment. A person can feel support in communication with other people;
- the need for respect, recognition of others and the pursuit of personal achievement;
- the need for self-expression, that is, the need of own development and realize their potential opportunities [6].

It should be mentioned that a lot of researches of motivation problem pay particular attention to the interest of personality. Let's analyze this aspect according to psychological and pedagogical literature. Interest – is one of the major motives for studying that promotes mastering of knowledge and skills. Also, interest is considered as emotional and intellectual selection which occurs only when its object has the emotional response.

Motivation is considered as a system of incentive impulses which is directed to the learning activities. Studying the problem of motivation, scientist A Markova believes that the effectiveness of learning depends on the motivation of the learning process. We can make a conclusion that students will not be successful without the motivation of learning activities. The task of learning motivation is common to all establishments, which must organize training activities in such way that will promote the development of internal motivational potential of the student personality. Studying activity occupies almost all the years of personality. Getting education is an essential requirement of any individual, so the problem of motivation theory is a major in pedagogical and psychological science. The main orientation of modern education is ensuring readiness of new generation to constant self-education. There are such demands of the modern labor market to graduates.

In the context of our article, the main object of research is the subject of studying. The subject of studying is a student who is focused on the mastering and learning this subject and has certain preconditions of mastering (which were formed earlier such as psychological regulation of the system, including formed motivational mechanisms, potentialities and abilities, physiological, mental and social maturity to master professional knowledge, etc.)

The personality of student is considered by his requests, interests, needs and goals with which he comes in the learning process. Therefore, learning process motivation consists of two directions of work:

- 1) development motivational potential of the learning process;
- 2) development of personal potential.

Learning motivation is a complex system which is characterized by focus, stability and dynamism. Learning motivation encourages hierarchy of motives in which internal reason is dominated or related to this activity, or external social reasons are related to student's needs which take a position in the system of social relations.

Researcher B. Werner understands motivation of studying as the combination of integrity and structured motives of learning. The main task of learning motivation is considered such an organization of learning activities that promotes the development of internal motivational potential of the student personality in the best way. The scientist emphasizes to the main component of learning motivation:

- 1) social motive (education as a preparation for future life in society);
- 2) cognitive motive (the process of getting knowledge and skills);
- 3) motive social parents' identification (the expectations of parents in the process of studying and behavior, which cannot be justified);
- 4) social teacher's identification (it consists of teacher's requirements and high student's achievement);
- 5) motive of experience (which is connected with interest and variety of training material);
- 6) financial motive (studying is considered as a condition of material wellbeing in future);
- 7) motive of value (development and providing of high social prestige among his surroundings) [7].

The scientist A. Hebos [8] differentiates factors (conditions) that promote the formation of students' positive motivation for learning:

- awareness of the nearest and ultimate goals of learning;
- understanding of the theoretical and practical significance of obtained knowledge;
- emotional presentation of educational material;
- professional orientation of educational activities;
- selection of tasks that create problematic situation in the structure of learning activities;
- the presence of inquisitiveness and «cognitive psychological climate» in the training

group.

Internal motivation of studying has the advantage over other motives and ensures learning activities successfully. A great variety of scientists think that internal motivation – a desire to perform an activity by way of the process of activities, a sense of satisfaction and pleasure of this activity, but not for receiving remuneration due to external requirements.

Analyzing a lot of scientific views and in the context of our research we can make a conclusion that motivation is a complex, multileveled process which can be considered as a system correspondence of internal and external motives, needs and interests are interacted which lead to personality activity.

Список використаної літератури

1. Педагогическая энциклопедия: в 4-х томах / [гл. ред И. А. Каиров]. – М. : «Советская энциклопедия», 1965. – Т.2. –1965. – 912 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Асеев В. А. Оптимизация методов образования и их инноваций [Электронный ресурс] / В. А. Асеев // Инновации и образование. – 2003. – В.29. – С.31–38. – Режим доступа к журналу: <http://anthropology.ru/ry/texts/aseev/educinnov-04.html>.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И. А. – М. : Просвещение, 1991. – 221с.
5. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 74 – 79.

6. Маслоу А. Мотивация и личность : [пер. с англ.] / А. Маслоу. –3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. — 352 с. – (Мастера психологии).
7. Werner B. A Theory of motivation for some classroom experiences// Journal of Educational Psychology. – 1979. – № 71. – P. 3–35.
8. Гебос А. И.: Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тез. докл. к V Всесоюз. съезду психологов СССР. Ч. 1. – М. : Знание, 1977. – С. 55–87.

References

1. Pedagogical encyclopedia. (1965). In I. A. Kairov, Vol. 2. Moscow (in Rus.).
2. Honcharenko, S. Y. (1997) Ukrainian pedagogical dictionary. Kyiv: Lybid. (in Ukr.)
3. Asyeyev, V. A. (2003). Optimization of education methods and their innovation. *Innovation and Education*, 29, 31–38. Retrieved from <http://anthropology.ru/ry/texts/aseev/educinnov-04.html> (in Rus.)
4. Zymnia, I. A. (1991). Psychology of studying foreign languages at school. Moscow, Education. (in Rus.)
5. Dodonov, B. I. (1984). Structure and dynamics of activity motives. *Questions of Psychology*, 4, 74–79. (in Rus.)
6. Maslow, A. (2003). *Motivation and personality*. Piter, 352 (in Rus.)
7. Werner B. A (1979). Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3–35.
8. Hebos, A. I (1977). Psychological conditions of creating positive motivation of studying. *Theses of reports to the V All-Union Congress of Psychologists of the USSR. Part 1*, 55–87. Moscow: Knowledge. (in Rus.)

DEMCHENKO Inha,

Postgraduate Student, Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University

e-mail: ingademchenko1976@gmail.com

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE CONCEPT «MOTIVATION» AS A PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM

Abstract. *Introduction. The general scientific sense of motivation problem is actual in the national and foreign pedagogics. On the one hand, it is the necessity of learning patterns of behavior. On the other hand, it needs more practice to make scientists persistently to seek mechanisms of regulation of behavior and activity. The main problem of our study is the concept of «motivation». Motivation is an inducement that causes the activity of the organism and determine its orientation. Taking into account that motivation is a wide concept that defines the direction of activity, we will use this term, referring to the motivation of learning as an activity in general. There is not unambiguous interpretation of motivation in pedagogics. The complexity and multidimensional nature of motivation problem is determined to understand its essence, nature and structure by many approaches.*

Purpose. The aim of this article is to analyze the problem of motivation and its structure using scientific approaches to the concept. From the scientific researches the author turns to the problem of learning activity motivation and proposes different kinds of work to increase the motivation of studying. It was suggested that cooperation with students creates and increases atmosphere of successful work and motivation.

Methods. In the research theoretical methods were used, namely: theoretical analysis and synthesis of pedagogical and psychological scientific sources, comparison, observation.

Results. In the article it was noted, that the main problem of our study is the concept of «motivation». Motivation is an inducement that causes the activity of the organism and determine its orientation. Taking into account that motivation is a wide concept that defines the direction of activity, we will use this term, referring to the motivation of learning as an activity in general.

Motivation is considered as a system of incentive impulses which is directed to the learning activities. The task of learning motivation is common to all establishments, which must organize training activities in such way that will promote the development of internal motivational potential of the student personality. Studying activity occupies almost all the years of personality. Getting education is an essential requirement of any individual, so the problem of motivation theory is a major in pedagogical and psychological science. The main orientation of modern education is ensuring readiness of new generation to constant self-education. There are such demands of the modern labor market to graduates.

Originality. It was offered different component of learning motivation: social motive, cognitive motive, social parents' and teachers' identification, motive of experience, financial motive, motive of value. It is considered such motives of learning activities that promotes the development of internal motivational potential of the student personality in the best way.

Conclusion. In the context of our article, the main object of research is the subject of studying. The subject of studying is a student who is focused on the mastering and learning this subject and has certain preconditions of mastering (which were formed earlier such as psychological regulation of the system, including formed motivational mechanisms, potentialities and abilities, physiological, mental and social maturity to master professional knowledge.)

Analyzing a lot of scientific views and in the context of our research we can make a conclusion that motivation is a complex, multileveled process which can be considered as a system correspondence of internal and external motives, needs and interests are interacted which lead to personality activity.

Key words: *motivation; structure of motivation; scientific approach; educational activity; psychological needs; social needs; emotional response; training activities; interest; goal; communication; knowledge.*

*Одержано редакцією 24.05.2017
Прийнято до публікації 31.05.2017*

УДК 37.378.004

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович,

кандидат юридичних наук, доцент, начальник кафедри
тактико-спеціальної підготовки,
Інститут Управління державної охорони України
Київського національного університету імені Тараса
Шевченка
e-mail: Kyslenko.d@gmail.com

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті розглянуто сутність професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності на сучасному етапі. Автором детально проаналізовані поняття та історичний аспект професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності.

Ключові слова: *охорона; професійна підготовка; злочини; правоохоронна функція.*

Постановка проблеми. Для постійної охорони майна та осіб від правопорушників, для виявлення та припинення злочинів і правопорушень, застосування певних санкцій до злочинців та правопорушників держава створює спеціальні органи, для яких правоохоронна функція є основною. Дослідження проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності пов'язується не лише з аналізом її сутності, змісту та природи, а й належить до тих питань, які потребують переосмислення у відповідності до змін пріоритетів у розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день існує значна кількість наукових досліджень, присвячених правоохоронній функції держави. У роботах таких науковців, як В.Б. Авер'янов, А.Г. Братко, С.Н. Братусь, Б.С. Ебзєєв, Л.І. Каск, А.Т. Комзюк, А.М. Кучук, В.Г. Лукашевич, О.В. Негодченко, П.В. Онопенко, М.П. Орзіх, О.Д. Тихомиров, В.Є. Чіркін та багатьох інших розкрито природу правоохоронної функції, висвітлено різні аспекти здійснення правоохоронної діяльності.

Мета статті – обґрунтування сутності професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності на сучасному етапі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Для більш глибокого розуміння сутності професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності на сучасному етапі, потрібно більш детально розглянути її історію.

Перші відомості про державний правоохоронний орган спеціального призначення згадуються в період Гетьманщини. В зазначений період завдання по особистій охороні Гетьманів, Гетьманської резиденції, Генеральної старшини, Генеральної артилерії, Военної Канцелярії, Генерального суду здійснювали спеціально створені піхотні підрозділи (сердюцькі полки), які особисто підпорядковувалися Гетьману. Указом російського царя від 14 липня 1726 року сердюцькі полки ліквідовано.

Пізніше була організована окрема рота по охороні Гетьмана, яка отримала назву Жолдацька рота. Після ліквідації Сечі перестало існувати і саме поняття і саме питання української охоронної діяльності [1].

Російську державну поліцію було засновано у першій чверті XVIII ст., вона виконувала поряд із суто правоохоронними також загально-адміністративні функції.

Від 30-х рр. XVIII ст. починає створюватись відомча поліція (вперше – у 1734 р. в Скатеринбурзі при управлінні гірничозаводською промисловістю). Вже у 1789 р. підрозділи відомчої поліції було об'єднано з новоствореною міською поліцією [2]. Однак, вже у 1870 р. відомчу поліцію було відновлено на золотих копальнях, де вводилися посади особливих

«стражників», які фінансувалися за рахунок акціонерних компаній та підпорядковувалися губернаторам.

5 лютого 1919 р. Рада Народних Комісарів Української Соціалістичної Радянської республіки прийняла Декрет про організацію на території республіки робітничо-селянської радянської міліції. На основі цього Декрету в березні 1920 р. НКВС УСРР прийняв постанову про створення Головного управління робітничо-селянської радянської міліції «для керування всякого роду міліціями на Україні» [3].

Охороною соціалістичної власності на той час займалася промислова міліція. Проте у квітні 1921 р. розпорядженням НКВС її було скасовано, а її функції передано загальній міліції. Постановою Ради Міністрів СРСР від 29 жовтня 1952 р. особовий склад охорони підприємств передано підрозділам позавідомчої зовнішньої охорони при органах міліції, на які покладалася охорона об'єктів різного відомчого підпорядкування. Створення єдиної позавідомчої охорони сприяло тому, що лише за перший рік її існування чисельність охоронців скоротилася на третину, значно зменшилися витрати на утримання охорони, підвищилася її надійність. Ця дата і вважається офіційним днем народження позавідомчої охорони, правонаступником якої стала Державна служба охорони [3].

Після проголошення державного суверенітету України почалась розбудова усіх державних інститутів, у тому числі, Державної служби охорони. Рішення про доцільність існування цієї структури ґрунтувалось на доведеній історією розвитку СРСР, УРСР необхідності її діяльності щодо здійснення охоронної діяльності [2].

Розроблено і втілено протягом 2000–2002 рр. вісім навчальних програм із початкової підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників охорони, в тому числі програми початкової підготовки цивільних охоронників, вільнонайманого складу служби інкасації, підвищення кваліфікації міліціонерів стройових підрозділів ДСО, які несуть службу по охороні кредитно-фінансових установ, та міліціонерів груп затримання ПЦО.

Крім цього, вперше розпочато навчання виконуючих обов'язки начальників районних підрозділів ДСО та осіб, зарахованих до резерву кадрів для висунення на посади начальників названих підрозділів.

7 листопада 2015 року відповідно до Закону України «Про Національну поліцію» та Постанови Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 2015 р. № 834 «Питання функціонування органів поліції охорони як територіальних органів Національної поліції та ліквідації деяких територіальних органів Міністерства внутрішніх справ», було створено Департамент поліції охорони, а також управління і відділи поліції охорони в областях, як територіальні органи Національної поліції [4].

Після створення Національної поліції, юридичні та фізичні особи, котрі користувалися послугами Державної служби охорони перейшли під захист Департаменту поліції охорони Національної поліції.

Професійну підготовку майбутніх фахівців з охоронної діяльності на даний час здійснює:

1. Інститут Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка створено для підготовки фахівців з охоронної діяльності та безпеки.

Самостійний структурний підрозділ веде літопис з 1992 року, коли у складі відділу кадрів УДО України було створено відділення, а згодом, у 1999 році – відділ професійної підготовки. У витоки «кузні кадрів» були Анатолій Лисенко, Олексій Ветчинов, Леонід Кучерявий. Загалом у підрозділі проходили службу 7 майстрів спорту міжнародного класу, 5–майстрів спорту СРСР і України. Для обміну професійним досвідом співробітники УДО України виїжджали у відрядження за кордон до Великобританії, США, Німеччини, Китаю, Польщі.

Також проводились відповідні навчання та обмін досвідом в Україні із співробітниками президентських охорон Грузії, Румунії, Молдови, Шрі-Ланки та Китаю.

У 2006 році професійна підготовка виходить на новий рівень – у структурі УДО України створюється Навчально-науковий центр. Через рік його реорганізовано у Навчальний центр УДО України, який очолив полковник Кучерявий Л.М. У 2009 році Навчальний центр входить до складу Департаменту роботи з особовим складом.

Педагогічним складом Навчального центру Департаменту роботи з особовим складом УДО України були розроблені державні стандарти професійно-технічної освіти підготовки кваліфікованих робітників за спеціальностями «Охоронник» та «Охоронець», які були затверджені Міністерством освіти і науки України й пройшли практичну апробацію у навчальному процесі.

Відсутність в Україні відповідних вищих навчальних закладів, вимоги часу, технічний та соціальний прогрес, значна кількість військовослужбовців УДО України, які мали освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» – «спеціаліст», за спеціальностями, що не пов'язані зі специфікою діяльності УДО України потребували вирішення питання щодо утворення першого вищого навчального закладу з підготовки фахівців у сфері охоронної діяльності та безпеки.

14 липня 2010 року розпорядженням Кабінету Міністрів України № 1401-р на базі Навчального центру Департаменту роботи з особовим складом УДО України утворено Інститут Управління державної охорони України Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Директором Інституту було призначено полковника Л.М. Кучерявого. У подальшому очільниками Інституту були: з листопада 2012 до вересня 2013 року – генерал-лейтенант О.С. Бірсан; з листопада 2013 до вересня 2015 року – полковник В.В. Штучний.

З вересня 2015 року начальником Інституту Управління державної охорони України призначено кандидата психологічних наук, полковника В.А. Чайковського.

Інститутом розроблені кваліфікаційні вимоги та нові професійні назви робіт до Національного класифікатора України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» – «Керівник підрозділу з охорони та безпеки» з кодом КП 1229.7 і «Професіонал з охоронної діяльності та безпеки» з кодом КП 2423.

У листопаді 2011 року затверджені Галузеві стандарти за спеціальністю 8.18010026 «Охоронна діяльність та безпека» освітнього ступеня «магістр», підготовлено та направлено до ДАК України ліцензійну справу для отримання ліцензії з надання освітніх послуг для здобуття вищої освіти.

З метою якісної підготовки кадрів для підрозділів УДО України, підвищення наукового потенціалу кафедр, розроблення наукового і методичного забезпечення освітнього процесу в Інституті створені структурні підрозділи: Вище професійне училище державної охорони, відділення підвищення кваліфікації та перепідготовки, кафедра організації державної охоронної діяльності та безпеки, кафедра психології охоронної діяльності, кафедра тактико-спеціальної підготовки, кафедра гуманітарних та загально-правових дисциплін, лабораторія наукового забезпечення діяльності Управління, відділення інформаційно-правового забезпечення та міжнародних зв'язків.

Інститут Управління державної охорони України як структурний підрозділ Київського національного університету імені Тараса Шевченка підтримує тісні наукові та ділові стосунки з вищими навчальними закладами України, Азербайджану, Грузії, Молдови, Румунії, Туреччини та іншими.

2. *Вінницьке вище професійне училище Департаменту поліції охорони* – професійно-технічний навчальний заклад III-го атестаційного рівня, акредитоване за I рівнем вищої освіти з напрямку 0924 «Телекомунікації» спеціальності 5.092404 «Монтаж, обслуговування і ремонт станційного обладнання електрозв'язку».

Училище здійснює підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації працівників підрозділів Департаменту поліції охорони, в тому числі кваліфікованих працівників правоохоронних органів зі складною організацією праці, а саме охоронців та інкасаторів. В училищі сформовано висококваліфікований педагогічний колектив, зусиллями якого створено належну матеріально-технічну базу та навчально-виховне середовище, яке сприяє духовному становленню особистості випускників, реалізації їх потреб та інтересів, самореалізації в сучасному суспільстві.

У своїй педагогічній роботі викладачі застосовують сучасні навчальні технології, які сприяють вихованню правової і соціальної грамотності випускників.

Основні напрямки діяльності Училища:

1) підготовка робітників високого рівня кваліфікації з технологічно складних професій та спеціальностей;

- 2) підготовка робітників, діяльність яких пов'язана зі складною організацією праці;
- 3) підготовка фахівців із вищою освітою на рівні кваліфікаційних вимог до молодшого спеціаліста за денною та заочною формами навчання;
- 4) первинна професійна і курсова підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації робітників;
- 5) проведення початкової підготовки кандидатів на службу в органах внутрішніх справ України на посади рядового і начальницького складу,
- 6) перепідготовка та підвищення кваліфікації працівників органів внутрішніх справ без зміни освітнього рівня;
- 7) проведення навчальних зборів працівників органів внутрішніх справ за напрямками діяльності;
- 8) розроблення робочих та навчальних планів і програм на основі типових навчальних планів і програм;
- 9) надання методичної та практичної допомоги підрозділам Державної поліції охорони з питань підвищення професійного рівня особового складу;
- 10) організація виїзних семінарів, лекцій, практичних занять;
- 11) господарська діяльність, передбачена законодавством.

3. *Приватне підприємство «ГАЛ-БЕЗПЕКА».*

Центр спецпідготовки, один з небагатьох на Україні, де проводять професійно-спеціальне навчання за програмами курсової чи індивідуальної підготовки та підвищення кваліфікації за професіями «Охоронник», «Охоронець», «Інкасатор», «Інкасатор-водій автотранспортного засобу», « Оператор автозаправних станцій » та організоване дистанційне навчання за магістерською програмою за спеціальністю «Управління фінансово-економічною безпекою».

У центрі спецпідготовки приватного підприємства «ГАЛ –БЕЗПЕКА» здійснюється професійно-спеціальне навчання за програмами курсової і індивідуальної підготовки та підвищення кваліфікації персоналу охорони державних та недержавних охоронних підприємств у відповідності з Державним стандартом професійно-технічної освіти (ДСПТО 5169–ОК, 74, 60–2011), якій був затверджений Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерством праці та соціальної політики України.

Враховуючи вимоги сьогодення, майбутній фахівець з охоронної діяльності зобов'язаний засвоїти основи економічних знань, мати високу загальну культуру, володіти іноземною мовою, виявляти ініціативу, бути відповідальним, прагнути до самовдосконалення і самоосвіти, впроваджувати інновації, що дуже важливо, набути навичок роботи з комп'ютерною технікою. Сучасний майбутній фахівець з охоронної діяльності повинен володіти основними прийомами роботи в Інтернеті, розуміти, як організовані служби глобальної мережі, якими ресурсами можна скористатися для поповнення своїх методичних знань, як дізнатися через Інтернет про досвід [5]. Необхідними для майбутнього фахівця з охоронної діяльності є знання, навички та вміння щодо організації та виконання пошуку потрібної інформації, що зберігається у веб-документах, здійснення за допомогою електронної пошти, хмарних технологій та інше, щоб бути на зв'язку зі своїми колегами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Вивчення етапів еволюційного становлення Національної поліції свідчить, що остання, узагальнивши тривалий історичний досвід, стала сучасною службою, яка успішно функціонує в ринкових умовах, динамічно розвивається і має у своєму розпорядженні достатні сили і засоби для виконання покладених на неї завдань.

Враховуючи вимоги сьогодення, майбутній фахівець з охоронної діяльності зобов'язаний засвоїти основи економічних знань, мати високу загальну культуру, володіти іноземною мовою, виявляти ініціативу, бути відповідальним, прагнути до самовдосконалення і самоосвіти, впроваджувати інновації, що дуже важливо, набути навичок роботи з сучасними інформаційними технологіями, які будуть покращувати охоронну діяльність.

Список використаної літератури

1. Мазепа М.М. Охоронна діяльність в Україні : монографія у 2-х ч. – Ч. 1: Державна служба охорони при МВС України/ М.М. Мазепа, Ю.О. Загуменна; МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Харків : ФОП Коваленко, 2013. – 112 с.
2. История полиции России. Краткий исторический очерк и основные документы : учеб. пособие / В. М. Курицын, В. В. Альхменко, В. П. Корянови и др. ; В. М. Курицын (ред.). – М. : Щит-М, 1999. – 200 с.
3. Собрание законодательства СССР. Раздел 27. Законодательство об охране государственной безопасности и общественного порядка. – М. : Известия, 1975.
4. Закон України «Про Національну поліцію» – Режим доступа : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580-19>; Питання функціонування органів поліції охорони як територіальних органів Національної поліції та ліквідації деяких територіальних органів Міністерства внутрішніх справ: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 2015 р. № 834. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/834-2015-п>.
5. Кадино Э. Электронные системы охраны / Э. Кадино [пер. с франц.] – М. : ДМК Пресс, 2005. – 256 с.
6. Кисляков П.А. Системно-личностный подход к формированию социальной безопасности будущего педагога // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 73–80.

References

1. Mazepa, M.N., Zahumenna, Y.O. (2013). Security in Ukraine: monograph: in 2 parts. Part 1: State Security Service under MIA of Ukraine. Kharkiv National University of Internal Affairs. Kharkiv: Kovalenko. (in Ukr.).
2. Kuritsyn, V.M., Alkhmenko, V.V., Koryanovi V.P. and others (1999). *The history of the Russian police. Brief historical essay and basic documents*: Textbook. In V.M. Kuritsyn (Ed.). Moscow: Shchit-M. (in Rus.).
3. Legislation of the USSR. Section 27. *Legislation on the protection of state security and public order*. Moscow: Izvestiya, 1975. (in Rus.).
4. Law of Ukraine "On the national police". Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580-19>; The functioning of police protection as territorial bodies of the National Police and the elimination of some of the regional Interior Ministry: Cabinet of Ministers of Ukraine dated 13 October 2015. No 834. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/834-2015-п> (in Ukr.).
5. Kadino, E. (2005). *Electronic security systems*. [translated with France.]. Moscow: DMK Press. (in Rus.).
6. Kislyakov, P.A. (2013). System-personal approach to the formation of social safety of the future teacher. *Psychological science and education*, 6, 73–80. (in Rus.).

KYSLENKO Dmytro,

Ph.D in Law, Associate Professor, Head of Tactical-and-Special Training Department,
Institute of Department of the State Security of Ukraine,
Taras Shevchenko Kyiv National University
e-mail: Kyslenko.d@gmail.com

THE ESSENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SECURITY ACTIVITIES AT MODERN STAGE

Abstract. *At present the use of information technology is particularly important in the training of future specialists in security activities.*

Purpose. *Justification essence of the training of future specialists in security activity today.*

Results. *For permanent protection of rights violations, detection and suppression of crime and offenses for sanctions against criminals and offenders, the state creates special bodies for which law enforcement is the main feature.*

Studies of professional training of future specialists in security activities polyahyaye not only to analyze its content, but also one of those issues that require rethinking in accordance with the changing priorities of society.

Originality. *The content of training of future specialists in security activities at this stage; analyzed in detail the concept and the historical aspect of training of future specialists in security activities*

Conclusion. *The study of the evolutionary stages of the formation of the National Police states that the National Guard, summarizing the historical experience was the service, which operates successfully developing dynamically and has adequate capabilities to perform its tasks. Given the demands of the present, the future specialist security activities required to learn the basics of economic knowledge, have high general culture, have foreign language, show initiative, be responsible, to strive for self-improvement and self-education, to innovate, to be able to work with computers.*

Key words: *health; training; crime; law enforcement function.*

Одержано редакцією 10.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017

УДК 37.172

КЛОПОТЕНКО Юлія Сергіївна,

магістрантка,

Черкаський національний університет імені Богдана

Хмельницького

e-mail: ledijulis@yandex.ru

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність і значення поняття «соціально-комунікативна компетентність»; обґрунтовано та проаналізовано особливості формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності. Значну увагу автор звертає на формування основних життєвих компетенцій дошкільника, зокрема соціальну та комунікативну. За основу роботи автором взято дослідження сучасних педагогів М. Айзенбарт, А. Богачової, Д. Годлевської, І. Карапузової, зміст Базового компоненту дошкільної освіти, освітню програму «Дитина» та власний педагогічний досвід під час проходження виробничої педагогічної практики.

Ключові слова: компетентність; компетенція; соціальна компетенція; комунікативна компетенція; соціально-комунікативна компетентність; засоби ігрової діяльності.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлюється змінами, що відбуваються в освітній системі (зокрема змінами в програмному та методичному забезпеченні), новими потребами сучасного суспільства (обсяг знань, умінь і навичок, що необхідні дітям дошкільного віку для навчання та повноцінного існування в сучасному суспільстві), передовим педагогічним досвідом педагогів, розробкою інноваційних технологій навчання дошкільника. Важливою складовою формування соціальної та комунікативної компетентності дошкільника вважається не лише реалізація змісту освіти, але й підбір адекватних методів, прийомів та засобів навчання, що в свою чергу впливають на рівень оволодіння дитиною провідними компетентностями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування провідних компетенцій у дитини дошкільного віку привернула увагу багатьох педагогів-дослідників. Так, теоретичне обґрунтування поняття «соціально-комунікативна компетентність» простежується у працях А. Богуш, Л. Берестова, М. Леонтян, Н. Калініна, А. Хуторського та багато інших. Дослідженням ролі соціально-комунікативної компетенції в розвитку особистості займалися сучасні педагоги А. Богачова, І. Карапузова, Л. Коломійченко. В основі дисертаційних робіт М. Айзенбарт, В. Баранюк, Д. Годлевської, І. Когут, О. Павленко лежать положення про формування соціально-комунікативних компетентностей дітей дошкільного віку.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Показником розвитку дитини дошкільного віку є рівень оволодіння нею основних життєвих компетенцій, які зазначені та прописані в програмному змісті, відповідно до індивідуальних, психологічних, вікових особливостей дошкільника та типу ДНЗ в якому перебуває дитина [1, с. 6]. За дослідженнями І. Родіна дитина дошкільного віку має опанувати такі види компетентності як соціальну, комунікативну, інформаційну, саморозвитку й самоосвіти та продуктивної творчої діяльності [2, с. 41]. Формування основних компетенцій є однією з умов забезпечення наступності в навчально-виховному процесу дошкільника.

Перед тим, як розкрити сутність соціально-комунікативної компетентності, необхідно проаналізувати та розмежувати поняття «компетентність» та «компетенція». Нині, в педагогічній науці існує велика кількість визначень цих термінів. На нашу думку, вдалою була спроба розмежувати та обґрунтувати поняття «компетентність» та «компетенція» російським науковцем А. Хуторським. Так, згідно досліджень педагога, термін «компетентність» розглядається як рівень оволодіння особистістю відповідною компетенцією, що включає ставлення людини до неї і предмету діяльності. Натомість, компетенція розглядається як сукупність якостей особистості (знання, уміння, навички,

способи діяльності), що взаємопов'язані між собою та необхідні для будь-якої діяльності людини [3, с. 42]. Отже, «компетенція» розглядається як складова поняття «компетентність».

В дисертаційній роботі М. Айзенбарт зазначено, що рівень компетенції дошкільника залежить від розвитку когнітивних процесів (пам'яті, мислення, уваги, уяви), сформованості усвідомлення дитиною власних дій, розвитку мотиваційної сфери та залежить від вікових, особистісних та психологічних особливостей дошкільника [4, с. 16]. На думку педагога, ключовими компетенціями, якими має оволодіти старший дошкільник є: соціальна компетенція (засвоєння дитиною моральних норм суспільства та особливостей соціальної взаємодії) і комунікативна компетенція (вміння спілкуватися та слухати співрозмовника, адекватно сприймати різні ситуації) [4, с. 18].

Отже, згідно досліджень М. Айзенбарт, соціально-комунікативна компетентність дитини являє собою рівень розвитку процесу взаємодії з іншими людьми, рівень оволодіння соціальною реальністю та вміння контролювати власну поведінку й поведінку оточуючих під час спілкування.

Формування соціально-комунікативної компетентності дитини залежить від певних факторів, що впливають на процес оволодіння цією компетентністю. У статті О. Максимова, зазначено, що такими факторами можуть виступати: знання – рівень оволодіння дитиною певною інформацією про факти, події, явища навколишньої дійсності; діяльність, яка одночасно виступає засобом активного пізнання навколишнього світу; набуття практичних навичок [5, с. 232].

У Базовому компоненті дошкільної освіти та навчальних програмах прописаний рівень оволодіння ключовими компетенціями дитиною старшого дошкільного віку. В науковій та методичній літературі зазначається, що опанування дитиною соціальної та комунікативної компетенції відбувається в ході ігрової діяльності. Гра є однією з провідних видів діяльності дитини та засобом всебічного розвитку. Залежно від того, на стільки добре вихователь вміє організувати гру, залежить успішність формування провідних компетенцій дошкільника.

Засвоєння старшими дошкільниками соціально-комунікативної компетенції відбувається в ході гри із застосуванням різних засобів ігрової діяльності [6, с. 76]. Вивчаючи дисципліну «Дошкільна педагогіка», ми знаємо, що засоби ігрової діяльності – це те, за допомогою чого організовується та реалізується дитяча гра. Зазвичай засоби ігрової діяльності класифікують за певними групами, зокрема:

- матеріальні (іграшки: ляльки, машинки, кораблі; предмети, які спеціально створені для гри: іграшкові тварини, предмети побуту, шахова дошка, більярдний стіл; іграшки-замінники і т. д.);

- інформаційні (організація гри з використанням новітніх інформаційних технологій: комп'ютер, проектор, магнітофон);

- мовні засоби: слово, діалог, вербальна та не вербальна комунікація, штучна мова (тобто мова карт, схем, шахові ходи);

- логічні ігрові засоби (кубики, головоломки, комп'ютерні ігри навчального змісту) [4, с. 66].

Одним із основних засобів ігрової діяльності є іграшка. Зазвичай в ході гри дошкільники використовують такі іграшки: ляльки, іграшки, що зображують побутові речі, іграшки-замінники, іграшкова техніка, меблі і т. д. Іграшка може бути наділена тими рисами, які потрібні для виконання певної ролі (наприклад: у грі «Сім'я» лялька грає роль доньки), слугувати доповненням гри (наприклад, наявність побутових речей). Часто, діти старшого дошкільного віку грають у ляльковий театр, де розкривається сюжет казок чи реальна дійсність.

У програмі «Дитина» зазначено, що дитина старшого дошкільного віку має вчитися об'єднуватися з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; удосконалювати вміння спілкуватися один з одним під час гри, висловлювати власну думку; дотримуватись норм та етикету спілкування; вміти заохочувати однолітків до спільних ігор. Через сюжетно-рольову гру у дітей формуються колективні відносини (ігри: «Сім'я», «Школа»), міжособистісні взаємини, суспільні відносини (ігри: «Супермаркет», «Перукар», «Ательє»), дошкільники ознайомлюються з життям дорослих («Пожежники», «Військова служба») [7, с. 170–171].

Отже, для оволодіння дитиною соціально-комунікативною компетентністю, завданням вихователя є спрямування та керування діяльністю дитини, яка зорієнтована навчити дошкільника: розуміти завдання вихователя та охоче приступати до його виконання; доводити розпочату справу до кінця; у ході власної діяльності досягати певних результатів; відповідати та ставити запитання залежно від теми спілкування, підтримувати розмову з будь-якої теми (залежно від віку дитини); аналізувати отриману інформацію та робити певні висновки й узагальнення; слухати співрозмовника та з повагою ставитися до думок інших людей; висловлювати власну точку зору, обґрунтовувати своє бачення стосовно певної проблеми, яка розглядається на занятті; адекватно реагувати на конфліктні ситуації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових джерел переконує, що формування соціально-комунікативної компетентності дошкільника відбувається через реалізацію програмного змісту та Базового компоненту дошкільної освіти. Значне місце у формуванні ключових компетентностей відводиться вихователю, адже через вміння педагога організувати ігрову діяльність старших дошкільників із застосуванням відповідних ігрових засобів, залежить рівень оволодіння дитиною ключовими компетентностями.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер.: А.М. Богуш; авт. кол-в: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, Н.В. Гавриш [та ін.]. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Шалицька М.М. Складові комунікативної компетентності / М.М. Галицька // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 39–48.
3. Лук'янчук Н.В. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н.В. Лук'янчук, Н.А. Климова та ін.; за заг. ред. Н.В. Лук'янчук і Н.А. Климової. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с.
4. Айзенбарт М.М. Формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності [Електронний ресурс]: <http://pdpu.edu.ua/doc/vr/aizenbart/dis.pdf>.
5. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О.О. Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. В.М. Лабунець]. – Вип. 20 (1–2016). – Ч.2. – 2016. – С. 229–234.
6. Формування освітніх компетенцій дитини: проблеми, розвиток, супровід: збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-методичного семінару для науковців, практичних працівників та студентів (27 березня 2014 року) / [гол. ред. І. П. Рогальська-Яблонська та ін.]. – Умань : АЛМІ, 2014. – 116 с. 75–77.
7. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В. Огневюк ; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, М.А. Машовець. – Київ : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.

References

1. Bohush, A. (2012). *The basic component of preschool education in Ukraine*. Kiev: Publishing (in Ukr.)
2. Shalytska, M. (2015). *The components of communicative competence*. Kyiv: Educational discourse (in Ukr.)
3. Lukuanchuk, N. (2014). *Development of social and communicative competence gifted elementary school students*. Kyiv Institute of a gifted child (in Ukr.)
4. Ayzenbart, M. (2017). *Formation of social and communicative competence of preschool children in the course of play*. Retrieved 24 April 2017, from <http://pdpu.edu.ua/doc/vr/aizenbart/dis.pdf> (in Ukr.)
5. Maksymova, O. (2016). Formation of social competence of the child of preschool age as a guarantee of its successful adaptation to school. *Teacher Education: Theory and Practice. Collected Works, 20(1–2016), 2, 229–234*. Kamenetz-Podolsk (in Ukr.)
6. Rohalska-Yablonsky, I. (2014). *Formation of educational competencies child: problems, development and maintenance*. Uman: Alma (in Ukr.)
7. Ohnevyyuk, O. (2016). *Child: Education program for children aged from two to seven years*. Kyiv: University named by V.Grinenko (in Ukr.).

KLOPOTENKO Julia,

Master, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: ledjulis@yandex.ru

FORMATION OF SOCIAL-AND-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF A PLAY ACTIVITIES

Abstract. *Introduction. The game is an essential element in the education and training of preschool children. Children's game is the main activity that aims to develop social and communicative competence of preschool children. The child acquires the ability to communicate and interact with others and using various*

means of play to do that. Also in the game child train the ability to control their own behavior and the behavior of others and develop the ability to maintain a dialogue and listen partners, and so on.

Purpose. The theoretical justification features of formation social and communicative competence of preschool children by means of the game.

Results. Formation of social and communicative skills in today's society is an important component of the overall development of children under school age. It should be noted that the formation of social and communicative competence relies not only on the family, but the first social institution (preschool education) also helps child to form all personal qualities. The main objective of which is to create conditions for the full development of the child (developmental appropriate environment, forming friendly relations with peers, teacher educator skills). In the process of social and communicative competence important role for the use of means of play (this items with which organized and implemented a children's game). Choosing means of play, the teacher must take into account the level of development of a child's cognitive processes, mental and intellectual spheres of personality, needs and interests of children, abilities and potential of each child and the level of formation of cognitive action preschoolers.

Originality. Formation of social and communicative competence preschooler takes place in the children's game, where the main place take means of play. The relevance of this work is due to analyze the pedagogical research on the formation of social and communicative competence of preschool children by means of play.

Key words: *competence; competence; social competence; communicative competence; social and communicative competence; means of play.*

*Одержано редакцією 09.05.2017
Прийнято до публікації 16.05.2017*

УДК 37.015.31:172.15:321(477)

КОВАЛЬ Андрій Валерійович,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: sktigers.koval@meta.ua

ПРОБЛЕМА ДЕРЖАВНОЇ ПІДТРИМКИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті здійснено аналіз сучасного стану проблеми патріотичного виховання молоді в Україні. Розглянуто низку державних нормативно-правових документів, спрямованих на розвиток та активізацію патріотичного виховання. У стислій характеристиці найбільш важливих нормативно-правових документів, розглянуто етапи їх прийняття, проаналізовано теоретико-проектний та організаційний рівні політики, що формують цілісну державну систему патріотичного виховання. Автором надано рекомендації щодо чітких кроків для підвищення ефективності процесу патріотичного виховання.

Ключові слова: *патріотизм, виховний процес, патріотичне виховання, освіта, нормативно-правова база, державна політика.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави вкрай необхідно докласти багато зусиль для виховання нації патріотів, фізично і духовно сильних громадян, здатних виборювати і відстоювати українську державність. У цьому контексті патріотичне виховання молоді має стати невід'ємною складовою системи забезпечення національної, гуманітарної безпеки держави.

Актуальність теми обумовлена необхідністю комплексної та цілеспрямованої державної політики у сфері патріотичного виховання молоді саме на етапі становлення нової української нації – нації патріотів, від якої залежить майбутній успішний розвиток нашої держави.

Закріплення питань патріотичного виховання на законодавчому рівні, створення ефективних механізмів реалізації державних програм із проблем патріотичного виховання може гарантувати ефективність цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя для розуміння принципів, на яких формується та реалізується державна політика у сфері патріотичного виховання молоді розкрито в дослідженнях таких вчених як Е. Афонін, В. Бакуменко, Є. Бородін, М. Головатий, Ю. Кальниш, В. Князев та ін. Ю. Куц, В. Мартиненко,

М. Перепелиця, А. Попок, В. Ребало, Т. Сенюшкіна, Ю. Сурмін, С. Телешун, В. Тертичка, В. Трощинський, Л. Чупрій та інші теж досліджували окремі аспекти державного регулювання цього процесу. Але в своїх дослідженнях акцент зроблено лише на формуванні патріотичних цінностей, а от різноманітність суб'єктів та способів національно-патріотичного виховання залишаються нерозглянутими. Відтак, потреба у цілеспрямованому, систематизованому та комплексному обґрунтуванні проблеми формування та реалізації політики нашої держави у сфері патріотичного виховання молоді залишається вкрай актуальною та потребує вирішення на державному рівні.

Мета статті – аналіз діяльності державних інституцій щодо створення нормативно-правового забезпечення процесу патріотичного виховання молоді; розробка пропозицій щодо подальшого вдосконалення його ефективності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Патріотичне виховання спрямоване на формування особистості, яка є соціально і політично активною, яка любить свою Батьківщину, пишається історією своєї країни, розуміє місце кожної людини і нації в світовому соціокультурному просторі. Доведено, що елементами системи патріотичного виховання є об'єкти, суб'єкти, цілі, ресурси, засоби, соціально-культурне середовище, зв'язки і відносини між ними. Ця система складається з відповідної структури, нормативно-правової бази виховної діяльності на всіх рівнях, а також комплексу заходів щодо формування патріотичних відчуттів і свідомості молоді [1].

У сфері патріотичного виховання має бути наявним теоретико-проектний рівень політики, який характеризується аналітичною діяльністю, спрямованою на формулювання ефективності процесу формування молоді людини – майбутнього патріота. Це дозволяє схарактеризувати роботу з патріотичного виховання та створити рекомендації, програми, соціальні проекти спрямовані на дієвість системи патріотичного виховання. На цьому підґрунті формується політика у сфері виховання патріотизму, яка визначає мету, пріоритети, напрями роботи щодо виховання громадянина і патріота Вітчизни.

Організаційний рівень політики у сфері патріотичного виховання має бути скерований на створення та регулювання умов процесу реалізації системи патріотичного виховання. Ці два рівні політики формують цілісну комплексну систему патріотичного виховання.

Потенціал патріотичного виховання молоді може ґрунтуватися в сучасних умовах на принципах поєднання та інтеграції інтересів суспільства, молоді як специфічної групи і окремої особистості молоді людини як її повноцінного суб'єкта, якому важливо створити всі необхідні умови для повноцінної самореалізації як громадянина і патріота України [2].

Патріотичне виховання, як і будь-який виховний процес, – це довготривалий, поступовий, систематизований процес педагогічного впливу на особистість – її свідомість, світосприйняття, почуття, волю, на психічний і фізичний розвиток. Для результативного, позитивного впливу виховних методів сам процес має бути упорядкованим, із визначеними складовими, такими як:

- організаційні структури: державні установи; наукові та освітні установи; громадські організації; релігійні організації; творчі об'єднання; родина;
- законодавча, науково-правова база: нормативно правова база патріотичного виховання; науково-методичні основи виховання патріотизму; засоби масової інформації;
- методика виховання: напрямки, засоби, форми, методи та принципи виховання.

Отже, обґрунтованість, систематизація, закріплення відповідними законами, актами, постановами з боку держави є запорукою того, що виховний процес відбувається у правовому полі з визначеними відповідними структурами та можливостями щодо втручання, регулювання та корекції процесу виховання.

Систематизація нормативно-правових актів необхідна перш за все, для здійснення обліку, розвитку законодавства і здійснення контролю над ним з метою забезпечення узгодженості та взаємозалежності різних його частин. Даний процес є важливою умовою правильного з'ясування і застосування правових норм державними органами, він сприяє розумінню законодавства як єдиного цілого. Систематизація забезпечує доступність законодавства для суспільства та усунення суперечностей між нормами права [3].

Основні державні інституції, такі як Міністерство освіти і науки України, Міністерство молоді та спорту України, Рада національної безпеки і оборони України, Міністерство оборони України, Інститут проблем виховання НАПН України тощо,

керуючись Конституцією України, Законами України, Указами президента України, Наказами відповідних галузевих міністерств, розпорядженнями Кабінету Міністрів України, забезпечують процес формування та реалізацію державної політики у сфері патріотичного виховання молоді.

Всю нормативно-правову базу з питань патріотичного виховання можна класифікувати наступним чином: 1) законодавчо-нормативні акти Верховної Ради України; 2) Укази Президента України; 3) нормативно-правові документи Кабінету Міністрів України; 4) накази Міністерства освіти і науки України; 5) листи Міністерства освіти і науки України.

Ідея виховання громадянина патріота України з'явилася відразу після створення незалежної української держави, і вже 3 листопада 1993 року Постановою Кабінету Міністрів України № 846 було затверджено Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») та заходи щодо її реалізації. Цією програмою були визначені пріоритетні напрями реформування національного виховання, серед яких є утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродійностей. Одним із стратегічних завдань реформування освіти визначено фізкультурно-оздоровчу, військово-патріотичну діяльність, метою якої є розвиток почуття патріотизму [4].

А одним із перших законодавчих документів, який поклав початок створенню та впорядкуванню нормативно-правової бази з виховання патріотизму в нашій державі, став Указ Президента від 27 квітня 1999 року №456 «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», на підставі якого Постановою Кабінету Міністрів від 15 вересня 1999 року №1697 було затверджено «Національну програму патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства».

Програмою передбачено реалізацію заходів, що спрямовані на фізичний і духовний розвиток молоді. Як один із заходів, було впроваджено гру-випробування серед учнівської молоді «Котигорошко» (виховання молоді на українських традиціях і формування в неї здорового способу життя). У 2001 р. було видано розпорядження Президента України «Про заходи щодо подальшого вдосконалення системи патріотичного виховання молоді» № 173/2001-рп, згідно з яким передбачається обов'язкове планування фінансових ресурсів, необхідних для виконання цієї програми. Для впровадження заходів важлива роль відводиться органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування, які мають брати посилену активну участь у передбачених програмою заходах, залучаючи, як бюджетні, так й інші джерела фінансування.

Слід згадати документи, що спрямовані на підтримку діяльності громадських організацій козацького напрямку, значна увага яких спрямована на виховання молоді на національних традиціях. Це Указ Президента України «Про Національну програму відродження та розвитку Українського козацтва на 2000–2005 рр.» від 15 листопада 2001 р. № 1092. Програмою було передбачено ряд заходів, спрямованих на активізацію військово-патріотичного виховання молоді.

У 2003 році було розроблено дитячо-юнацьку військово-спортивну патріотичну гру «Сокіл» («Джура»), яка мала бути впроваджена в навчальних закладах відповідно до наказу Міністра освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-спортивну патріотичну гру «Сокіл» («Джура») № 855 від. 25 грудня 2003 року.

Основою нормативно-правової бази військово-патріотичного виховання та механізмом розвитку й упровадження військово-патріотичного виховання став Указ Президента України «Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді» [5].

Варто відзначити документи, в яких стратегічними визначено завдання виховання в особистості почуття любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника. Це Державна національна програма «Діти України», Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України.

У 2011 році було розроблено Проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013–2017 роки. Мета Концепції – забезпечення всебічної, а саме комплексної, послідовної, цілеспрямованої та узгодженої діяльності органів державної влади і суспільства щодо патріотичного виховання населення України [6].

На думку представника Державного Комітету України у справах ветеранів Г. Ясева, «укази Президента України з приводу поліпшення патріотичного виховання громадян, Національна програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України, не виконуються» [1].

На сьогоднішній час прийнято низку документів, які регламентують державну політику у сфері національно-патріотичного виховання: Закон України «Про оборону України», «Про Збройні Сили України», «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у ХХ ст.», «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки», Постанови Верховної Ради України від 12.05.2015 р. № 373-VIII «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді», Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, затверджена Указом Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580/2015 тощо.

Досить широко проблему патріотичного виховання розкрито у Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, затвердженої 16 червня 2015 року Міністром освіти і науки України. Прийняття цієї концепції було зумовлено тим, що жодна з раніше прийнятих Концепцій не була розгорнута і не втілювалася в конкретні кроки щодо реалізації через зміну векторів розвитку держави і, відповідно, освітньої політики, через різні уявлення правлячих еліт на ідеологію і напрями розвитку освіти. Концепцією встановлено мету та завдання національно-патріотичного виховання дітей та молоді, принципи та шляхи реалізації патріотичного виховання, етапи впровадження (2015 р, 2016–2017 рр., 2018–2019 рр.) та очікувані результати [7].

Окрім того, Загальнодержавною цільовою соціальною програмою патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр., схваленою рішенням колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 6/1–21 від 31.05.2012 р., закладається розуміння патріотизму як найважливішого соціально-культурного, духовно-мобілізаційного ресурсу, використання якого може суттєво вплинути на підвищення активності населення – в соціальній, виробничій, творчій сферах. Саме активізація соціальної сфери є запорукою позитивних змін в майбутньому нашої держави.

Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, як і інші Стратегії, визначає національно-патріотичне виховання дітей і молоді як один із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства. Цільовими групами Стратегії визначені молоді громадяни, які визначають свої життєві перспективи та потребують насамперед світоглядної опори, що не суперечить їхньому практичному досвіду, але розкриває нові можливості, а також діти з огляду на актуальність для них прикладів для наслідування, способів поведінки, що дають їм визнання в колективі однолітків і серед дорослих.

Згідно з Стратегією національно-патріотичне виховання дітей та молоді має здійснюватися згідно з розробленими відповідними центральними органами виконавчої влади концепціями, заходами у відповідних сферах національно-патріотичного виховання (освіта; наука; культура та мистецтво; профорієнтація на військові спеціальності; історія, вшанування пам'ятних дат, історичних постатей; краєзнавство; туризм; охорона довкілля; фізкультура, спорт, популяризація здорового способу життя; цивільна оборона; оборона України), із залученням провідних вчених, незалежних експертів, із урахуванням міжнародного досвіду.

За розробку стандартів у сфері національно-патріотичного виховання дітей та молоді відповідальним є уповноважений центральний орган виконавчої влади, який має забезпечити участь вчених, незалежних експертів у процесі формування стандартів, з урахуванням кращого міжнародного досвіду успішних демократичних держав. Стратегією визначається впровадження єдиних стандартів, зокрема щодо засобів і способів, форм і методів

національно-патріотичного виховання, оцінки досягнень відповідних суб'єктів у цій сфері та їх компетентності [8].

Для розв'язання проблеми ефективного впровадження заходів з патріотичного виховання (за умови активної співпраці державних органів та громадськості) можна визначити наступні кроки:

- удосконалення нормативно-правової бази;
- підвищення статусу патріотичного виховання, його популяризація в українському суспільстві та системі освіти;
- створення єдиного національного патріотичного центру, діяльність якого має бути спрямована на розвиток, впровадження програм і заходів із патріотичного виховання, контроль за всіма етапами виховного процесу. Обов'язковим є залучення до діяльності такого центру фахівців із різних сфер, міністерств, відомств;
- активізація діяльності органів державної влади, місцевого самоврядування та громадських організацій щодо утвердження патріотизму; співпраця органів державної влади та органів місцевого самоврядування з об'єднаннями громадян;
- сприяння участі представників засобів масової інформації у заходах, спрямованих на популяризацію всіх видів патріотичного виховання;
- удосконалення інформаційного забезпечення патріотичного виховання громадян України; це можливо через створення рекомендацій щодо посилення патріотичної спрямованості програм радіомовлення, телебачення, друківаних матеріалів ЗМІ;
- створення єдиного реєстру організацій патріотичної спрямованості (громадські об'єднання, центри, спортивні клуби, військово-патріотичні центри тощо);
- впровадження більш ефективної системи фінансування патріотичних заходів; це можливо через створення привабливих умов (наприклад, податкові пільги) для приватних осіб, які можуть спрямувати додаткові фінансові ресурси на розвиток програм виховання.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми виховання патріотизму. Підсумовуючи, можемо зазначити, що система патріотичного виховання повинна визначатися національними інтересами та духовними цінностями держави. В сучасних умовах всі складові цієї системи мають носити системний і цілеспрямований характер. Кількість усіх існуючих нормативно-правових документів з виховання патріотизму, без сумніву, має перейти в якість. Удосконалення нормативно-правової бази, професійне управління з боку державних органів усіма етапами виховного процесу, створення відповідних сприятливих умов для підвищення ефективності та дієвості патріотичного виховання в майбутньому забезпечать довготривалий ефект – формування нації патріотів.

Список використаної літератури

1. Ясев Г. Державна програма патріотичного виховання населення [Електронний ресурс] / Г. Ясев // Світ дитячих бібліотек. – Режим доступу : lib.chdu.edu.ua/pdf/ukrpolituk/6/33.pdf.
2. Чупрій Л. В. Патріотичне виховання в Україні: стан і перспективи [Електронний ресурс] / Л. В. Чупрій // Агентство Стратегічних Досліджень. – Режим доступу: http://sd.net.ua/2009/11/05/patrotichne_vikhovannja_v_ukran_ctan_perspektivi.html
3. Необхідність та переваги систематизації законодавства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.desn.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1871%3A2012-08-07-14-09-10&catid=353%3A2012-03-22-14-34-14&Itemid=3172&lang=ua
4. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): прийнята Постановою Кабінету Міністрів України 3 листопада 1993 року № 896 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
5. Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді: прийнята Указом Президента України 25 жовтня 2002 року № 948/2002 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 44. – 15 листоп. – С. 13. – ст. 2002
6. Проект Концепції Програми патріотичного виховання на 2013–2017 роки передбачає активізацію пропагандистської роботи в ЗМІ, збільшення випуску вітчизняних кінофільмів та книг [Електронний ресурс] // Міністерство молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://dsmsu.gov.ua/index/en/material/7643>
7. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: затверджена наказом

- Міністерства освіти України 16 червня 2015 року № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vixovannya/>
8. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки: прийнята Указом Президента України 13 жовтня 2015 року № 580/2015 // Офіційний вісник Президента України. – 2015. – № 23. – 19 жовт. – С. 19. – ст. 1319
 9. Діденко О. Г. Реалізація державної політики національно-патріотичного виховання молоді на регіональному рівні [Електронний ресурс] / О. Г. Діденко // Публічне адміністрування: теорія та практика. – 2012. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp_2012_2_23
 10. Федуняк С. Г. Національна безпека України в контексті сучасних процесів у Європі і на пострадянському просторі / С. Г. Федуняк // Національна безпека України. – Київ : Стилос, 2004. – С. 81 – 90.

References

1. Yasiev, H. *State program of patriotic education of the population*. World of children's libraries. Retrieved from <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/ukrpolituk/6/33.pdf>. (in Ukr.).
2. Chuprii, L.V. *Patriotic education in Ukraine: situation and perspectives*. Agency of Strategical Research. Retrieved from: http://sd.net.ua/2009/11/05/patrotichne_vikhovannja_v_ukran_ctan__perspektivi.html. (in Ukr.).
3. *Necessity and advantages of legislation systematization*. Retrieved from http://www.desn.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1871%3A2012-08-07-14-09-10&catid=353%3A2012-03-22-14-34-14&Itemid=3172&lang=ua. (in Ukr.).
4. *State national program "Education" ("Ukraine of the 21st century")* adopted by the Cabinet of Ministers of Ukraine from November 3 1993, № 896. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. (in Ukr.).
5. Concept of the pre-service training and military patriotic education of youth adopted by the Decree of President of Ukraine from October 25 2002, № 948/2002. *Official Journal of Ukraine*, 44, 13. (in Ukr.).
6. *Concept of patriotic education for the years 2013–2017 provides the intensification of advocacy in the media, increase the production of domestic films and books*. Retrieved from <http://dsmsu.gov.ua/index/en/material/7643>. (in Ukr.).
7. *Concept of patriotic education of children and youth. Measures of the patriotic education of children and youth and guidance on patriotic education in secondary schools* approved by the order of the Ministry of Education of Ukraine from June 16 2015, № 641. Retrieved from <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacziionalno-patriotichne-vixovannya/>. (in Ukr.).
8. Strategy of national-patriotic education of children and youth for 2016–2020 from October 13 2015, № 580/2015. *Official Journal of the President of Ukraine*, 23, 19. (in Ukr.).
9. Didenko, O. H. (2012). State policy realization of national patriotic education of youth at the regional level. *Public administration: theory and practice*, issue 2. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp_2012_2_23. (in Ukr.).
10. Feduniak, S. H. (2004). National security of Ukraine in the context of modern processes in Europe and the post-Soviet space. *National security of Ukraine*, 81 – 90. (in Ukr.).

KOVAL Andrii,

Postgraduate Student, Higher School Pedagogy Department,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
e-mail: sktigers.koval@meta.ua

THE PROBLEM OF STATE SUPPORT OF THE PATRIOTIC UPBRINGING OF THE UKRAINIAN YOUTH

Abstract. *At the present stage of our country the question of forming a nation of patriots, individuals with an active lifestyle, with high spiritual and moral qualities gets of great importance. Undoubtedly, a state plays a special role in this educational system. After all, an integrated and purposeful state policy in the sphere of patriotic education will provide, both in the short term and in the long term, the necessary conditions for the development and effective implementation of programs and activities for patriotic education.*

The purpose of the article is to investigate the legal framework of patriotic education in Ukraine, the activities of government in providing the educational process, the factors that divine the success and effectiveness of the taken measures. Recommendations are given to increase the effectiveness of implemented programs with the participation of the state. The author determines two components of the policy level. This is the theoretical-project and organizational levels. The theoretical-project level is characterized by analytical activity, which is aimed at forming the effectiveness of the processes of forming a patriot. The organizational level should be aimed at creating and regulating the conditions for the process of implementing the patriotic education system. In addition, the author notes in the article the importance of the systematization of normative legal acts, which ensures the accounting, development of legislation and control, the consistency and interdependence of its various parts.

The main state institutions, such as the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Youth and Sports of Ukraine, the National Security and Defense Council of Ukraine, the Ministry of Defense of Ukraine, the Institute of Problems of Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, etc.,

guided by the Constitution of Ukraine, Laws of Ukraine, Decrees of President of Ukraine, orders of ministries, orders of the Cabinet of Ministers of Ukraine, ensure the formation and implementation of state policy in the sphere of patriotic education of youth. The article refers to the fact that the legal framework of patriotic education was developed in 1993 with the adoption of the State National Program "Education" (Ukraine of the 21st Century). The adoption of a number of important documents aimed at promoting and development of the patriotic education system, its implementation continues to the present day. The article also mentions documents aimed at supporting the activities of public organizations of the Cossack movement, whose considerable attention is directed to education of youth on national traditions.

In the article the author gives recommendations for increasing the effectiveness of the process of patriotic education, such as improving the legal framework, raising the status of patriotic education, revitalizing the activities of government, creating a single register or a base of patriotic organizations in Ukraine, and increasing funding for patriotic education. Nevertheless, the article does not exhaust all the problems, aspects of this complex educational process. The main thing that should be taken into account when adopting and implementing any legal document is that the system of education in the sphere of patriotic education should be determined both by the interests of each individual citizen of Ukraine and by the national interests and spiritual values of the state.

Keywords: *patriotism, educational process, patriotic education, education, legal framework, state policy.*

*Одержано редакцією 10.06.2017
Прийнято до публікації 12.06.2017*

UDK 378 : 364.6–057.5(430)

KOLOMIYETS Olena,

Doctor in Philosophy, Associate Professor of Social Work and Social Pedagogy Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kolomiietsolena@gmail.com

SOCIAL WORK WITH HIV-POSITIVE CLIENTS AND THEIR SEXUAL PARTNERS

The theoretical and practical regulations concerning social work with HIV-positive clients and their sexual partners are analyzed. The main problems of discordant couples, including an analysis of the main obstacles for the social support of this category of social work clients are highlighted. The basic principles of providing social assistance to HIV-positive clients and their sexual partners are determined.

The specific steps of the social work algorithm with HIV-positive clients and their sexual partners are identified. The attention is focused on correcting the partners behaviors taking into account the possibilities of mutual support.

Key words: *HIV; AIDS; discordant couples; HIV-status.*

Introduction. The crisis in the Ukrainian society, unstable political situation, socio-economic difficulties of the population contributed to the deterioration of their life quality. As a result, there was a reduction of motivation to a healthy lifestyle and increase in the number of people who are HIV-positive and AIDS patients.

According to the Ukrainian center of control over socially dangerous diseases under the Ministry of Health of Ukraine as of 1.01.2017 under medical supervision is almost 133 thousand HIV-infected persons, of whom one third have a diagnosis of AIDS. Since 2008, the Ukrainians were most often infected through unprotected sex. If in 2005 through sexual contacts became infected 33% of people who have been diagnosed with HIV, then in 2016 this figure was 61%. Most HIV infections in Ukraine are now being documented in young people from 15 to 30 years [1].

Therefore, the organization of social work with patients for HIV/AIDS is one of the main tasks that stood in front of a modern state. Now at the legislative level a number of steps that are designed to reduce the spread of HIV/AIDS, among which stands out the Laws of Ukraine «About prevention of disease on AIDS and social protection of population» (No. 1973–12 from 12.12.91) «About protection of population from infectious diseases» (№ 1645–III of 06.04.2000), «About ensuring sanitary and epidemic wellbeing of population» (No. 4004–12, revision dated 28.12.2005), «About approving the National target social program for prevention HIV-infection/AIDS for 2014–2018» (№1708–18, version: 20.10.2014), «Fundamentals of legislation of Ukraine on health care» (№2801–12, the editors from 01.01.2016). Despite attempts by the state to overcome the problem

HIV/AIDS still takes on a significant scale, mainly due to the reduction in international funding of preventive programs and lack of state capabilities to compensate expenses on prevention, diagnosis and treatment of HIV/AIDS.

The main range of issues related to the HIV/AIDS epidemic concentrated in the need of people living with HIV (PLHIV), to adapt to the new conditions of life with a positive status. However, their nearest environment (parents, children, relatives, sexual partners) also to some extent forced to adjust their lives. It should be emphasized the need for the inclusion of social care of PLHIV to their sexual partners because in most cases such relationships are crucial in adjusting personal behaviors of HIV-positive clients and may effectively influence the performance of social work.

The problem of the HIV/AIDS development epidemic in Ukraine, studied E. Purik, O. Yaremenko and O. Balakireva. V. Rudyi has analysed Ukrainian legislation in the field of HIV/AIDS. Also B. Lazarenko, D. Guskov study the ways to prevent HIV infection among vulnerable groups. The analysis of scientific sources indicates that they to a certain extent highlight the issues of modeling and implementation of programmes on healthy lifestyle and prevention of HIV/AIDS among young people, socio-psychological support for HIV-infected children and their families in the community, factors in the spread of HIV and the vulnerability of adolescents and youth to HIV-infection (O. Bepalko, A. Capska, M. Lukashevich). The problem of socio-psychological factors of HIV/AIDS risk highlighted in the works of L. Amgalina, I. Gnibidenko, N. Maximova) etc.

Problems of social work organization with HIV-positive clients and their sexual partners researched by T. Semihina, N. Mitina, M. Stelmach, E. Purik etc.

An analysis of studies in sociology, social pedagogy, psychology, law gives grounds for the conclusion that in spite of the considerable theoretical and applied domain, the vast majority of aspects of social work and HIV/AIDS prevention among the population (especially in the context of relationships of PLHIV and his/her sexual partner) are investigated insufficiently.

The purpose of the article is to substantiate theoretically the features of social work with HIV-positive clients and their sexual partners.

Discussion. It should be noted that the example of Ukraine confirms the international experience that in case of insufficient intensity of prevention measures for the population, the epidemic of HIV infection outside of «risk groups» and entering it in wide layers is only a matter of time [2]. Now we have a situation where 61% of PLHIV received their status through sexual contact, and therefore the youth of reproductive age becomes the «conductor» of HIV in the general population. From this it follows that the object of social work on HIV/AIDS must also be the nearest environment of people living with HIV (PLHIV), especially their sexual partners.

Before determining the possibilities of social work with HIV-positive clients and their sexual partners is necessary to outline a number of challenges facing specified target audience.

HIV-positive clients and their sexual partners like the other citizens have equal rights and opportunities in our country, including the right to privacy and family. Building relationships where one partner is HIV-positive, has a number of difficulties and very often such couples require special attention from social workers.

In our opinion, the organization of social work with PLHIV and their sexual partners requires taking into account the specificity of each pair according to the following criteria: belonging to a risk group (IDU, FSW); the presence/absence status in a partner.

According to the first criterion may be different combinations of pairs, presented in Table 1.

Table 1

Combinations of pairs of PLHIV and their sexual partners affiliation to a particular risk group

Combination	Features
PLHIV+PLHIV	Each (or one) of the sex partners is HIV positive
PLHIV+IDU	One (or each) of the sex partners is HIV positive are injecting drug users
PLHIV+FSW	One (or each) of the sex partners is HIV positive and the girl/woman is engaged in sex-business
PLHIV+IDU+FSW	One (or each) of the sexual partners has a positive status and are injecting drug users and the girl/woman is engaged in sex-business

In our classification it is not considered this group as MSM, as it is quite closed to provide the services and different kind of research.

It should be emphasized that the identity of the sexual partner to a «risk groups» carries a number of factors that make an HIV-positive client, and should be taken into account when planning further work. To such factors we include: rare work with a specialist caused by drug dependency; possible lack of reactions, lack of motivation for strengthening of own health presence of other partners (who use the services of FSW); violence between partners and etc.

According to the criterion of the presence or absence of the status of the partner couples can be divided into pairs of PLHIV (where both partners are HIV-positive) and discordant couples. A discordant couple is a couple or partners in which one of them is infected with HIV, and other is healthy [3]. It couples will be subject of our further theoretical analysis. Overall, it can be noted that 90% of all difficulties faced by couples are no different from the problems of all other couples, however, there are another 10% of problems that require understanding and support from social workers.

The study of social problems of HIV-infected clients and their sexual partners in Ukraine shows that the majority of them concentrated in areas such [4; 5; 6; 7]:

- mystery diagnosis positivity (HIV-positive clients are able to disclose their status with progression of the disease and only those people that are able to cause the least harm, most often their sexual partners);

- psychological relationships with family members, relatives, friends and acquaintances (the behavior of HIV-positive clients may have frequent mood changes, poor concentration, apathy, alienation, also can occur in the internal conflict against the background of the disease. All of this leads to frequent conflicts with others);

- means of subsistence and housing (financial issue can be a problem when the positive partner cannot bring financial income, which conflicts can arise in a couple, and a feeling of worthlessness);

- legislation and relations with government and legal bodies;

- medicines and medical care in general (HIV-positive partner, can be a protest against the treatment prescribed by the doctor, visiting the hospital and receiving ART);

- financial and physical assistance from various organizations and services (HIV-positive partner can take a consumer position on cooperation with public organizations, requiring comprehensive financial support with no apparent desire to address its own problems).

Despite of the wide informing of the population about HIV, PLHIV and their sexual partners suffer from a comprehensive stigma and discrimination. This situation is caused by the fact that in the minds of most citizens, there are myths and stereotypes regarding the fact that HIV can only people who lead anti-social and immoral lifestyle. Stigmatization includes not only HIV-infected clients and their partners, since HIV-positive status is automatically «credited» healthy partner. Stigma can be external (aggression, condemnation, exclusion, violence), and manifest internal conflicts through self-isolation and disengagement couples from public life. The emergence of internal stigma provoked by the attitude and actions of the environment, but, however, internal stigma reinforces exterior [8].

Discrimination of HIV-positive clients and their sexual partners suggests the restriction of the rights on such grounds as the existence of HIV status. Such a restriction in our country the majority is based solely on the lack of reliable information on HIV/AIDS and the previously formed fear of this disease [9]. Another fact which points to the need for social work with the sexual partner of PLHIV is family discrimination, which aims to humiliate the sexual partner, limit law. An example of this can be violence against women, which was confirmed HIV positive.

It must be remembered that couples need the support of others, because their experience is a step towards creating a tolerant society and the education of the citizens of sensitivity to diversity.

We carried out a diagnosis of the specialists of organizations working in HIV-service in Cherkassy (PLWH «Heart to heart», CF «Insight», Cherkasy regional branch of all-Ukrainian charitable organization all-Ukrainian network of PLHIV), which was designed to determine the peculiarities of providing social services for HIV-positive clients and their sexual partners. In the survey of experts of the fund took part 48 social workers, 5 psychologists, 3 lawyers, 3 consultants VCT, 3 nursing sisters, 4 case managers.

According to the study only 4.9% of the specialists noted that they often turn PLHIV and their partners. 31.8% of PLHIV seek help with their men/women very rare. Accordingly, 63.3% of the customers visit the organization on their own. This situation may be due to several factors: first, ignorance of partner's positive status of PLHIV, and secondly, the lack of appropriate forms of work, which included the inclusion of a partner. Table 2 presents the percentages of problems that PLHIV and their partners turn to AIDS service organizations.

Table 2

Problems of HIV-positive clients and their sexual partners

The issues of PLHIV and their partners	%
Lack of knowledge about their rights	34,8%
Lack of knowledge about access to health services	74,2%
Unformed skills of adherence to ART	51,5%
Unformed skills of child care	42,4%
Not awareness of own needs	77,2%
Lack of motivation (self/partner) to undergo rehabilitation	37,8%
The lack of motivation in relation to their own health or the health of the partner	62,1%
Social decapitate and disintegration	68,1%
Consumer attitude of customers to the services of the project	54,5%
Alcohol addiction, drug addiction, gambling	57,5%
The lack of identity documents	22,7%
Fear of disclosure of HIV status to partner/PLHIV-stigma	74,2%
Psychological/mental disorders	36,3%
Excessive/distorted religiosity	25,7%
Conflicts in the family	87,8%

As you can see, the practical results of the survey on the main problems that we treat HIV-positive clients and their partners are identical to those that we have identified on the basis of theoretical analysis.

Among the priority forms and methods of work of PLHIV and their sexual partners experts noted: counseling (77,2%), information sessions (25,7%), interviews (37,8%), self-help groups (51,5%). It should be noted that these forms and methods, though effective, but do not provide for active involvement of partners of PLHIV for resolving the problems.

Thus, the analysis of social problems, which often occurs with couples suggests that social work with PLHIV should be involved in providing help to their immediate environment.

Analyzing the scheme of social assistance T. Seminoji [9], we developed an algorithm of social work with a couple where one partner has HIV-positive status, which provides for the implementation of four successive stages (Fig. 1).

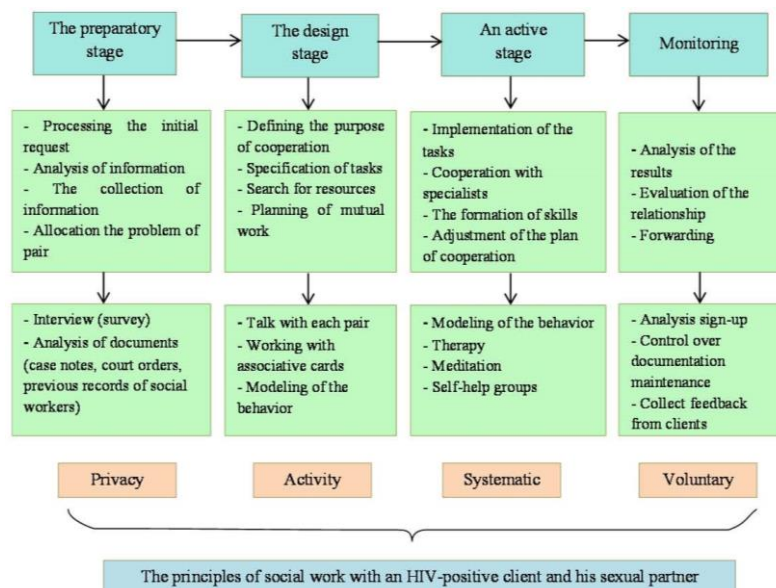


Fig. 1. The algorithm of social work with HIV-positive client and his sexual partner

At the preparatory stage is the acquaintance with the couple. Ideal for social worker, who will conduct the counseling is an independent appeal couples for help. The task of this stage is to establish contact with steam and collecting initial request. On the basis of the information received, the social worker should highlight a major problem that requires immediate intervention. It should be emphasized that interviews with partners is best done separately, because this way there is a possibility to learn more information on the basis of the principle of confidentiality.

An important task for the design stage is to obtain consent from the couple to the joint activity and to elaborate the cooperation plan. Based on the principle of voluntariness, the couple must decide whether to continue interaction with the social worker, given the obligations that they assume. Design of joint activities will involve the analysis of resources that can be brought in to solve specific problems. The possible resources we can include: charitable organizations, religious communities, professionals, family, medical institutions, sponsors and the like. The plan further work should take into account risks or problems to couples that can complicate the process of granting social assistance. Such risks include: stigma, alcohol/drug addiction, distorted religious beliefs, lack of work and permanent residence, the presence of opportunistic diseases in HIV-positive client, work in commercial sex partner, having children with HIV positive status, violence etc.

The social worker must help the coupler to specify the problem and to simulate their behavior, which would be planned to address the difficult issue. In the implementation of the tasks, a specialist can use exercises with associative cards.

On activity stage, according to the principle of regularity and activity of the couple that asked for help must implement the designed action plan. At this stage there is involvement of different specialists according to customer needs (social worker, psychologist, mediator, lawyer, infection disease doctor, TB doctor, etc.). It is important at this time to invite partners to attend self-help groups in public organizations, to support the personal resource and motivation. Important at this stage is to develop new model of behaviour in a couple.

At the stage of monitoring is the analysis of the results obtained with the help of customer reviews and a comparison of the performance of the project. A social worker with the steam needs to perform the obstacles, gets in the way of implementation of the action plan and managed to overcome them. It should be noted that in case of no result in collaboration or focus change problem can be applied re-addressing of the pair to another specialist or organization.

Conclusions. Thus, HIV-positive clients and their sexual partners have a number of social problems are mostly concentrated in the sphere of their personal relationships and their unresolved status has a significant impact on the process of treatment of PLHIV (the use of ART treatment in the clinic, etc.). Outlined the scope of professional activities requires social workers to introduce new forms of work with HIV-positive clients and their sexual partners to practice new model of behavior in a couple that are based on mutual respect and mutual support. The prospect for further research would be: the issues of improving the organization of systematic work with sexual partners of PLHIV, development of psycho-pedagogical methods to support HIV-positive clients and their sexual partners, the study of foreign experience of social work with partners PLHIV, as well as possibilities of adaptation of this experience in Ukraine.

References

1. *Statistical reference HIV/AIDS // UZX. Disease and Information. HIV/AIDS. Statistics* Retrieved 09/05/2017, from http://ucdc.gov.ua/pages/diseases/hiv_aids/statistics/hiv-aids-treatment
2. Yaremenko, A. (2000). Formation of healthy lifestyles of young people: problems and prospects. Kyiv, Ukrainian Institute for social research. (in Ukr.).
3. Zhylka, N. (2012). Problems of discordant couples in the environment of high rates of HIV infection. Ukraine. The health of the nation. №2 (22). (in Ukr.).
4. Algorithms of counseling of the target groups of harm reduction projects. (2014) A book for social and outreach workers. Kyiv. ICF «International Alliance on HIV/AIDS in Ukraine». (in Rus.).
5. Varban, M., Shulga, L., Demchenko, I., Belonosova, N. (2014). *Life vulnerable to HIV of people who inject drugs, female sex workers, men who have sex with men*. Kyiv: ICF «International Alliance on HIV/AIDS in Ukraine». (in Rus.).
6. Romanova, N. (2009). Socio-psychological work with HIV-positive children and their families: the process of disclosure of HIV status to the child. Methodical manual. Kyiv: Engineering. (in Ukr.).
7. Valovaya, L., Varban, M., Shulga, L. (2014). Socio-psychological counselling of HIV-service organizations. A manual for psychologists. Kyiv. ICF «International Alliance on HIV/AIDS in Ukraine». (in Ukr.).

8. Kazantseva, T. *Stigma, discrimination and tolerant attitude towards people living with HIV*. Retrieved 09/05/2017, from <http://www.bsmu.edu.ua/uk/news/digest/5289-stigma-diskriminatsiya-ta-tolerantne-stavlennya-do-lyudey-yaki-zhivut-z-vil>
9. Kalchenko, A. (2013). *Assessing levels of stigma and discrimination of HIV-infected and AIDS patients among the employees of medical institutions*. Hygiene and ecology of Ukraine : collection of scientific works. NMAPE named after P. L. Shupyk. (in Ukr.).
10. *Social work (theory and practice): a textbook for students of higher educational institutions* (2009) Kyiv. Caravel. (in Ukr.).

KOLOMIYETS Olena,

Doctor in Philosophy, Associate Professor of Social Work and Social Pedagogy Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kolomietsolena@gmail.com

SOCIAL WORK WITH HIV-POSITIVE CLIENTS AND THEIR SEXUAL PARTNERS

Abstract. *The crisis in the Ukrainian society, reducing the motivation for a healthy lifestyle, low sexual culture help to increase the number of HIV-positive people in Ukraine.*

One of the central tasks facing modern state is the organization of social work with clients with HIV-AIDS.

The purpose of the article is to substantiate theoretically the features of social work with HIV-positive clients and their sexual partners.

Methods: analysis of scientific sources on the programs implementation on healthy lifestyles and HIV/AIDS among young people; summarize the experience of social work with HIV-positive clients, survey specialists organizations working in HIV services; statistical analysis of research results; comparison of theoretical analysis and survey.

Results. Despite a widespread public awareness about ways of HIV transmission in the minds of most people, there are myths and stereotypes about HIV, causing people living with HIV and their sexual partners suffer from stigma and discrimination.

The main problems, according to the survey, which refer HIV-positive clients to social institutions in Cherkassy (PLWH «Heart to heart», CF «Insight», Cherkasy regional branch of all-Ukrainian charitable organization all-Ukrainian network of PLHIV) are: conflicts in the family – 87.8%; Fear of disclosure of HIV status to partner/PLHIV-stigma – 74.2%; Alcohol addiction, drug addiction, gambling – 57.5%; social exclusion and disintegration – 68.1%; lack of motivation to preserve their own health or partner – 62.1%; not understanding their needs – 77.2%; ART adherence immature skills – 51.5%; Knowledge about the lack of access to health services – 74.2%.

Analysis of survey experts of social sphere made it possible to distinguish priority forms and methods of social work with people living with HIV and their sexual partners, counseling, self-help groups, information sessions, interviews, persuasion, mediation, and others.

The success of social work depends not only HIV-positive and their sexual partner to participate in the socio-psychological rehabilitation, but also involvement in helping their immediate environment.

An algorithm of social work with a couple where one partner has HIV-positive status, which provides for the implementation of four successive stages: at the preparatory stage is the acquaintance with the couple; the design stage (analysis of resources to solve the problem, study the risks taken every particular case, the same stigma alcohol/drug distorted religious beliefs, lack of work and residence);

an active stage (the expertise to meet the needs of customers, involving various professionals, according to customer needs, attend self-help groups to support personal motivation and resources); at the stage of monitoring (via analysis of customer feedback and performance comparison of project evaluation, if necessary, change the focus of the problem and develop a new action plan).

Originality. The analysis of the needs of HIV-positive clients and social problems specialists providing social services in the field of HIV services.

Conclusion. Thus, HIV-positive clients and their sex partners have a number of social problems are concentrated in their personal relationships, unresolved which has a great impact on the treatment of people living with HIV. Designated sphere of professional activity of social workers needs to introduce new forms of work with HIV-positive clients and their sexual partners, based on mutual respect and support.

Key words: *HIV; AIDS; discordant couples; HIV-status.*

Одержано редакцією 12.05.2017
Прийнято до публікації 22.05.2017

УДК 378.14

КУПЧАК Мар'яна Ярославівна,

старший викладач кафедри права та менеджменту у сфері
цивільного захисту,
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
e-mail: maryana_kupchak@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

У статті розглянуто роль структурно-логічних схем та їх використання у викладанні навчальної дисципліни «Екологічне право» у підготовці майбутніх екологів. Здійснено класифікацію, визначено особливості та вимоги побудови структурно-логічних схем. Виявлено умови, яких потрібно дотримуватися у їх підготовці й використанні: відповідність темі, завданням, які ставить перед собою й студентами викладач; чітко виділяти головне, істотне при підготовці СЛС; використатися в міру, і демонструватися поступово у відповідний момент розгляду навчального матеріалу; залучати самих студентів до пояснення бажаної інформації в наочному приладді. За результатами спостережень зроблено висновок, що в таких схемах відбивається логічна послідовність змісту кожної теми, з'являється можливість раціонально розподілити навчальний матеріал між лекційною і самостійною формою його вивчення.

Ключові слова: інноваційні технології; наочність; графічні схеми; структурно-логічні схеми; екологи.

Постановка проблеми. Відомо, що науково-технічний прогрес створює матеріальні передумови для подальшого суспільного і всебічного розвитку особистості, проте розвиток науки і техніки, за певних обставин, може призвести до знищення природних засад й існування сучасної цивілізації. Через це проблема взаємовідносин людини, суспільства і природи з небувалою гостротою постає на початку третього тисячоліття.

На сучасному етапі розвитку суспільства головним завданням системи вищої освіти є підготовка не тільки кваліфікованих фахівців, але й соціально зрілих, відповідальних громадян, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних інноваційних технологій.

Нажаль, сьогодні більшість інноваційних підходів базується на використанні комп'ютерних технологій (причому, лівова частка їх базується на використанні мультимедійного обладнання та стандартних офісних програм), що не зовсім відповідає потребі підготовки висококваліфікованих фахівців в галузі охорони навколишнього середовища.

Серед ефективних шляхів досягнення цієї мети ми можемо виокремити реалізацію одного із важливих дидактичних принципів навчальної діяльності – наочності навчання. Саме наочність є важливим стимулом навчально-пізнавальної діяльності. Окреме місце у процесі стимулювання навчально-пізнавальної діяльності посідає питання використання структурно-логічних схем (СЛС) як то: удосконалення різновиду наочних засобів навчання – логічних схем-конспектів; розширення функціонального поля логічних схем-конспектів у вивченні відповідної дисципліни.

Аналіз досліджень і публікацій. Науковим підґрунтям пошуку шляхів розв'язання проблеми використання наочності у навчанні стали праці методистів В. Стоюніна, З. Рез, В. Водовозова, В. Острогорського, М. Рибникової, В. Голубкова, М. Кудряшова, Л. Мірошніченко, що розглядають ефективні шляхи пізнання дійсності, засоби розвитку всіх видів мислення за допомогою абстрактної наочності, різні способи структурування навчального матеріалу для ефективнішого сприйняття його, засвоєння та запам'ятовування.

Значний внесок у методіку використання наочності у вигляді схем у вивченні навчальних дисциплін природничого циклу зробили науковці Л. Нечепоренко, Н. Силич, М. Винокур, О. Скуратович, чії дослідження допомагають визначити роль схематичної наочності у навчанні, функції, прийоми використання, зразки схематичної наочності, досліджена результативність навчання з використанням зорових опор.

Питання, пов'язані з інноваціями в екологічній освіті у вищій школі у своїх працях розглядали: Л. Виготський, Е. Гірусов (проблеми формування професійних екологічних знань); Н. Семенюк, І. Ковальчук (інноваційні освітні технології у підготовці фахівців

екологічного профілю); П. Мітрясова, С. Рудишин, Н. Рідей (окремі проблеми професійної екологічної освіти).

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Однак, у проаналізованих роботах науковців, проблема використання наочності та структурно-логічних схем, зокрема у підготовці майбутніх екологів, залишається недостатньо висвітленою. Тому це і стало метою статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вимогою часу є інтенсифікація навчального процесу, що ставить перед викладачем завдання не тільки забезпечити одержання та засвоєння максимуму знань студентами у відведений навчальним планом час, але й навчити їх використовувати всі методи дослідження, які на сьогоднішній день має наука. Для цього викладач повинен перейти від традиційних, пасивних по своїй сутності, занять, коли викладаються лише «готові» знання до активних методів навчання, що викликають інтерес до навчального матеріалу, що розвивають розумові, пізнавальні й творчі здібності. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми може бути використання наочних засобів навчання. Так, на думку Л. Занкова, таке поєднання виключає одноманітність у процесі пізнання, сприяє активізації розумової діяльності учнів завдяки тому, що аналіз і синтез, абстракція й узагальнення можуть виступати то в наочно-образному плані, то в плані словесно-логічному в їх різноманітних співвідношеннях [1].

Наочність, як один із провідних принципів навчання, активізує увагу, мислення й пам'ять. Так, за результатами психологічних досліджень встановлено, що 83% інформації людина сприймає зором, 12% – слухом, 5% – іншими рецепторами. Дослідження пам'яті свідчать, що людина запам'ятовує 20% від почутого, 30% – від побаченого, 70% – від одночасно побаченого й почутого, 80% – від побаченого, почутого й обговореного, 90% – від побаченого, почутого, обговореного й активно виконаного [2]. Наочність дає можливість переводити увагу з одного елемента викладу матеріалу на інший, не стомлюючи слухача. Наочні методи дозволяють інтеграцію зі словесними й практичними методами навчання та призначаються для наочно-почуттєвого ознайомлення студентів з явищами, процесами, об'єктами в тому числі й у символічному зображенні за допомогою малюнків, схем тощо. Певна роль у цьому, на наш погляд, належить структурно-логічним схемам, які надають процесу викладання більшу конкретизацію й організованість.

Структурування теоретичного матеріалу переслідує дидактичну мету створення такої структури наукових знань, яка була б оптимальною з точки зору економії часу та раціонального засвоєння. При цьому важливо, що вивчення основних понять і структури дисципліни полегшує засвоєння окремих питань і сприяє становленню творчого мислення. Структурування навчального матеріалу, тобто об'єднання його за якимись ознаками в систему, дозволяє збільшити кількість інформації, утримуваної в короткочасній пам'яті того, кого навчають. Це стає особливо важливим для заочного, дистанційного навчання та екстернату.

Для того, щоб студент міг засвоїти теорію як цілісну систему знань з певною структурою, необхідна спеціальна організація навчального змісту, причому різні структури навчального матеріалу можуть бути представлені для цього у вигляді структурно-логічних схем, що дозволяє виявити і представити навчальний матеріал у формі, зручній для оперативного використання.

Згідно тлумачного словника, схема – це креслення, що в загальних рисах зображує систему, будову чого-небудь [3]. За сучасними класифікаціями графічні схеми належать до символічних наочних посібників та за допомогою умовних знаків розкривають суттєве, унаочнюючи складні зв'язки, залежності, внутрішню логіку предметів і явищ, які вивчаються на уроці.

Технологія складання схеми передбачає виділення головної думки, навколо якої групуються смислові елементи, які прямо чи посередньо пов'язані з головною думкою, – це аргументи й ілюстрації. Іноді буває ще й висновок, який найчастіше збігається з головною думкою. Усе це подається на схемі у вигляді знаків-сигналів (цитатних, графічних, словесних, малюнків), розташованих у логічній послідовності.

Отже, структурований, систематизований, закодований за допомогою знаків-сигналів (цитатних, символічних, графічних, словесних) навчальний матеріал може бути укладений у схему, тобто розташований у певній взаємозалежності та логічній послідовності. Різновид схематичної наочності – структурно-логічна схема може бути отримана як поєднання знаків-

сигналів із короткими записами, що допомагають прочитати схему або несуть додаткову інформацію про матеріал, що розглядається, його структура чи зв'язки й залежності загалом або частково подано на схемі: структура – взаємні відносини елементів, які становлять цілість.

Додане до словосполучення «структурна схема» визначення «логічна» підкреслює: важливу умову проходження технологічного процесу під час створення СЛС (правильність, послідовність, обґрунтованість, відбирання головного, найбільш значущого), використання якої є засобом фіксації логічної структури навчального матеріалу для сприйняття його зором; оригінальні СЛС концептуального змісту (розроблені до однієї теми навчальної дисципліни з урахуванням її специфіки) можуть слугувати структурним каркасом заняття або системи занять, тому що являють собою систему інформаційних блоків, розташованих у логічній послідовності, зміст яких розглядатиметься протягом вивчення теми.

Структурно-логічна схема має сприяти кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, оскільки до цього процесу підключаються зорові рецептори, які дають можливість «бачити» смислову структуру кожної частини і всього тексту в цілому.

Розглянемо більш детально класифікацію, особливості та вимоги до побудови структурно-логічних схем стосовно їх використання у підготовці майбутніх екологів, зокрема при вивченні дисципліни «Екологічне право». «Екологічне право» – навчальна дисципліна з циклу професійної та практичної підготовки бакалаврів екології призначена для узагальнення вже набутих знань про окремі галузеві еколого-правові норми щодо охорони окремих компонентів довкілля, об'єктів природно-заповідного фонду, територій та об'єктів з особливим статусом та довкілля в цілому, забезпечення екологічної безпеки, організації державної системи управління в галузі екології, системи моніторингу довкілля тощо. Також завданням дисципліни є формування нових еколого-правових знань та вмій щодо застосування юридичної відповідальності за екологічні правопорушення та режиму доступу до екологічної інформації. Мета викладання дисципліни – сформувати екологічну правосвідомість, навички застосування еколого-правових норм.

На своїх заняттях ми використовуємо структурно-логічні схеми, які за змістом, кількістю та якістю інформації, побудовою та представленням схем можна поділити на наступні види: 1) інформаційні схеми; 2) структурні схеми; 3) схеми взаємозв'язків; 4) схеми характеристики.

Розглянемо з прикладами ці види структурно-логічних схем із нашої практики:

– інформаційні схеми – мають подібність із таблицями, дають мінімум інформації. Звичайно це перерахування складових частин чого-небудь. Наприклад: Тема 1.2 «Джерела екологічного права» [4, с. 66–67], Тема 5 «Відповідальність за екологічні правопорушення» схема «Кримінальна відповідальність за порушення законодавства про охорону навколишнього природного середовища» [5, с. 36];

– структурні схеми – відображають структуру явища, об'єкта чи предмета, що розглядається, включаючи класифікацію. Наприклад, Тема 4.1 «Екологічна безпека: правові засади і механізм її забезпечення» схеми класифікації відходів [4, с. 156], Тема 2.2 «Правові основи управління в галузі екології» схема «Система державних органів виконавчої влади в Україні в галузі екології» [4, с. 79];

– схеми взаємозв'язків – ілюструють взаємозв'язки, взаємовплив, ієрархію зв'язків і впливів і т.п. Прикладом може бути схема «Суб'єкти права власності на землю» з теми 3.1 «Правовий режим земель в Україні» [4, с.108];

– схеми характеристики – це інформаційні схеми доповнені описом характеристик складових їхніх елементів. Наприклад, Тема 1.1 «Предмет, методи та система екологічного права» схема «Принципи екологічного права» [4, с. 61], Тема 13 «Екологічна безпека: правові засади і механізм її забезпечення» схема «Види екологічної безпеки» [5, с.100].

Використання схем не повинне знижувати рівень теоретичного матеріалу, вимагати додаткового навчального часу на її пояснення, а органічно включатися у виклад теми, що розглядається. Неодмінною умовою застосування схем є їхня побудова в міру викладу теоретичних положень. Підготовка й використання структурно-логічних схем пов'язано з дотриманням певних умов [6]:

– застосовувана наочність повинна відповідати темі;

- зміст схеми повинен відповідати тим завданням, які ставить перед собою й студентами викладач;
- зміст схеми не повинен бути всеохоплюючим – це лише ілюстрація;
- необхідно чітко виділяти головне, істотне при підготовці СЛС;
- наочність повинна використатися в міру, і демонструватися поступово у відповідний момент розгляду навчального матеріалу;
- залучення самих студентів до пояснення бажаної інформації в наочному приладді допомагає кращому розумінню та засвоєнню поданої інформації.

Побудова структурно-логічних схем теж потребує дотримання певних вимог [7]:

- СЛС повинна відповідати смисловій структурі навчального матеріалу, складатися зі службових елементів, які формують її логічні блоки (блок). Це вимагає на початковому етапі побудови схеми провести "сортування" навчального матеріалу (структурувати його), виокремити смислові частини;
- якщо СЛС складається із кількох логічних блоків, що відповідають структурі навчального матеріалу, то кожен із блоків повинен бути виразно виділеним для полегшення індивідуальної роботи студентів з окремими блоками;
- СЛС не повинна включати велику кількість опор у вигляді знаків-сигналів, оскільки перевантаження схеми ускладнює її розкодування та оперативну роботу з нею;
- бажано уникати одноманітності у використанні графічних зображень, щоб схеми розрізнялися між собою. Це полегшує їх запам'ятовування. Урізноманітнити унаочнений навчальний матеріал можна зміною шрифту, розташуванням логічних блоків, виділенням особливо важливих знаків-сигналів різними кольорами (кількість використовуваних кольорів не повинна бути великою, адже зайва розмаїтість дратує зір, а тому погіршує запам'ятовування).
- моделювання схеми потребує підбору матеріалу відповідно до задуму, розміщення його на папері за логікою руху міркувань, надання графічному зображенню схеми естетичної й інтуїтивно зрозумілої форми, розташуванням знаків-сигналів у вигляді стрілочок, геометричних фігур залежно від їх конкретного функціонального значення (показ різноманітних процесів, зв'язків, відносин).

Висновки з даного дослідження і перспективи. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, а також власний досвід практичного застосування наочності дають змогу визначити ефективність використання структурно-логічних схем, завдяки яким студент швидше сприймає на лекції навчальний матеріал, що підвищує ступінь його засвоєння. Оскільки в таких схемах відбивається логічна послідовність змісту кожної теми, з'являється можливість раціонально розподілити навчальний матеріал між лекційною і самостійною формою його вивчення, а також більш ефективно працювати з навчальними посібниками.

Значна кількість різних за своїми характеристиками структурно-логічних схем (стосовно змісту навчальної інформації, яка покладена в основу СЛС; побудови й оформлення СЛС, їх загального вигляду) дозволяє будувати на їх використанні як на каркасі вивчення різнопланового матеріалу навчальної дисципліни.

Структурно-логічні схеми при підготовці майбутніх екологів, зокрема при вивченні дисципліни «Екологічне право», допомагають вирішити такі завдання: упорядкувати навчальну інформацію, інтенсифікувати процес засвоєння знань, виробити в студентів уміння та навички структурування, систематизації й узагальнення навчального матеріалу. Крім того, використання СЛС спонукає їх до уважності при вивченні основного та додаткового матеріалу, сприяє підвищенню мотивації.

Список використаної літератури

1. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. 3-е изд., дополн. / Л.В.Занков. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
2. Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання : метод. посіб. для студ. / уклад.: Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатюк, В. М. Швирка. – Старобільськ, 2015. – 112 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел, М. Д. Василюк-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
4. Купчак М. Я. Основи екологічного права: навчальний посібник / А. І. Харчук, М. Я. Купчак. – Львів : ЛДУ БЖД, 2016. – 215 с.

5. Купчак М. Я. Екологічне право: навчальний посібник / А. І. Харчук, М. Я. Купчак. – Львів : ЛДУ БЖД, 2011. – 130 с.
6. Гнітецька Т. В. Ефективність застосування опорних схем у процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» / Т. В. Гнітецька, Т. Г. Овчаренко, Н. М. Ковальчук // Актуальні проблеми розвитку спорту для всіх: досвід, досягнення, тенденції: зб. наук. пр. – Тернопіль, 2009. – С.87–90.
7. Иволгина Л. И. Схематизация в обучении: метод. пособие / Л.И.Иволгина. – Красноярск, 2011. – 88 с.

References

1. Zankov, L.V. (1999). *Favorites Shows Pedagogical Proceedings*. 3rd ed., extended. Moscow: Home pedagogy. (in Rus.).
2. *Structural and logic circuits. Table. Supporting notes. Essay. Educational presentations: recommendations to the assembly*. (2015). Methodological posibibnyk for students. Compiled by L. Butenko, O. Ignatovich, V. Shvyrka. Starobilsk. (in Ukr.).
3. *Great Dictionary of Modern Ukrainian* (2004). Compilers by V.T. Busel, M.D. Vasyleha-Deribas, A.V. Dmitriev, G.V. Latnik, G.V. Stepenko. Kyiv; Irpen: Perun. (in Ukr.).
4. Kupchak, M.J., Kharchuk, A.I. (2016). *Fundamentals of Environmental Law: Textbook*. Lviv, Lviv State University of Life Safety. (in Ukr.).
5. Kupchak, M.J., Kharchuk, A.I. *Environmental Law: Tutorial*. Lviv, Lviv State University of Life Safety. (2011). (in Ukr.).
6. Hnitska, T.V., Ovcharenko, T.G., Kovalchuk, N.M. (2009). Efficacy of support schemes in the study discipline "Theory and methods of physical education". *Actual problems of sport for all: experience, achievements, trends: a collection of scientific papers, 87–90*, Ternopil. (in Ukr.).
7. Ivolgina, L.I. (2011). *Schematicization in teaching: a methodical guide*. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk regional institute of qualification improvement. (in Rus.).

KUPCHAK Mariana,

Senior Lecturer of Law and Management in the Sphere of Civil Protection Department,
Lviv State University of Life Safety
e-mail: maryana_kupchak@ukr.net

USAGE OF STRUCTURAL-AND-LOGICAL SCHEMES IN FUTURE ECOLOGISTS' TRAINING

Abstract. *Introduction. In modern society the main task of higher education is not only prepare skilled experts, but also socially mature, responsible citizens, which is possible only in conditions of departure from the authoritarian pedagogy and introduction of modern innovative technologies.*

Purpose. The purpose of this article is analyzing the problem using visual aids and structural logic, including the preparation of future environmentalists.

Results. Structuring theoretical didactic material pursues the goal of such a structure of scientific knowledge that would be optimal in terms of time saving and efficient absorption. It is important that study of the basic concepts discipline and structure facilitates the assimilation of certain issues and promotes creative thinking. Structuring educational material, combining it with some features of the system, and thus increasing the amount of information held in short-term memory of the student. This is particularly important for part-time, distance learning and external studies.

Originality. Structural and logical framework should contribute to a better memorization of training material as the process connected visual receptors that allow "see" the semantic structure of each part and the whole text as a whole.

Conclusion. Structure and logic in preparation for future environmentalists, particularly in the discipline "Environmental Law" to help solve such problems, organize training information, intensify the process of learning, the students develop skills and knowledge structuring, organizing and generalizing training material. In addition, the use of SLS mindfulness encourages them to study at primary and secondary material enhances motivation.

Key words: *innovative technology; visualization; graphical diagrams; structural logic; environmentalists.*

Одержано редакцією 10.05.2017
Прийнято до публікації 22.05.2017

УДК 378

МАЛИШЕВСЬКА Ірина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

e-mail: irinamalysh66@gmail.com

СТАН ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Стаття присвячена дослідженню стану підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії. У статті визначено, що Україна перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами. Стрімко активізується пошук шляхів і засобів удосконалення професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на модернізацію підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних кадрів, які забезпечуватимуть інклюзивне навчання в Україні. Окреслено проблеми формування професіоналізму спеціалістів масових загальноосвітніх закладів в галузі інклюзивної освіти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; інклюзивне навчання; освітня інклюзія; психолого-педагогічні кадри; проблеми формування професіоналізму психолого-педагогічних кадрів в галузі інклюзивної освіти; модернізація підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних фахівців.

Постановка проблеми. Важливою характеристикою сучасного етапу розвитку інклюзивної освіти в Україні є недостатня професійна підготовка психолого-педагогічних кадрів загальної освіти, здатних реалізувати інклюзивний підхід. Вони потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців спеціальної освіти у розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Але найважливіше, чого повинні навчитися педагоги загальноосвітніх навчальних закладів, – це одночасно працювати з різними дітьми, враховувати різноманіття їхніх особливих потреб у своєму педагогічному підході до кожного.

У вітчизняній освіті є два потужних змістовних ресурси для розвитку інклюзивного підходу в освіті – досвід спеціальної освіти і технологічний досвід психолого-педагогічного супроводу учасників звичайного освітнього процесу. Тільки професійне об'єднання освітян з різних освітніх систем дозволить вплинути на взаємозбагачення та розширення можливостей інклюзивного навчання та виховання.

Нині активізувалася розробка педагогічних ідей щодо підвищення ролі й функцій вищої освіти, її впливу на становлення фахівця загальної педагогічної освіти у цілому та спеціальної освіти як її невід'ємної частини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні основи підготовки психолого-педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі розглянуто у наукових працях Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Литовченко, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Назарова, Л. Савчук, Т. Сак, М. Супрун, О. Таранченко, О. Федоренко, Н. Шматко та інших. Науковці одностайно стверджують про необхідність системної підготовки психолого-педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

Мета статті полягає у дослідженні стану підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах освітньої інклюзії.

Викладення основного матеріалу. Наразі гостро постало протиріччя між традиційною системою підготовки педагогічних кадрів і потребами практики, в якій стають затребуваними психолого-педагогічні спеціалісти масових загальноосвітніх закладів, здатні надати дитині з особливими освітніми потребами якісні освітні послуги в умовах інклюзивного освітнього середовища. О. Мартинчук зазначає, що недостатній рівень професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання свідчить про існування серйозної проблеми в сучасній професійній освіті, яку не можливо розв'язати за рахунок використання існуючих традиційних методик та технологій, що підкреслює важливість підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних кадрів України до освітньої інклюзії [1].

У зв'язку з інтенсифікацією інклюзивних тенденцій в нашій державі у 2006 році з метою удосконалення системи підготовки психолого-педагогічних кадрів для забезпечення якісного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів Міністерством освіти і науки України Наказом № 691 від 02.12.2005 року «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» [2] у вищих навчальних закладах, які готують фахівців за напрямом «Педагогічна освіта» було введено навчальний курс «Основи корекційної педагогіки». У пояснювальній записці до курсу вказано, що програма дисципліни «Основи корекційної педагогіки» розрахована на студентів не дефектологічних спеціальностей педагогічної та психологічної освіти, які в загальноосвітніх умовах навчатимуть дітей з особливими освітніми потребами. У залежності від конкретного спрямування підготовки психолого-педагогічних працівників освіти під час викладання дисципліни слід зосередити увагу студентів на засвоєння її змісту з урахуванням вікових особливостей тих дітей з якими вони будуть працювати (дошкільний, молодший шкільний, підлітковий вік), а також специфіки галузей освіти, до викладання якої готується майбутній педагог (вихователь, вчитель початкової ланки, вчитель-предметник, соціальний педагог, психолог). Метою курсу є «ознайомлення студентів з підходами держави і суспільства до організації освіти дітей, які мають суттєві недоліки психофізичного розвитку (інклюзивної освіти в тому числі), основними поняттями корекційної педагогіки і спеціальної психології, особливостями і закономірностями розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами (глухих, сліпих, розумово відсталих, з порушеннями мовлення, емоційно-вольової сфери, соціальної поведінки, опорно-рухового апарату), диференційованими та індивідуальними механізмами і прийомами корекційного навчання та виховання кожної із категорій дітей в умовах спеціальної та інтегрованої освіти».

Професором С. Мироною, яка досліджувала готовність майбутніх педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного середовища після вивчення курсу «Основи корекційної педагогіки», було запропоновано студентам обґрунтувати особисте ставлення до проблем і переваг інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Результати засвідчили, що найбільш позитивно налаштованими до спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами зі своїми здоровими однолітками виявились майбутні учителі початкових класів. Вочевидь, на практиці вони частіше, ніж інші педагоги зустрічаються з дітьми з особливими освітніми потребами тому краще готові до диференційованого та індивідуального підходів у навчанні та вихованні таких дітей. Разом з тим, навіть позитивно налаштовані студенти вважають роботу в інклюзивних умовах досить важкою (фізично і морально) і наголошують, що загальних знань про дітей з різними вадами для цього недостатньо. Вони зазначають, що учителям необхідно володіти інклюзивними методиками навчання і виховання та прийомами реалізації індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами [3].

Треба зауважити, що період коли був запроваджений навчальний курс «Основи корекційної педагогіки» був перехідним етапом від інтеграції до інклюзії. Тому він зіграв свою позитивну роль у вирішенні початкової проблеми підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладів: по-перше, розуміння того хто такі діти з психофізичними порушеннями у розвитку, що їх кількість невпинно зростає і невдовзі педагоги будуть навчати окремих з них у своїх класах; по-друге, дав можливість ознайомитися зі специфікою педагогічних підходів до навчання дітей з психофізичними порушеннями і психологічно налаштуватися до роботи з ними. Однак цей курс не є логічним у світлі нинішнього реформування спеціальної освіти у напрямі інклюзії, адже спрямований на те, що діти з особливими освітніми потребами повинні навчатися у спеціальних закладах. Крім того, на методичному рівні майбутні психолого-педагогічні фахівці не готові до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Це підтверджує необхідність перегляду підходів до професійної підготовки психолого-педагогічних фахівців та визначення стратегії їх підготовки до роботи в нових умовах.

Науково-теоретичну базу інклюзивного навчання в нашій країні розробляє Інститут спеціальної педагогіки, який є науковою установою у складі Національної академії педагогічних наук України. Інститут здійснює дослідження з проблем освіти дітей з особливими

потребами. Науковцями інституту (Л. Будяк, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєвою, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.) обґрунтовано стратегічні напрями розвитку системи спеціальної освіти, визначено концептуальні складові інклюзивної освіти й організаційно-методичні підходи до її впровадження в Україні та розроблене на цій основі навчально-методичне забезпечення для підготовки психолого-педагогічних кадрів.

В 2010–2012 роках Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України було розроблено і затверджено МОНмолодьспорту навчальні курси (а також навчально-методичні посібники до кожного з курсів) для студентів вищих навчальних закладів і закладів післядипломної педагогічної освіти та слухачів курсів підвищення кваліфікації: «Вступ до інклюзивної освіти» (А. Колупаєва, С. Єфімова), «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, С. Литовченко), «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі» (Е. Данілавичюте, С. Литовченко, за редакцією А. Колупаєвої), «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (Ю. Найда, О. Таранченко за редакцією А. Колупаєвої), «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» (Т. Сак), «Лідерство та інклюзивна освіта» (С. Єфімова, С. Корольок, за редакцією А. Колупаєвої), «Основи інклюзивної освіти» (І. Білозерська, Л. Будяк, А. Колупаєва, З. Ленів, Ю. Найда, Т. Сак, О. Таранченко).

На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. № 1482 «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року», постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України Наказом № 1/9–456 від 18.06.2012 року «Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» [4] з 2012/2013 навчального року було запроваджено у навчальному процесі вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямами (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Крім того, інститутам післядипломної педагогічної освіти рекомендовано включити навчальний курс «Основи інклюзивної освіти» у навчальні програми для слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Треба зазначити, що навчальний курс «Основи інклюзивної освіти» є абсолютно інноваційним і прогресивним. Він включає модулі вищезначених навчальних курсів, вивчення яких є важливим для системної підготовки психолого-педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. У порівнянні з навчальним курсом «Основи корекційної педагогіки» у ньому закладена методологія стратегічного спрямування на впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Навчальна дисципліна «Основи інклюзивної освіти» розроблена провідним фахівцем з інклюзивного навчання професором А. Колупаєвою і базується на матеріалах сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень з інклюзивного навчання, пропонується для вдосконалення професійної майстерності студентів педагогічних та психологічних спеціальностей, які навчаються у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної педагогічної освіти. Метою *навчальної дисципліни* «Основи інклюзивної освіти» є засвоєння теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивної освіти. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні: «ґрунтовно засвоїти теоретико-методологічні та нормативно-правові засади інклюзивної освіти; уміти використовувати ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей з особливими потребами; здійснювати необхідні адаптації/модифікації курикулуму й методики викладання; вміти розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для дітей з особливими освітніми потребами на основі визначення їхніх потреб; реалізовувати підходи диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей з особливими освітніми потребами». Важливим елементом навчального курсу є те, що під час вивчення окремих тем пропонується аналіз практичних ситуацій через використання досвіду педагогів-практиків. Програму укладено відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Вона включає систему академічних кредитів, змістові

модулі курсу, завдання для самостійної роботи студентів, систему індивідуально дослідних завдань, шкалу оцінювання навчальних досягнень студентів. Навчальна програма складається з двох модулів, зміст яких розкрито у 12 темах. На вивчення дисципліни відводиться 54 години. Розподіл годин за модулями здійснюється ВНЗ з урахуванням специфіки базових програм підготовки фахівців. Програма розроблена для вишів, які здійснюють підготовку кадрів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування) та перепідготовку фахівців у закладах післядипломної педагогічної освіти [5].

Отже основною метою навчального курсу, як видно із змісту пояснювальної записки, є підготовка психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах освітньої інклюзії.

Висновки. До основних завдань підготовки психолого-педагогічних кадрів для освітньої інклюзії, розв'язання яких необхідно покласти на науково-дослідні та педагогічні інститути, належать: теоретико-методологічне обґрунтування розбудови системи інклюзивної освіти в Україні; науково-методичне забезпечення діяльності педагогічних кадрів, які забезпечують інклюзивну освіту; розробка методології та практико-орієнтованих технологій психолого-педагогічного та соціального супроводу всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища; корегування змісту і розробка технологій підготовки психолого-педагогічних фахівців, спроможних працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища, за рахунок введення чи доповнення існуючих модулів фахових навчальних дисциплін, введення спецкурсів, пошуку альтернативних шляхів підготовки кадрів до роботи в інклюзивних закладах; вивчення, узагальнення, пропаганда і поширення позитивного досвіду впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Кожне з цих завдань може розглядатися як відправна точка для розробки програм підготовки та підвищення кваліфікації педагогів загальноосвітніх шкіл, що працюють у системі інклюзивної освіти. Крім того, ці положення можуть обумовлювати «інноваційний коридор» експериментальної діяльності освітніх і наукових установ, у тому числі й тих, що готують психолого-педагогічні кадри для інклюзивних закладів.

Перспективи використання результатів дослідження. Проблеми підготовки психолого-педагогічних кадрів для освітньої інклюзії в Україні є досить актуальними для нашого дослідження, а сформульовані вище завдання окреслили напрямки нашого подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук. – Режим доступу: http://www.psych.kiev.ua/Мартинчук_О.В._Сучасні_вимоги_до_професійної_діяльності_вчителя_початкової_школи_в_умовах_інклюзивного_навчання.
2. Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю : наказ МОН України № 691 від 02.12.2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uazakon.com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm.
3. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до впровадження інклюзивної освіти / С. П. Миронова / Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький : Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2012. – С. 252–255.
4. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» : лист МОН, молоді та спорту України № 1/9–456 від 18.06.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/files/normative/files/0newssj/06/19/1_9-456.doc.
5. Основи інклюзивної освіти : навчальна програма курсу / укл. А. А. Колупаєва. – Київ : А.С.К., 2012. – 31 с.

References

1. 1 Martynchuk, O. V. *Modern requirements to the profession of primary school teacher in terms of inclusive education*. Retrieved from http://www.psych.kiev.ua/Мартинчук_О.В._Сучасні_вимоги_до_професійної_діяльності_вчителя_початкової_школи_в_умовах_інклюзивного_навчання. (in Ukr.).
2. *About creation of conditions to ensure the right to education of persons with disabilities*. Retrieved from http://www.uazakon.com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm. (in Ukr.).
3. Myronova, S. P. (2012). The willingness of future teachers to introduce of inclusive education. *VII Ukrainian scientific and practical conference «Social and educational work in educational institutions of inclusive orientation»*. 252–255. Khmelnytskyi : Khmelnytskyi instytut sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» (in Ukr.).

4. *On introduction of discipline «Fundamentals of inclusive education»*. Retrieved from http://mon.gov.ua/files/normative/files/0newssj/06/19/1_9-456.doc. (in Ukr.).
5. Kolupaieva, A. A. (Ed.). (2012). *Fundamentals of Inclusive Education*: Course curriculum. Kyiv: A. S. K. (in Ukr.).

MALYSHEVSKA Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Special Education Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
e-mail: irinamalysh66@gmail.com

THE STATE OF PREPARATION OF PSYCHOLOGICAL-AND-PEDAGOGICAL STAFF TO WORK IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL INCLUSION

Abstract. *The article investigates the state of teaching staff preparation to work in the field of inclusive education. The article states that Ukraine radically changes its education policy concerning children with special educational needs. It is in search of the ways and means of improving the staff professional training to work with SEN children. Special attention is focused on upgrading training and retraining of the staff which will provide inclusive education in Ukraine. The development of the professional competence of those who will work in the field of inclusive education is outlined. Personal characteristics, knowledge, professional skills of teaching staff are to be improved in order to solve these problems. The concept of continuous national education is viewed as the means of solving these problems.*

The concept defines a new approach to the structure of the education system, the content of education, the continuity of its levels.

The article looks at the content of staff training as an important means ensuring the quality of inclusive education. Hence it is to be updated. This process involves continuous improvement of curricula and teaching technologies. Solving these problems will eliminate the contradiction between theory and practice of teaching staff preparation to work in the field of inclusive education.

The increasing role of higher education at the present stage of the development of Ukrainian society determines its structural reforms. Their aim is to provide the inclusive education with qualified teaching staff.

Key words: *children with special educational needs; inclusive education; teaching staff; the development of the professional competence of the teachers working in the field of inclusive education; the upgrading of teaching staff training and retraining.*

*Одержано редакцією 10.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017*

УДК 372.851

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Республика Армения
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОГО ПРЕКРАСНОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В работах [1–3] мы представили логическую и формирующую группы объективных признаков научного прекрасного в процессе обучения математике. Последнюю группу объективных признаков научного прекрасного составляют объединяющие признаки. Объединение вещей, явлений, людей, обществ и т. д. происходит из общности некоторых свойств и может иметь как положительное, так и отрицательное значение. Однако, в математике (и науке вообще) усматривается только положительную сторону данного явления и, следовательно, проявления объединения здесь считается красивым. В данной работе рассматриваются следующие объединяющие признаки научного прекрасного: единство разнообразий, всеобщность, применимость и математическая запись научной закономерности.

Ключевые слова: *обучение математике; эстетика математики; научное прекрасное.*

Единство многообразий и всеобщность. Единство в многообразии – первый критерий, предложенное Ф. Хатчесоном, как общий эстетический принцип для оценки прекрасного как в природе, так и в науке [4]. Ярким выражением единства в многообразии и всеобщности является понятие натурального числа: натуральное число n объединяет все

множества с n элементами, и при выявлении какого-нибудь свойства числа n мы можем применять ее для любого множества с n элементами. Число n и вообще любую переменную x мы можем рассматривать как объединение разнообразий: n объединяет все числа. В то же время переменная x может принимать любое численное значение, что подчеркивает ее всеобщность.

Любое математическое (и не только математическое) понятие можно рассматривать как объединение всех элементов, входящих в объем этого понятия, и является прекрасным, так как сближает, позволяет вместе, в одном классе или в одно понятие объединить все разнообразие этих элементов/объектов. В то же время, любое верное утверждение об этом понятии будет верным и для любого элемента из объема этого понятия. Например, в понятии «треугольник» мы объединяем все многоугольники с тремя сторонами, и доказывая, что сумма внутренних углов треугольника равна 180 градусов, применяем этот факт относительно любого треугольника.

Как приведенная, так и любая другая математическая теорема имеет обобщенный характер: она справедлива для некоторого широкого класса математических объектов и применима как для подклассов этого класса, так и для его представителей. И применение теоремы для любого такого случая или получения из нее какого-нибудь следствия Хатчесон считает прекрасным, и это является вторым признаком прекрасного Хатчесона – признак всеобщности.

К примеру, когда мы находим, что площади треугольников с равными основаниями и высотами или треугольников с одинаковыми произведениями основ и высот равны, то используем теорему или формулу площади треугольника $S=ah/2$, и таким образом объединяем все многообразие указанных треугольников в один класс, что является выражением научного прекрасного.

Указанные признаки научного прекрасного, характеризующие Хатчесоном, широко проявляются в применениях математики в самих разнообразных отраслях науки и техники. Сами же эти применения математики выражают единство различных явлений науки и техники, утверждающие также всеобщность математических теорем.

Большие возможности для подобных проявлений научного прекрасного в самой математике создает метод координат, предложенный Декартом: этот метод создает единство между алгеброй и геометрией. Первокурснику-математику университета, только-только знакомящийся с элементами аналитической геометрии, знакомо чувство удовольствия, которое рождается при применении очень простых алгебраических методов для решений некоторых геометрических задач, ранее (в средней школе) решаемых синтетическими, часто искусственными и сложными методами. Это удовольствие, полученное от проявлений первого и второго признаков научного прекрасного Хатчесона.

Признаки научного прекрасного единства разнообразий и всеобщности широко проявляются в аксиоматическом методе построения теорий. В системе аксиом векторного пространства, например, объединяется то, что общее для прямой – одномерной, плоскости – двухмерной, пространства – трехмерного и, вообще, любого примера векторного пространства /заданного над фиксированным полем/, и на основе этой системы, составленной из нескольких свойств, развивается одна из важнейших теорий, лежащей в основе современной математики. Здесь проявляется признак научного прекрасного – единства разнообразий, что является одним из факторов эстетической привлекательности теории векторных пространств. Далее, результаты, полученные в этой общей теории, применяются для конкретных примеров векторных пространств. Это уже проявление всеобщности – второго признака научного прекрасного Хатчесона. Его эстетическая привлекательность очевидна, так как математический факт устанавливается не для каждого отдельного примера векторных пространств (что было бы очень трудоемко и тошнливо), а исходит из общих соображений о фактах векторного пространства. Подобные заключения можно сделать относительно любой алгебраической системы. Можно сказать, что изящество современной математики, в частности – алгебры, обусловлено именно первым и вторым признаками научного прекрасного Хатчесона.

Признаки единства разнообразий и всеобщности широко проявляются и в школьном курсе математики. Рассмотрим ситуацию из опыта моего учителя [5].

Мой школьный учитель, уважаемый Анушаван, обладал особенным преподавательским даром. Однажды, зайдя в класс, он провел на доске две параллельные линии. На нижней из них отметил отрезок, а на верхней взял две точки и соединил их с концами отрезка – получилось два треугольника. «Какой из них обладает большей площадью?» – спросил уважаемый Анушаван. Не получив нужного ответа от нас, уважаемый Анушаван вытер доску и объявил тему нового урока: «Формула площади треугольника». После объяснения урока он опять вытер доску, выделил формулу $S = 0,5ah$ площади треугольника на ее краю, снова провел те же параллельные линии с отрезком, точками и треугольниками и повторил свой вопрос. Кажущееся невозможным сравнение становилось очевидным, благодаря простой математической формуле. Читая уже в наших глазах решение поставленной задачи, наш учитель вдохновенно сказал: «Вот сила математики». Потом он положил мел на край доски, вытер руки и вышел из класса, хотя звонка еще не было. А мы на этот раз не выбежали из класса, как обычно делали после ухода учителя. Конечно, проявление силы математики было очевидно, но нам показалось еще что-то – выше этой силы – что-то притягивающее, привлекательное, и это видимо было связано с двумя признаками научного прекрасного Хатчесона.

А вот и пример из моего опыта. Много лет назад в созданной мною частной школе я преподавал алгебру и параллельно с построением языка алгебры проводил его сравнение с арифметическим языком, его возможностями. Это позволило учащимся лучше понять возможности алгебры, вызвало интерес к ней. После ввода понятия неизвестного в теме «Азбука алгебры», я обычно задавал такой вопрос: «Как вы думаете, сколько денег у меня?» Так как учащиеся уже были знакомы с понятием неизвестного, то нужный мне ответ вроде «У Вас x рублей» я получал. На вопрос же «Сколько денег у вас?» ответы были разными, но с конкретными числами. Здесь я проводил первую параллель между алгеброй и арифметикой: то, что мы знаем, сколько денег у нас, – это арифметика, а то, что мы знаем, сколько денег у других, – это уже алгебра. Конечно, преимущество алгебры здесь кажется очевидным, но оно имеет некоторый виртуальный характер, и приведенное сравнение не производит особенного впечатления на учеников. Следующее сравнение алгебры и арифметики я проводил в рамках изучения сложения (и других операций) в курсе алгебры и привел такое рассуждение: арифметика позволяет найти сумму известных величин, а прибегая к алгебре, можно найти сумму неизвестных величин. Например, если у одного ученика x рублей, у другого – y рублей, то у них вместе будет $x + y$ рублей. Интерес к этому новому сравнению как будто немного возрастает, тем не менее, скептицизм остается, так как из алгебраической операции сложения как будто нет никакой пользы. Тогда я попытался убедить учеников в том, что указанная и другие алгебраические операции с неизвестными – не фокус и не магия, а действия, направленные на познание истины и решение повседневных задач, в чем мы неоднократно убедимся впоследствии. А для окончательного убеждения учащихся я привел одну из развлекательных задач прекрасного армянского математика 7-го века Анания Ширакаци. Для этой цели хорошо подходят первые три его развлекательные задачи – храхчанакани [6]. Вот третий храхчанакан Ширакаци:

«Скажи другу твоему, что я могу узнать, сколько денег у него в кошельке. Если он скажет «попробуй», ты скажи ему: возьми количество своих денег, добавь столько же, удвой его, добавь еще раз заданное число и полученную сумму опять удвой. Когда он закончит свои вычисления и сообщит тебе результат, раздели его на десять. Полученное число и будет количеством денег в его кошельке».

Если обозначим сумму в кошельке через x , то условия задачи ведут к вычислению выражения $(2(x + x) + x):10$. Но очевидно, что это выражение равно x , т.е. Ширакаци в скрытой форме требовал другу сообщать именно число x . В этом случае учащиеся уже чувствуют силу и очарование алгебры, что опять связано с двумя признаками научного прекрасного Хатчесона.

Математическая формулировка научной закономерности. Согласно этому принципу эстетики математики, приведенной М.В. Волкенштейном, любая четкая и гармоническая формулировка научной истины на языке математики приносит эстетическое впечатление [7].

Общеизвестна роль математики и математического языка в процессе формулировки закономерностей физики. Впечатления от математической формулировки законов механики,

например, были настолько велики, что Ньютон рассмотрел их как доказательство существования Бога. Есть много биологических закономерностей, которые описываются или представляются при помощи математических формул. Рассмотрение таких закономерностей на уроках математики имеет не только познавательное значение, но и придает эстетическую окраску изучаемому материалу. Привлечение же соответствующих материалов в учебниках делает их привлекательным для учащихся. Приведем примеры из учебников [8].

1. В англоязычных странах температуру воздуха измеряют по шкале Фаренгейта. Связь шкал Фаренгейта (F) и Цельсия (C) выражается формулой $F = 1,8C + 32$: Приводятся задачи, когда неизвестной является F или C .

2. Знаете ли Вы, что температуру воздуха можно определить, слушая крикет? Если обозначать через n число скрипов, выпущенных крикетом за одну минуту, то температуру воздуха по Фаренгейту можно определить по формуле $F = 0,25n + 37$. Приводятся задачи, когда неизвестной является F , n или C .

3. Вес нормального мужчины в килограммах можно определить по формуле $m = 0,9h - 90$, где h – его рост в сантиметрах. Приводятся задачи, когда неизвестной является m или h .

Некоторые учителя исходят из важности этого признака, когда важные формулы берут в рамки. В этот ряд нужно включить также моделирование текстовых задач. Однако здесь намечается некоторая переоценка значения математической записи: учащиеся (часто и учитель) создавая математическую модель текстовой задачи – записывая соответствующее уравнение или неравенство, решает его и на этом считает дело сделанным, не обращая внимания на анализ самой задачи. Не следует думать, что это делается исходя из этических соображений (имея в виду эстетику математической записи задачи). Просто в подобных случаях учащего интересует только ответ задачи и исполнение поручения учителя, что далеко от эстетических мотивов.

Применимость. Широки области применения математики. С древних времен люди понимали незаменимую роль вычисления и измерения при организации жизни. И параллельно с улучшением жизни, развитием цивилизаций увеличилась роль математики, ее прикладное значение в самих различных сферах жизнедеятельности человека. Более того, математика является одним из главных факторов подобных развитий, ее ведущей силой. А чем обусловлено подобное большое практическое значение отрасли науки, имеющей виртуальный характер по форме и содержанию?

Конечно, речь не о старинных методах подсчетов и измерений, хотя эти процедуры сохраняют свою актуальность и сегодня. Речь в первую очередь идет о взаимосвязях математики с природой. Как отмечает Великий Галилей, «Книга природы написана на языке математики» и для чтения этой книги нужно знать язык математики. Отсюда следует, что без знания языка математики никакая наука, направленная на исследование природы, не может достичь существенных успехов. Поэтому и математика получила беспрецедентное применение в исследованиях природы и в некоторых отраслях науки. Подобные применения математики сделают надежными полученные результаты, увеличивает вес истины в проведенных исследованиях, т.е. математика приносит в любую область науки познание и истину. Применение математики в физике, химии, экономике и других естественных и некоторых гуманитарных науках подтверждают сказанное. Более того, эти науки в своих современных формах обязаны математике.

Но разве природа является объектом исследования только науки? А искусство? Разве она не является формой познания природы, и не нужно ожидать применения математического языка и в этой области познания? И, действительно, математика имеет широкое применение в таких областях искусства, как архитектура, изобразительное искусство, музыка. В архитектуре такое применение становится возможным благодаря симметрии и пропорции. Важными элементами изобразительного искусства являются перспектива, параллельное проектирование, аксонометрия – чисто геометрические понятия, которые и позволяют применение математики в данной области искусства. Применение математики в музыке осуществляется посредством пропорций. Математика может найти применение и в литературе, в театре, кино, в танцах и во многих других областях искусства, вводит там «порядок и закон».

Математика имеет широкое применение в технике. При помощи одной из «жемчужин» геометрии – теоремы Пифагора, например, можно получить ответ на один из важнейших вопросов, поставленных природой перед человеком. В организации жизнедеятельности человека важную роль играет построение прямого угла. В самом деле, без этого знания невозможно осуществлять построения не только больших архитектурных сооружений, но и любого строительства вообще. Можно смело сказать, что прямой угол – основа строительства. Поэтому отвес – инструмент, позволяющий проверить перпендикулярность стены строительства, является самым необходимым инструментом каменщика. Но та же задача решает и теорема Пифагора (вернее – обратная теорема Пифагора): если квадрат одной из сторон треугольника равен сумме квадратов двух других сторон, то такой треугольник прямоугольный. Строители часто у себя держат треугольник с размерами сторон 3, 4, 5 и, используя обратную теорему Пифагора, проверяют прямоугот углов. Часто такие треугольники изготавливаются при помощи веревок, что делает более удобным их использование. Следует отметить, что такие пифагоровы треугольники позволяют построить прямые углы на горизонтальной (и на любой) плоскости, что нельзя сказать об отвесе.

Ясно, что как признак Волкенштейна, так и признак применимости математики можно рассматривать как частные случаи принципов единства многообразий и всеобщности Хатчесона. В самом деле, любая запись законов природы или прикладной задачи на математическом языке является выражением единства в многообразии, а в разнообразиях применений такой математической записи проявляется всеобщность научной истины. Например, если количество a депозита каждый год в банке увеличивается на $p\%$ -ов, следует, то через n лет будет $a(1 + \frac{p}{100})^n$, и эта закономерность является выражением единства в многообразии, а ее применение конкретных для значений параметров a, p, n – проявлением всеобщности научной истины. Здесь в обоих случаях мы имеем дело с научной красотой.

Эстетический принцип применимости можно успешно использовать в процессе обучения математике. Выше я рассказал об одном моем школьном учителе. Другой мой школьный учитель, уважаемый Ваграм, перед началом изучения теоремы Пифагора привел нас на небольшой прямоугольный школьный участок, предложил двум ученикам, начиная с угла участка, начать двигаться по его сторонам и измерять пройденный путь. Сам же, с загадочной улыбкой на лице, сообщал расстояние между учениками после каждого такого измерения и никогда не ошибался. Конечно, мы были удивлены, а уважаемый Ваграм после своих экспериментов проводил нас в класс и после объявления о том, что сейчас он раскроет секреты своего «волшебства», на доске написал тему нашего урока: «Теорема Пифагора» – и раскрыл тайну самой прекрасной геометрической сокровищницы.

Конечно, мои уважаемые учителя ничего не знали об Хатчесоне и, возможно, об эстетике математики вообще. Но они интуитивно чувствовали наличие эстетического в математике и умело вводили ее элементы в процесс преподавания.

Список использованной литературы

1. Микаелян Г.С. Логические признаки научной эстетики в процессе обучения математике / Г.С. Микаелян // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2016. – № 18. – С. 85–93.
2. Микаелян Г. С. Образующие признаки научной эстетики в процессе обучения математике: порядок / Г.С. Микаелян // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2017. – № 6. – С. 106–110.
3. Микаелян Г.С. Образующие признаки научной эстетики в процессе обучения математике: гармония / Г.С. Микаелян // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2017. – № 7. – С. 88–93.
4. Хатчесон Ф. Исследование о происхождении наших идей красоты и добродетели // Хатчесон Ф. Эстетика // Ф. Хатчесон, Д. Юм, А. Смит. – М., 1973. – 482 с.
5. Микаелян Г.С. Прекрасное и образовательный потенциал математики / Г.С. Микаелян. – Ереван : Эдит Принт, 2015. (на армянском языке).
6. Петросян Г.Б. Математика в древней и средневековой Армении / Г.Б. Петросян. – Ереван, 1959. – 437 с.
7. Волькенштейн В.М. Опыт современной эстетики. – М.–Л. : Academia, 1931. – 188 с.
8. Микаелян Г.С. Алгебра–7, 8, 9. Учебники для общеобразовательной школы / Г.С. Микаелян. – Ереван : Эдит Принт, 1999; 2006, 2007, 2008 (на армянском языке).

References

1. Mikaelian, H.S. (2016). Logical signs scientific aesthetics in the process of teaching mathematics, *Bulletin Cherkassky University. A series of Pedagogical Sciences*, 18, 85–93. (in Rus.).
2. Mikaelian, H.S. (2017). Generating signs of scientific aesthetics in the process of teaching mathematics: order. *Bulletin Cherkassky University. A series of Pedagogical Sciences*, 6, 106–110. (in Rus.).

3. Mikaelian, H.S. (2017). Generating signs of scientific aesthetics in the process of teaching mathematics: harmony. *Bulletin Cherkassky University. A series of Pedagogical Sciences*, 7, 88–93. (in Rus.).
4. Hutcheson, F. (1973). *Enquiry into the original of our ideas of beauty and virtue*. In F. Hutcheson, D. Hume, A. Smith. Aesthetics. Moscow. (in Rus.).
5. Mikaelian, H.S. (2015). *Beautiful and educational potential of mathematics*. Yerevan: Edit Print. (in Arm.).
6. Petrosyan, G.B. (1959). *Mathematics in ancient and medieval Armenia*, Yerevan: Publishing house of Yerevan State University. (in Arm.).
7. Volkenshtein, V.M. (1931). *Experience of modern aesthetics*, Moscow–Leningrad: Academia. (in Rus.).
8. Mikaelian, H.S. (1999, 2006, 2007, 2008). *Algebra–7, 8, 9*. Textbook for secondary school. Yerevan: Edit Print, (in Arm.).

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor in Pedagogy, Ph.D in Physics-and-Mathematics, Professor, Chair of Mathematics and Methods of its Teaching, Khachatour Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

THE UNITING SIGNS OF SCIENTIFIC BEAUTY IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

Abstract. In works [1–3] we presented the logical and forming groups of objective attributes of the scientific beauty in the learning process of mathematics. The last group of objective features of the scientific beauty are the unifying signs. The unification of things, phenomena, people, societies, etc., arrives the generality of certain properties and can have both a positive and a negative meaning. However, in mathematics (and science in general) only the positive side of this process is seen and, consequently, the manifestations of unity here are considered beautiful. In this paper we will consider the following unifying signs of the scientific beautiful: unity in diversity and universality, applicability, a mathematical record of scientific regularity.

Unity in diversity is the first criterion proposed by Hutcheson as a general aesthetic principle for evaluating beauty both in nature and in science. This criteria is realizing in general theorem of mathematics. However, the application of any theorem for any particular case or the derivation from it of any consequence Hutcheson considers perfect, and this is the second sign of the beautiful Hutcheson – a sign of universality. These signs of the scientific beauty, characterizing Hutcheson, are widely manifested in the applications of mathematics in the very diverse branches of science and technology. These applications of mathematics express by themselves, the unity of various phenomena of science and technology, which also affirm the universality of mathematical theorems.

According M. V. Volkenstein, any clear and harmonious formulation of scientific truth in the language of mathematics brings an aesthetic impression, and such a record is the principle of aesthetics of mathematics [7]. This principle is widely manifested in the interdisciplinary connections of mathematics in the teaching mathematics.

Key words: teaching mathematics; Aesthetics of mathematics; Scientific beautiful.

Одержано редакцією 12.06.2017
Прийнято до публікації 16.06.2017

УДК 378.147.88:51

МИХАЙЛЕНКО Ірина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вищої математики, Харківський національний автомобільно-дорожній університет
e-mail: irinaamih@gmail.com

НЕСТЕРЕНКО Володимир Олексійович,

старший викладач, Харківський національний автомобільно-дорожній університет
e-mail: vladimir.sappa@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

Стаття присвячена педагогічному аналізу сучасного становища у системі вищої освіти та проблемі поглиблення й розвитку самостійної роботи студентів. У статті розглядаються сутність поняття самостійної роботи студентів, її зміст та місце в навчальному процесі, особливості організації самостійної роботи студентів з урахуванням сучасних вимог та умов навчання, методи її ефективної

організації як невід'ємної складової в системі освітнього середовища. Визначається коло необхідних умов, виконання яких має забезпечити викладач при організації самостійної роботи студентів. Виокремлюються три основні групи, на які можна розподілити самостійну роботу студентів при вивченні аналітичної геометрії, за способом її організації; розглянуто складові кожної групи. Наведено основні дидактичні принципи, яким мають відповідати дидактичні і методичні матеріали, а також ряд переваг, що отримує викладач при використанні електронних дидактичних матеріалів. Проаналізовано інноваційні підходи до організації самостійної роботи студентів при вивченні аналітичної геометрії. Запропоновано використання слайд-лекцій, опорних й семантичних конспектів, робочих зошитів, матеріалів елективних курсів з аналітичної геометрії та електронного тренажера з тренувальними завданнями для закріплення теоретичного матеріалу й відпрацювання набутих умінь та навичок з розв'язування геометричних задач. Розглянуто мету та завдання слайд-лекцій, структуру й принцип їх розробки, а також наведено приклади окремих фрагментів слайдів. Зазначено необхідність посилення професійної спрямованості навчального матеріалу з аналітичної геометрії для формування у студентів позитивної мотивації до навчання. Розкрито структуру електронного тренажера з аналітичної геометрії й необхідність його використання. Представлено тематичне наповнення інтегрованого елективного курсу з аналітичної геометрії й визначено мету його використання. Детально розглянуто складові опорного конспекту й алгоритм роботи з ним. Описано сутність семантичних фактів, що є елементами семантичного конспекту, необхідного студентові для засвоєння структури навчального матеріалу. Окреслено складові робочого зошита з аналітичної геометрії, визначено ряд завдань, що вирішуються в процесі його використання.

Ключові слова: інноваційні підходи, аналітична геометрія, самостійна робота, саморозвиток, засоби інформаційно-комунікаційних технологій, вища школа, навчальна діяльність, слайд-лекції, опорний конспект, семантичний конспект, електронний тренажер, елективні курси, робочий зошит.

Постановка проблеми. Завданням будь-якого ВНЗ освіти є формування гармонійно розвиненої особистості, фахівця, який би зміг гідно конкурувати з іншими на сучасному ринку праці, впевнено почувати себе на робочому місці, швидко адаптуватися в нових умовах, успішно вирішувати складні завдання професійної діяльності. Сьогодні вища школа орієнтується на якісну підготовку конкурентоспроможного фахівця. Вирішення цієї проблеми неможливе без вдосконалення математичної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Використання математичного моделювання, кількісних методів дослідження, обчислювальних засобів є важливою складовою професійно діяльності сучасного інженера, що передбачає переосмислення ролі математичної складової в системі підготовки студентів інженерних спеціальностей і розробки відповідних підходів та технологій [1, с. 51]. Проте, не зважаючи на значимість математичних дисциплін в підготовці інженерів, сьогодні спостерігається протиріччя між потребою у фахівцях, які володіють сучасними методами інженерної математики, та недостатнім рівнем підготовки таких фахівців в умовах традиційної системи математичної підготовки у вищих навчальних закладах інженерного профілю. Для розв'язання поставленої задачі виникає необхідність пошуку нових методів, засобів й форм навчання, завдяки яким можливе формування інтелектуальних якостей особистості, розвиток творчих й пізнавальних здібностей, підвищення позитивної мотивації студентів, поглиблення та розвиток самостійної роботи студентів [2].

Аналіз актуальних досліджень. Багато науковців розглядали питання самостійного оволодіння знаннями, серед них А.М. Алексюк, Г.П. Бевз, Н.В. Бордовська, М.І. Жалдак, Т.В. Крилова, З.І. Слепкань, В.Ф. Шаталов та ін. Сутність самостійної роботи, технологію та методику її організації досліджували С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, Є.Л. Белкін, Р.Р. Бікмурзина, І.Ф. Прокопенко, І.М. Реутова, Г.І. Саранцев, Н.О. Шишкіна та ін. Однак організація самостійної роботи студентів при вивченні аналітичної геометрії із застосуванням інноваційних технологій розглядалась недостатньо.

Мета статті: проаналізувати інноваційні підходи до організації самостійної роботи студентів (СРС) при вивченні аналітичної геометрії.

Виклад основного матеріалу. Виконання соціального замовлення суспільства на формування особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання. В цій ситуації суттєво зростає роль і авторитет

педагогічного знання, яке може стати теоретичною базою для нових пошуків, інновацій. У сучасній дидактиці на теоретичному рівні розроблено багато різних форм і методів організації самостійної діяльності студентів. Визначено їх інформаційні функції і призначення, загальні принципи організації та проведення. Проведений аналіз сучасного стану методики організації самостійної роботи студентів при вивченні вищої математики у вищих навчальних закладах освіти, дозволяє зробити висновки, що запровадження у навчальний процес елементів самостійної роботи є актуальною проблемою, яка потребує свого невідкладного вирішення. Це дозволить студентам пройти шлях від сприйняття готової навчальної інформації через відтворення одержаних знань і засвоєних способів діяльності, знайомство з прикладами наукового розв'язання проблем до оволодіння методами наукового пізнання до самостійного, а найкраще – творчого їх застосування.

Самостійна робота студентів, за Н.О. Шишкіною [3] – це такий вид навчальної діяльності, що виконується студентами з використанням розумових і (або) фізичних зусиль як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час. Головним завданням самостійної роботи є підвищення якості знань, формування пізнавальної активності, самостійності, позитивної мотивації, інтелектуальних умінь.

Зміст самостійної роботи студента при вивченні аналітичної геометрії визначається робочою навчальною програмою з вищої математики, завданнями та рекомендаціями викладача. Формування змісту самостійної роботи включає: визначення та обґрунтування необхідного переліку тем, питань і завдань, що виносяться на самостійну роботу студентів; визначення змісту та обсягу теоретичної навчальної інформації та практичних завдань з кожної теми, які виносяться на СРС; відбір методів та форм самостійної роботи студентів; визначення форм та методів контролю за самостійним виконанням студентами завдань; розробка критеріїв оцінювання результатів СРС.

При організації самостійного вивчення навчального матеріалу з вищої математики викладач повинен забезпечити:

- розвиток творчих здібностей та активізацію розумової діяльності студентів;
- отримання студентами у процесі самостійної роботи фундаментальних базових знань з дисципліни “Вища математика”;
- формування в студентів внутрішньої потреби постійно поновлювати та поглиблювати свої знання;
- розвиток морально-вольових якостей;
- формування практичних навиків самостійної роботи, вміння раціонально розподіляти свій час;
- вміння визначати методи і засоби розв'язання проблем пов'язаних з самостійним вивченням матеріалу;
- формування умінь визначати методи і засоби розв'язання проблем, що виникають у процесі виробництва та щоденному житті.

Самостійна робота студентів при вивченні аналітичної геометрії включає: підготовку до аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських тощо); виконання індивідуальних завдань з даного розділу вищої математики протягом семестру; роботу над окремими темами, які винесені на самостійне опрацювання студентів; підготовку до всіх видів контрольних випробувань, у тому числі до колоквиумів, модульних і комплексних контрольних робіт; виконання розрахунково-графічних завдань, передбачених навчальною програмою з вищої математики; участь у роботі факультативів, спецсемінарів тощо; участь у науковій і науково-методичній роботі кафедр, факультетів; участь у наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, олімпіадах тощо; підготовку до підсумкової державної атестації, у тому числі й виконання випускної кваліфікаційної роботи відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Результат СРС значною мірою залежить від її організації. Сучасні психолого-педагогічні концепції навчання вимагають такої його організації, яка, насамперед, забезпечує активне і самостійне вивчення студентами навчального матеріалу.

Рациональна організація самостійної роботи студентів з використанням інноваційних форм дозволяє не тільки інтенсифікувати роботу в якісному засвоєнні навчального матеріалу, а й закладає основи подальшої постійної самоосвіти та самовдосконалення студентів.

Самостійну роботу студентів при вивченні аналітичної геометрії за способом організації можна умовно розділити на три основні групи (рис. 1), які враховують підвищення рівня самостійної роботи студентів, що сприятиме більш свідомому й ефективному засвоєнню навчального матеріалу з аналітичної геометрії.

До першої групи відноситься самостійна робота з опанування нових знань; до другої – з формування умінь і навичок; до третьої – із застосування знань, умінь, навичок.

На всіх етапах проведення самостійної роботи викладач використовує дидактичний матеріал. Дидактичні і методичні матеріали мають розроблятися з урахуванням основних дидактичних принципів [4, с. 30]: доступності; самостійності; індивідуальної спрямованості; наочності і моделювання; міцності; проблемності.

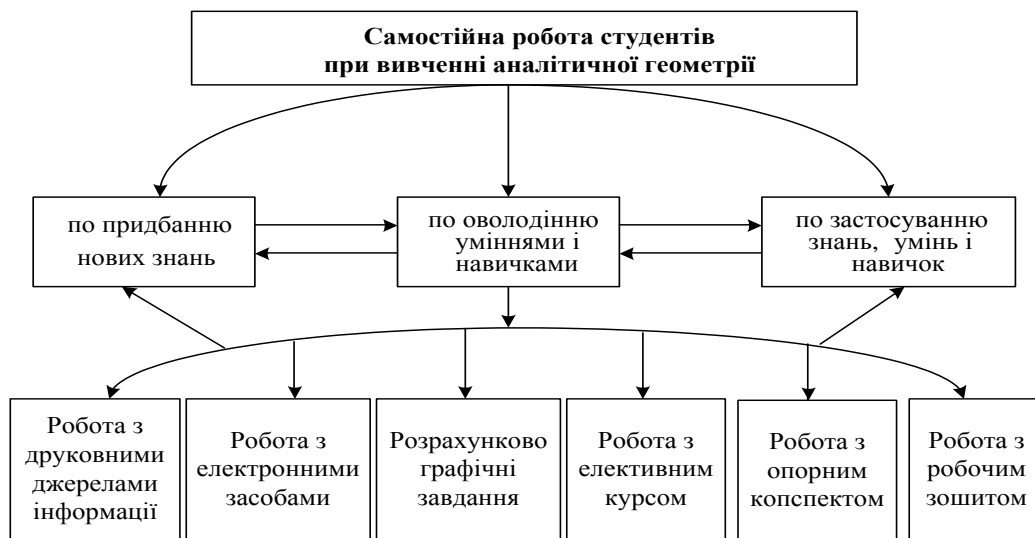


Рис. 1 Самостійна робота студентів при вивченні аналітичної геометрії

Використання електронних дидактичних матеріалів дозволить викладачеві:

- індивідуалізувати, диференціювати та інтенсифікувати процес навчання (оптимальність поєднання індивідуальної, групової, колективної роботи навчання на заняттях);

- посилити мотивацію навчання за рахунок використання різних видів діяльності і джерел інформації (комп'ютер, як засіб отримання інформації);

- формувати вміння орієнтуватися в проблемі і шукати шляхи її розв'язання (комп'ютерне дослідження та моделювання);

- змінити характер пізнавальної діяльності студентів (підтримка особистих намагань студентів сформуванню власний стиль навчальної роботи);

- діагностувати помилки і оцінки результатів;

- здійснювати контроль із зворотним зв'язком за наслідками діяльності студентів;

- візуалізувати навчальну інформацію;

- моделювати та імітувати об'єкти, що вивчаються або досліджуються (комп'ютер може не тільки створити модель, а й дозволяє змінити умови демонстрування, відтворивши інформацію з оптимальним темпом її сприймання студентом);

- забезпечити доступ до мережі інформації (доступ до Інтернету, електронних довідників і т. д.);

- формувати інформаційну компетентність викладача і студентів [5, с. 89].

При розробці дидактичного матеріалу як системи навчальних завдань важливо враховувати не тільки об'єктивну складність предметного змісту завдань, але і різні способи

їх виконання. Використання означених дидактичних і методичних матеріалів вимагає від студентів високого ступеня самостійності і пізнавальної активності; сприяє більш повному оволодінню студентами системою знань та вмінь, розвиває професійну спрямованість пізнавальної діяльності студентів, допомагає формуванню відповідних професійних і особистісних якостей.

Для організації самостійної роботи студентів при вивченні аналітичної геометрії пропонуємо використання:

- слайд-лекцій;
- електронного тренажеру «Практикум розв’язування задач з аналітичної геометрії»;
- матеріалів інтегрованого елективного курсу з аналітичної геометрії;
- опорного конспекту;
- семантичного конспекту;
- робочого зошита за темою «Аналітична геометрія».

Слайд лекції розробляються з кожної окремої теми курсу для самостійного закріплення теоретичного матеріалу, або як випереджальний засіб вивчення навчального матеріалу. На рис. 2 представлені фрагменти слайдів до теми «Поверхні другого порядку».



Рис. 2. Приклади слайдів до теми «Поверхні другого порядку»

Якщо при розробці слайдів з аналітичної геометрії цілеспрямовано використовуються наочні приклади застосування теоретичного матеріалу на практиці, то рівень засвоєння навчального матеріалу підвищується й формується позитивна мотивація до вивчення даної теми (див. рис.3).

Використання слайдів як засобів інформаційних технологій не тільки урізноманітнюють форми самостійної роботи студентів, а й розвивають логічне мислення студентів, сприяють глибокому і послідовному засвоєнню матеріалу, служать підмогою в практичній діяльності студентів для закріплення теоретичних знань, умінь і навичок.

Електронний тренажер «Практикум розв’язування задач з аналітичної геометрії» містить приклади розв’язування типових завдань з покроковим поясненням, що сприяють формуванню математичного апарата у студентів, професійно-спрямованих задач, необхідних студентам для подальшого вивчення спеціальних дисциплін, завдання для самостійного розв’язування. Завдання, які запропоновані для самостійного розв’язування, мають два рівні складності. Перший рівень містить типові (стандартні) завдання для оволодіння різними математичними методами розв’язування геометричних задач. Такі задачі подані з евристичними підказками. Завдання другого рівня складності (напівстандартні) мають обмежену кількість підказок. Електронний тренажер побудований таким чином, що студент

не може проглянути правильну відповідь не записавши спочатку свій варіант відповіді у відповідне поле вікна. Тому студент після отримання підказки може спробувати розв'язати ту саму задачу ще раз, або їй аналогічну. При потребі всі дії студента можна зафіксувати в окремому файлі (які задачі розв'язував студент, чи правильно він розв'язав їх, якими підказками користувався). Аналіз даних цього файлу дасть змогу викладачу, по-перше, визначити рівень сформованості у студента уміння розв'язувати типові задачі, а, по-друге, з'ясувати потреби студента щодо необхідності допомоги та її зміст й рівень.



Рис.3. Приклади слайдів прикладного застосування поверхонь другого порядку

Використання електронного тренажера сприяє формуванню навичок самостійної роботи, розвиває вміння узагальнювати, аналізувати і систематизувати вивчений матеріал.

Інтегрований елективний курс з аналітичної геометрії «Прикладне застосування елементів аналітичної геометрії» поєднує риси предметних і міжпредметних курсів й розрахований на 22 години для студентів першого курсу технічного ВНЗ. До нього ми включаємо наступні теми: геометричні фігури як формоутворюючі елементи простору, математичні моделі кривих і поверхонь, інваріанти в геометрії, застосування позиційних задач на побудову, дослідження загального рівняння поверхонь другого порядку.

Використання елективного курсу забезпечує інтеграцію математичних знань з іншими навчальними предметами, дає можливість студентам реалізувати власні пізнавальні інтереси в обраній освітній області, формує вміння та способи діяльності для практично важливих завдань (навчальна практика, проектна технологія, дослідницька діяльність) та створює умови для формування індивідуальної освітньої траєкторії розвитку професійних інтересів студентів. Такі курси є важливим засобом реалізації диференційованого й компетентнісного підходів до навчання, оскільки пов'язані з вибором кожним студентом змісту освіти залежно від його інтересів, здібностей, подальших життєвих планів.

Складання опорного конспекту до кожної теми може як випереджувати так і закріплювати її вивчення. Опорний конспект включає назву теми, план її викладення, гуманізаційну спрямованість, список основної та допоміжної літератури, а також систему інформаційних та допоміжних блоків.

При створенні інформаційних блоків навчальний матеріал записується у вигляді ключових слів, цифр, схем, таблиць, математичних, фізичних та інших символів, які дозволяють відтворити в пам'яті раніше розглянуті питання. Дешифровка цих умовних знаків не потребує багато часу і дозволяє логічно переходити від одного питання до іншого. Таким чином, новий матеріал спочатку зводиться до мінімального обсягу в межах одного блоку, а потім, базуючись на сигналах, розширюється до повного розкриття теми навчального заняття.

До допоміжних блоків відносяться: проблемний, розширений, синтезуючий, самоконтролю та взаємоконтролю. Проблемний блок - це задача чи питання з виходом на конкретне рішення на основі отриманої інформації. Розширений блок несе в собі

інформацію, яка виходить за межі навчального курсу і дає уяву про можливі шляхи його подальшого розвитку. Цей блок також має проблемний характер. Синтезуючий блок пропонує проблемне питання чи задачу, відповідь на які можна дати, об'єднавши інформацію, отриману на декількох лекціях. Блоки самоконтролю та взаємоконтролю включають систему питань, за допомогою яких студент сам може перевірити свої знання (самоконтроль) або дає відповідь на запитання іншого студента (взаємоконтроль).

Використання опорних конспектів дає можливість студентам заздалегідь підготуватися до лекції або іншого виду занять, повторити раніше вивчені базові розділи, підготувати питання, які необхідно розглянути в аудиторії.

Ефективним засобом самостійної роботи студентів із засвоєння теоретичного матеріалу, а також для підготовки до лекційних, практичних та лабораторних занять є семантичний конспект. Він не містить доведень та пояснень, а являє собою повний набір семантичних фактів, які розташовані у певному порядку, згідно матеріалу, який вивчається. Семантичний факт – це завжди закінчена та єдина думка, яка передається одним реченням або висловом. Отже, семантичні факти відіграють роль одиниць знань предметної області. Предметом семантичних фактів є означення, поняття, явища, процеси, закони, теореми, висновки, наслідки, властивості, ознаки, моделі тощо. Для зручності семантичний конспект розподілений на тематичні розділи і всі висловлювання конспекту пронумеровані.

Використання семантичного конспекту допомагає студентові засвоїти структуру навчального матеріалу, оволодіти методикою розв'язування геометричних задач та набути навиків самостійності й свідомого використання теоретичних знань на практиці.

Робочий зошит з аналітичної геометрії, який містить пропедевтичні вправи, евристичні завдання, типові задачі для формування математичного апарату та різноманітні задачі для самостійного розв'язування, призначений для активізації роботи студентів на аудиторних заняттях і в позааудиторний час. Завдання подано так, щоб студент витрачав мінімум часу на записи, а максимум – на міркування та обчислення. Вправи на вивчення нового матеріалу, як правило, містять зразок нової форми запису розв'язання. Біля завдань підвищеної складності стоять умовні позначення. Завдання зошита можуть використовуватися у будь-якій частині заняття або для роботи вдома. Різноманітність форм, у яких подані завдання, запобігає перевантаженню студентів. Зошит можна використовувати і для диференційованої роботи на уроці. На кожній сторінці зошита зазначено відповідну сторінку підручника.

Використання робочого зошита забезпечує ефективну організацію самостійної роботи студентів, контроль та самоконтроль в процесі оволодіння навчальним матеріалом і створює умови для формування системи необхідних компетентностей майбутніх інженерів.

Висновки. Підвищення ролі самостійної роботи в процесі навчання у вищому навчальному закладі вимагає відповідної організації навчального процесу, модернізації навчально-методичної документації, розробки нових дидактичних засобів навчання, навчально-методичної літератури, спрямованої на ефективну організацію самостійної роботи студентів, а також розробки відповідних форм та методів контролю, оцінювання та коригування навчальних досягнень студентів. Досвід експериментального дослідження показує, що поєднання традиційного з інноваційним підходом до організації самостійної діяльності студентів сприяє формуванню необхідних компетентностей у студентів і покращенню засвоєння навчального матеріалу з аналітичної геометрії, а інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання визначає самостійну роботу студента як більш незалежну, пріоритетну та творчу.

Список використаної літератури

1. Раков С. Формирование математических компетентностей выпускника школы как миссия математического образования / С. Раков // Математика в школе. – 2005. – № 5. – С. 51-79.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

3. Шишкіна Н. О. Сутність поняття та функції самостійної роботи студентів / Н. О. Шишкіна // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць – Харків : ОВС. – 2002. – Вип. 22. – С. 144–149.
4. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров / В. П. Беспалько. – М. : МПСЦ Воронеж : МОДЕК, 2002. – 352 с.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.

References

1. Rakov, S. (2005). Forming the mathematical competences of the school's graduate as a mission of mathematical education. *Mathematics in school*, 5, 51–79.
2. *Higher education Ukraine and the Bologna Process* et al. (2004) In V.G. Kremen (Ed.). Ternopil: Educational book – Bogdan.
3. Shishkin, N. (2002). Essence of the concept and function of student's independent work. *Pedagogy and Psychology: Coll. Science. Works*. Kharkov: ATS, Vol. 22, 144–149.
4. Bospalko, V.P. (2002). *Education and Learning with participation computers*. Moscow: MPSTS Voronezh: MODEK.
5. Bospalko, V.P. (1989). *Slahaemye pedagogical technologies*. Moscow: Pedagogy.

MYKHAYLENKO Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Higher Mathematics Department,
Kharkiv National Automobile-and-Highway University
e-mail: irinaamih@gmail.com

NESTERENKO Volodymyr,

Senior Lecturer, Kharkiv National Automobile-and-Highway University
e-mail: vladimir.sappa@gmail.com

INNOVATIVE APPROACHES TO ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-WORK WHILE STUDYING ANALYTICAL GEOMETRY

Abstract. *Introduction.* The task of any higher educational establishment lies in formation of a well-integrated personality, of a specialist who is competitive at the modern labor market. It is impossible to solve this problem without improving the mathematical background of future specialists in a higher educational establishment. Thus, the necessity arises to find new methods, ways and forms of education, due to which it is possible to form personality's intellectual qualities, to develop creative and cognitive powers, to improve students' positive motivation, to widen and further develop students' individual work. The analysis of a modern condition of organizational methodology of students' individual work has been conducted in studying advanced mathematics, in particular analytical geometry, in higher educational establishments, and it also allows to conclude that implementing elements of individual work to the studying process is a current problem, demanding urgent solution.

A number of scientists have considered the issue of individual acquirement of knowledge, the essence of individual work, technology and methodology of its arrangement. However, the arrangement of students' individual work in studying analytical geometry using innovative technologies has been considered in an insufficient way.

Purpose. The purpose is to analyze innovative approaches to organizing students' individual work in studying analytical geometry.

Results. While organizing individual learning of education content on advanced mathematics, a teacher must provide: the development of creative powers and activation of students' mental performance; students' acquisition of fundamental basic knowledge on "Advanced Mathematics" discipline in the process of individual work; students' formation of an inner need to upgrade and deepen their knowledge constantly; the development of moral and volitional powers; the formation of practical skills of individual work, the ability to distribute their time in a rational way; the ability to define methods and ways of solving problems, connected with individual studying of the material; the formation of abilities to define methods and ways of solving problems, which arise in the production process and in everyday life.

Students' individual work in studying analytical geometry includes: the preparation for classroom studies; fulfillment of individual assignments; work at certain topics; preparation for all kinds of tests; fulfillment of calculation and graphic tasks; taking part in the activities of additional courses; special seminars; taking part in scientific and scientific and methodical work of departments, faculties; taking part in scientific and research/practice conferences; preparation for final state attestation, including fulfillment of a graduation thesis of a corresponding education and qualification level.

Originality. Rational arrangement of students' individual work using innovative forms allows not only to intensify work in quality acquisition of educational material, but also it lays foundation for students' further constant self-education and self-improvement. We offer to use to following in order to arrange students'

individual work in studying analytical geometry: slide lectures; "Hands-On Course on Solving Exercises on Analytical Geometry" electronic simulator; materials of integrated elective course on analytical geometry; supportive notes; semantic notes; workbook on "Analytical Geometry".

Conclusion. The increased importance of individual work in the studying process in a higher educational establishment demands a certain arrangement of studying process, modernization of educational and methodical documentation, development of new didactic ways of learning etc. The experience of experimental research shows that combination of traditional and innovative approaches to organizing students' individual work ensures students' formation of needed competences and improvement of acquiring educational material on analytical geometry.

Key words: innovative approaches; analytical geometry; independent work; self-development; means of information and communication technologies; higher education; educational activity; slide lectures; supporting precis; semantic precis; electronic simulator; elective courses; work notebook.

*Одержано редакцією 10.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017*

УДК 378.048.2: 614.23

ОМЕЛЬЧУК Михайло Анатолійович,

асистент кафедри хірургії, анестезіології та інтенсивної терапії, Інститут післядипломної освіти Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
e-mail: omelchuk_mikhailo@ukr.net

КОМПЕТЕНТНІСТЬ З НАДАННЯ ПЕРШОЇ ДОЛІКАРСЬКОЇ ДОПОМОГИ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОВІЗОРА

У статті схарактеризовано поняття компетентності з надання першої долікарської допомоги як обов'язкового компоненту професійної компетентності провізора. Визначено поняття компетентності з надання першої долікарської допомоги та вказано на роль мотиваційно-аксіологічного і соціально-особистісного компонентів професійної компетентності провізора як для основи формування означеної компетентності.

Ключові слова: готовність; здатність; компетентність з надання першої долікарської допомоги; перша долікарська допомога; провізор; професійна компетентність.

Постановка проблеми. Сучасна реформа системи охорони здоров'я, запровадження бюджетно-страхової медицини, інтеграція України в європейське співтовариство потребують удосконалення системи медичної освіти з метою підготовки фахівців, які відповідали б світовим стандартам [1]. Одним із важливих завдань сучасної медичної (фармацевтичної) освіти є якісна професійна підготовка майбутніх конкурентоспроможних фахівців (лікарів, фармацевтів) та формування їх компетентностей, що реалізується цілим комплексом впливу на їх свідомість і поведінку, результатом якого є здобуття знань, умінь та практичних навичок, необхідних для якісної професійної діяльності. У зв'язку з наявністю суперечностей між професійними вимогами, які висувуються до провізора і сучасними умовами розвитку фармацевтичного ринку, проблема якісної професійної підготовки майбутніх фармацевтів, формування їх професійної компетентності в умовах сьогодення набуває особливої актуальності [2], адже лише висококомпетентний спеціаліст, культурна та освічена людина здатна добре виконувати свої професійні обов'язки та бути конкурентоспроможною в сучасних ринкових умовах. В цьому контексті необхідно розглянути поняття компетентності з надання першої долікарської допомоги як одного з компонентів професійної компетентності провізора. Провізор є представником медичної галузі і у разі необхідності повинен надати першу медичну допомогу хворим та потерпілим, а компетентність з надання першої долікарської допомоги є невід'ємним компонентом професійної компетентності майбутнього провізора.

Аналіз літературних даних. У системі ключових компетентностей людини професійна компетентність являється однією з головних. Вона дає можливість якісно та на високому рівні виконувати професійну діяльність, бути запитаним та конкурентоспромож-

ним спеціалістом. В Австрії ключові компетентності (Schlüsselqualifikationen) визначають як трансверсальні функціональні та професійні кваліфікації, що включають непередметні специфічні здібності і особливості структури особистості. Вони згруповані за трьома напрямками: когнітивні, соціальні і особистісні компетенції. Когнітивні компетенції (Sachkompetenz) – знання, навички та здібності, які можуть використовуватися як у певній, специфічній діяльності, так і трансверсально, а також навички і здібності, необхідні для того, щоб впоратися із завданнями та виробляти стратегії, орієнтовані на вирішення проблем. Таким чином, теоретичне мислення, Methodenkompetenz (що включає навчальні методи) і професіоналізм – пов'язані з такими навичками, як IT, безпека робочого місця та менеджмент, які відносяться до Sachkompetenz. Соціальні компетенції (Sozialkompetenz) значною мірою пов'язані з іншими компетенціями і можуть бути визначені як здатність і готовність відповідально співпрацювати, взаємодіяти з іншими, з групою способом, орієнтованим на відносини. Особистісні компетенції (Selbstkompetenz) включають ключові кваліфікації і можуть бути визначені в термінах, здатності та готовності розвиватися самому, так само як розвивати навички, мотивацію і відносини, щоб не тільки ефективно працювати [3].

Багато наукових досліджень присвячено вивченню проблеми професійної компетентності. Енциклопедія освіти дає таке визначення «професійної компетентності» (від латинського profession – офіційно оголошене заняття; compete – досягати, відповідати, підходити) – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [4]. З. Курлянд визначає професійну компетентність як інтегративну якість, здатність, що базується не лише певному обсягу знань, умінь і навичок, а і передбачає особисті якості індивіда, що забезпечують знайти необхідне знання та спосіб дії в певній ситуації [5]. За визначенням С. Сисоєвої, професійна компетентність – інтегрована професійно-особистісна характеристика фахівця, що забезпечує ефективність певного виду діяльності та відображає рівень сформованості професійно-значущих якостей фахівця [6]. Н. Баловсяк визначає професійну компетентність як найвищий рівень професійної майстерності, що поєднує знання, уміння, рівень розвитку здібностей, результатів і способів діяльності, норми поведінки, а також внутрішні мотиви людини та дозволяє досягти високих результатів професійної діяльності [7]. Х. Столярук виділяє наступні якості професійної компетентності: адаптаційна мобільність – схильність та вміння творчого вирішення професійних потреб, ініціативність, сприйняття нової інформації, нововведень; контактність – уміння слухати, переконувати та сприймати думку інших; стійкість до стресів – інтелектуальна і емоційна захищеність при виникненні проблемних ситуацій, уміння володіти собою; домінантність – лідерські якості та вміння впливати на інших при необхідності; моральні та вольові якості – наполегливість, почуття відповідальності та обов'язку, інтелектуальні якості – глибина знань, широта світогляду, допитливість [8].

На думку Є. Климова, професійна компетентність, це система, яка складається з наступних складових: громадянські якості – система сформованих поглядів, що визначають моральний образ людини, коло її інтересів, ставлення до праці, своєї професії, розуміння своєї ролі, як члена колективу, суспільства та своїх зобов'язань перед ними; дієздатність – фізична та розумова дієздатності, самоконтроль, самодисципліна, ініціативність та ін.; спеціальні здібності – особисті якості людини, що сприяють реалізації своєї професійної діяльності; а також навички, звички, знання, досвід [9]. Л. Даниленко та Л. Карамушка визначають наступні компоненти професійної компетентності: знання, уміння і навички, необхідні для виконання професійної діяльності; професійні, ділові та особистісно значущі якості, які сприяють реалізації професійних якостей в процесі трудової діяльності; загальну культуру, яка визначає морально-етичні принципи, духовно-ціннісні орієнтири особистості та формує її гуманістичний світогляд [10]. На думку В. Первутинського, компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією. Компетентнісна в окремій галузі людина має певні знання та здібності, що дають їй можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. Він поєднує поняття «компетентність» й «готовність», які визначаються не як тотожні, а як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю і зовнішнім виявом). Виходячи з цього, професійна

компетентність є одним із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності [11].

Основна частина. Відповідні вимоги щодо формування професійної компетентності та її компонентів висуваються до працівників фармацевтичної галузі і якості професійної підготовки сучасного провізора. Ці вимоги стосуються не тільки рівня професійних знань, а і до таких способів діяльності як «уміння», «здатність», «готовність» до виконання своїх професійних обов'язків [12]. Розглянемо сутність цих понять. «Уміння» – це готовність успішно виконувати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках [13]. Поняття «готовність» означає сукупність умов та регуляторних механізмів, психічного стану, установок та наявності потреб суб'єкту, для виконання певного виду діяльності. Готовність – система професійно важливих якостей особистості: її досвід, знання, вміння, які необхідні для успішної роботи [14]. На думку К. Дурай-Новакової професійна готовність, це – усвідомлення особистістю високої ролі соціальної відповідальності, прагнення активно виконувати професійну задачу, установка на реалізацію знань, умінь та якостей особистості [15]. Готовність людини до будь-якої діяльності можна представити у вид формули: «готовність = бажання + знання + вміння» [16]. «Здатність» – сукупність фізичних і духовних сил особистості до виконання професійної діяльності. На нашу думку, показником сформованості професійної компетентності майбутнього провізора є не лише рівень набутих професійних знань, як основи формування компетентності та її складових (ключові, спеціальні професійні компетентності), а і готовність та здатність провізора до виконання своїх професійних обов'язків. Компетентність – це не лише можливість володіти знаннями, але швидше потенційна готовність вирішувати професійні завдання із знанням справи [17].

Розглядаючи поняття професійної компетентності провізора, знаходимо її в одному з семи показників професійної придатності фармацевта (професійна компетентність, психічні риси, етичні характеристики, уміння мислити, ставлення до роботи, наявні трудові стимули [18]. О. Лисенко подає комплексний підхід до формування професійної компетентності провізорів, та виділяє основні компоненти професійної компетентності у майбутніх провізорів (мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, професійно-діяльнісний, соціально-особистісний) та критерії її сформованості. На її думку, компетентність з надання першої долікарської у майбутніх провізорів, є обов'язковим та невід'ємним складовим професійної компетентності [19], а мотиваційно-асіологічний та соціально-особистісний компоненти є базовими для формування означеної компетентності. На ролі особистісного компоненту в формуванні професійної компетентності працівника медичної сфери наголошує Ю. Колісник-Гуменюк [20]. Вимоги сьогодення потребують фахівців обізнаних та фахових не лише в межах обраної спеціальності, а й високоінтелектуальних, з сформованими професійно-особистісними якостями, морально-ціннісними орієнтирами, розумінням важливості та цінності набутої професії та її значимості для суспільства, та керуються відповідними ціннісними орієнтаціями і прагнуть до постійного безперервного самовдосконалення. Моральна культура медика є єдністю професійної культури і професійної моралі. Виконання професійної діяльності медика з усвідомленням морально-етичних норм через розуміння духовних цінностей, сприятиме кращому здійсненню їхньої професійної місії [21]. В Етичному кодексі фармацевтичних працівників України висвітлене основне завдання професійної фармацевтичної діяльності фахівця – профілактика захворювань, збереження та зміцнення здоров'я людини, та зазначені основні вимоги:

- сприяння раціональному призначенню та використанню лікарських засобів (далі – ЛЗ) та виробів медичного призначення і медичної техніки;
- високий професіоналізм та компетентність з питань забезпечення населення ЛЗ та медичною продукцією;
- забезпечення гарантій якості та безпеки застосування ЛЗ і медичної продукції, а також запобігання помилки при виготовленні, контролі якості просування та відпуску ЛЗ;
- участь у боротьбі з розробкою, виготовленням, просуванням та розповсюдженням фальсифікованих, субстандартних незареєстрованих в Україні ЛЗ та медичної продукції;

– участь у санітарно-просвітницькій роботі з охорони здоров'я, протидіяння з знахарством, участь в боротьбі з лікоманією, лікарською залежністю, наркоманією та алкоголізмом;

– та зобов'язання, одним із яких є – за необхідності надавати першу медичну допомогу.

На нашу думку питання надання першої долікарської допомоги майбутнім провізором має розглядатись не лише як зобов'язання, а як і прояв високих морально-особистісних якостей, що реалізуються розумінням необхідності набуття знань та практичних навичок з надання першої долікарської допомоги, як невід'ємної складової професійної компетентності, та в готовності і здатності надати її у разі необхідності. Провізор є повноцінним представником медичної галузі, аптека – закладом, який відноситься до системи охорони здоров'я, тому провізор являється не лише реалізатором медичних препаратів, а в разі необхідності повинен надати першу долікарську допомогу до моменту прибуття фахівця, що виходить з існуючої законодавчої бази в сфері охорони здоров'я, яка регламентує професійну діяльність медиків та провізорів зокрема, а саме статті 78 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» від 19 листопада 1992 р. № 2108 (зі змінами та доповненнями) щодо обов'язку фармацевтичних працівників «безоплатно надавати першу невідкладну медичну допомогу громадянам у разі нещасного випадку та в інших екстремальних ситуаціях», а також «постійно підвищувати рівень професійних знань та майстерності» (пункти б та д). Крім того, хотілося б наголосити на даних статистики, які свідчать, що основною причиною смертності в Європі і Україні зокрема, є хвороби системи кровообігу (67,3%), а раптова зупинка кровообігу являється причиною смерті у більше 60% хворих з ішемічною хворобою серця і у 40–50% випадків раптова серцева смерть є першою і єдиною ознакою захворювання. В 25–50% первинними ритмами зупинки кровообігу є дефібриляційні ритми (фібриляція шлуночків та шлуночкова тахікардія без пульсу). В залежності від умов, ефективність дефібриляції в перші 3–5 хв. варіює від 50 до 70%. До втручань, які безумовно покращують виживання в раптовій зупинці кровообігу відносяться: негайний початок та якісне проведення СЛР (серцево-легенева реанімація), безперервні, високої якості натискання грудної клітки та рання дефібриляція у випадках зупинки кровообігу в дефібриляційних ритмах. Рівень означених втручань цілком доступний для опанування не лише медиками, а і пересічними громадянами.

Розглянемо визначення понять «перша медична», «перша долікарська допомога», «нешасний випадок». Перша медична допомога – комплекс невідкладних медичних заходів, які проводяться людині у випадку захворювання чи нещасного випадку, на місці пригоди та під час її транспортування до медичного закладу. Значення першої медичної допомоги важко переоцінити. Своєчасне та правильне надання першої медичної допомоги не тільки рятує життя хворому чи постраждалому, але й забезпечує подальше успішне лікування хвороби або травми, та попереджує розвиток можливих ускладнень (шок, інфікування) що зменшує ризик втрати працездатності та інвалідизації. В залежності від рівня надання допомоги вона поділяється на:

– першу медичну некваліфіковану допомогу, яка здійснюється немедичним працівником;

– першу медичну кваліфіковану (долікарську) допомогу, яка надається медичним працівником, що пройшов спеціальну підготовку з надання першої допомоги (фельдшер, медсестра, зубний технік, лаборант, фармацевт);

– першу лікарську допомогу, яка надається лікарем, з необхідними медикаментами, інструментами, апаратурою.

Перша долікарська допомога – комплекс медичних заходів, спрямованих на надання медичної допомоги при невідкладних станах, які відмічають на виробництві, у побуті, під час дорожньо-транспортних пригод, катастроф, техногенних аварій та при гострих неврологічних, терапевтичних, хірургічних та термінальних станах [22]. Перша долікарська допомога – це комплекс простих термінових дій, спрямованих на збереження здоров'я і життя потерпілого при захворюваннях та нещасних випадках. Нещасний випадок – ушкодження органів людини або порушення їх функції при раптовому впливі

навколишнього середовища. Перша медична (долікарська) допомога включає в себе наступні заходи: 1) негайне припинення впливу зовнішніх пошкоджуючих факторів (електричний струм, гіпер-, гіпотермія (переохолодження), зняття стискуємого предмету), та евакуація постраждалого з небезпечних умов (враховуючи безпеку рятувальника); 2) надання першої медичної допомоги хворому або постраждалому в залежності від характеру та виду травми, нещасного випадку або раптового стану (зупинка кровотеч, накладання пов'язок, проведення реанімаційних заходів (натискання грудної клітки та вентиляція ін.); 3) організація негайного транспортування хворого чи постраждалого до медичного закладу [23]. Надання першої долікарської допомоги базується на принципах: правильності, доцільності, швидкості, продуманості, рішучості, та вимагають спокою та володіння ситуацією рятувальником.

Компетентність з надання першої долікарської допомоги у майбутнього провізора полягає у готовності та здатності розпізнати стан загрози для життя у хворого чи потерпілого, своєчасно викликати допомогу, надати першу долікарську допомогу (зупинка кровотеч, накладання пов'язок, подання ліків (в межах своєї компетенції)), а у випадку зупинки кровообігу забезпечувати високої якості реанімаційні заходи та уміти застосувати AED (автоматичний зовнішній дефібрилятор).

Висновки. Отже, компетентність з надання першої долікарської допомоги є обов'язковим компонентом професійної компетентності провізора, та проявляється його готовністю та здатністю як представника медичної галузі, розуміючи свій обов'язок перед суспільством, та актуальність проблеми (мотиваційно-аксіологічний компонент), на основі набутих знань та навичок не лише з вузькоспеціалізованих а і суміжних дисциплін (когнітивний компонент), та постійно вдосконалюючи їх, відповідно останнім досягненням медичної науки (професійно-діяльнісний компонент), маючи психологічну стійкість та опанувавши ситуацію (соціально-особистісний компонент) надати першу долікарську допомогу до моменту прибуття кваліфікованої медичної допомоги.

Список використаної літератури

1. Колісник-Гуменюк Ю.І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах: монографія / Ю.І. Колісник-Гуменюк. – Львів : Край, 2013. – 296 с.
2. Москаленко В. Ф. Формування професійної компетентності майбутнього фармацевта в умовах кредитно-модульної системи освіти / В. Ф. Москаленко, І. В. Ніженковська, О. В. Вельчинська // Медична освіта. – 2011. – №2. – С. 85–87.
3. Bollinger H. Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofessionalisierung des ÄrzteStandes / H. Bollinger, J. Hohl // Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. – 1981. – № 32(4). – 12 s.
4. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1036 с.
5. Курлянд З.Н. Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник / З.Н. Курлянд, І.О. Бартенєва, І.М. Богданова, О.А. Галіцан, Р.С. Гурін [та ін]. – Київ : Знання, 2012. – 390 с.
6. Сисоєва С.О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С.О. Сисоєва // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті : збірник наукових праць. – Рівне : НУВГП, 2011. – С. 3–11.
7. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність в системі ключових компетенцій особистості / Н. Баловсяк // Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах. – Харків, 2004. – С. 6–15.
8. Столярук Х.С. Критерії формування набору компетенцій фахівця у сфері управління персоналом / Х. С. Столярук // Соціально-трудові відносини: теорія та практика : зб. наук. праць ; ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана». – 2012. – № 1(3). – С. 153–159.
9. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
10. Освітній менеджмент : навчальний. посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – Київ : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
11. Первутинский В.Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов: монография / В.Г. Первутинский. – СПб., 2002.
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
13. Кутіщенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид. : навч. посіб / В.П. Кутіщенко. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
14. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск : Изд-во Бел. ун-та, 1976. – 175 с.
15. Дурай-Новакова М. Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 41 с.

16. Акимов С.С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности / С.С. Акимов // Информационные технологии в образовании : VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. – М. : Изд-во СПбГУИТМО, 2005. – 85 с.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – 5-е видання / [під ред. В.Т. Бусел]. – Київ : Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
18. Раздорская И.М. Вопросы выборности и оптимизации деятельности руководящих работников аптечных управлений / И.М. Раздорская // Фармация. – 1990. – № 4. – С. 43–45.
19. Лисенко О.Ю. Формування професійної компетентності майбутніх провізорів у вищих медичних навчальних закладах : монографія / О.Ю.Лисенко ; За ред. Я. В. Цехмістера. – Київ : Едельвейс, 2015. – 176 с.
20. Колісник-Гуменюк Ю.І. Особистісна характеристика медичного працівника / Ю.І. Колісник-Гуменюк, В.В. Гуменюк // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Випуск 1–2 (42–43). – С.72–77. – Київ : Едельвейс.
21. Плахотнік А.М. Формування моральної культури засобами мистецтва в процесі підготовки лікарів / А.М. Плахотнік // Сучасні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних медичних та фармацевтичних закладах України : матеріали доповідей науково-методичної конференції. – Луганськ, 2000. – С. 279.
22. Фармацевтична енциклопедія / за ред. В. П. Черниха. – Київ : МОРІОН, 2010. – 1632 с.
23. Буянов В.М. Первая медицинская помощь : учеб. для мед. училищ / В. М. Буянов. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : Медицина, 1987. – 190 с.

References

1. Kolisnyk-Humeniuk, Yu.I. (2013). Formation of professional and ethical culture of future specialists in the humanitarian training in medical colleges: monograph. Lviv: Krai. (in Ukr.).
2. Moskalenko, V.F., Nizhenkovska, I.V., Velchynska, O.V. (2011). Formation of professional competence of future pharmacist in a credit-module system of education. *Medical education*, 2, 85–87. (in Ukr.).
3. Bollinger, H., Hohl, J. (1981). Auf dem Weg von der Profession zum Beruf. Zur Deprofessionalisierung des ÄrzteStandes. *Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 32(4). (in Deu).
4. Education Encyclopedia. In V.H. Kremen (Ed.). Kyiv: Inter Yurinkom. (in Ukr.).
5. Kurliand, Z.N., Barteneva, I.O., Bohdanova, I. M., Halitsan, O.A., Hurin, R.S. [and others] (2012). Theory and methods of professional education textbook. Kyiv: Knowledge. (in Ukr.).
6. Sysoieva, S.O. (2011). Pedagogical competence of the teacher of higher educational institution of non-teaching profile. *Competence approach in modern university education: Collected Works*, 3–11. Rivne: NUVHP. (in Ukr.).
7. Balovsiak, N. ((2004). Information competence in system of core personality competencies. *Training and innovation processes in educational institutions*, 6–15. Kharkiv. (in Ukr.).
8. Stoliaruk, H.S. (2012). Criteria for the formation of a set of competencies specialist in HR management. *Labor Relations: Theory and Practice: a collection of scientific papers SHEI "Kyiv National University ekonomyny Vadym Hetman" 1 (3)*, 153–159. (in Ukr.).
9. Klimov, E.A. (1996). *Psychology of the professional*. Moscow: Publishing house "Institute of Practical Psychology", Voronezh: MODEK. (in Rus.).
10. *Knowledge management: training: manual*. (2003). In L. Danilenko, L. Karamushka (Ed.). Kyiv: School World. (in Ukr.).
11. Pervutinsky, V.H. (2002). *Modern approaches to the development of professional competence of students: monograph*. St. Petersburg.
12. Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects Library Educational Policy. (2004). Edited by A.V. Ovcharuk. Kyiv: K.I.S.
13. Kutishenko, V.P. (2010). *Developmental and Educational Psychology (lectures)*. 2nd edition: Studies. guidances. Kyiv: Center of educational literature.
14. Dyachenko, M.I, Kandybovich, L.A. (1976). Psychological problems of readiness for activity. Minsk: Publishing house Belarus University.
15. Durai-Novakova, M. (1983). Fundamentals and regularities of the process of forming professional readiness for pedagogical activity. (Doctor in Pedagogy Dissertation). *Thesis*. Moscow.
16. Akimov, S.S. (2005). *Readiness of bachelors of technological education for research activities*. Information technologies in education: VIII open scientific and practical conference of students and graduate students. Moscow: Publishing House SPbGUITMO.
17. *Great Dictionary of Modern Ukrainian*. (2005). In V.T. Busel (Ed.), 5 edition. Kyiv: Irpin: Perun.
18. Razdorskaya, I.M. (1990). Questions of electivity and optimization of the managers activity of pharmaceutical departments. *Pharmacy*, 4, 43–45.
19. Lisenko, O.Yu. (2015). The form of the professional competence of the coming services in the forging medial educational schools: monograph. In Ya.V. Tsekhmistera (Ed.). Kyiv: Edelweiss.
20. Kolesnik-Gumenyuk, J.I., Humenyuk, V. (2015). Personality characteristics of medical worker. *Continuous education: Theory and Practice. Series: Teaching Science, Issue 1–2(42–43)*. 72–77. Kyiv: Edelweiss.
21. Plakhotnik, A.M. (2000). *Formation of moral culture through art in preparation of doctors*. Current problems of training in higher education medical and pharmaceutical institutions of Ukraine: materials of scientific-technical conference. Luhansk.
22. *Pharmaceutical Encyclopedia*. (2010). In V.P. Chernykha (Ed.). Kyiv: Morion.

23. Buyanov, V.M. (1987). *First medical aid: textbook for medical schools*. Edition 5-th, revised and supplemented. Moscow: Medicine.

OMELCHUK Mykhailo,

Lecturer of Surgery, Anesthesiology and Intensive Therapy Department,
Institute of Postgraduate Education of Bohomolets National Medical University
e-mail: omelchuk_mikhailo@ukr.net

COMPETENCE IN PROVIDING FIRST AID AS AN OBLIGATORY COMPONENT OF A PHARMACIST'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. *The proposed article the question of competence to provide first aid as a mandatory component of professional competence pharmacist. The requirements on the formation of professional competence of future pharmacist and its components, and expertise to provide first aid as an integral part of the professional, that is, apart from the existing level of professional knowledge, formation activities such methods as "ability", "ability", "readiness" to perform their professional duties. Emphasized the importance of forming competence to provide first aid, as a pharmacist is a valuable representative of the healthcare industry, pharmacy – a healthcare institution, so the pharmacist is not only a seller of medicines and, if necessary, must provide first aid until arrival specialist. Also the relevance of acquiring expertise in providing first aid due to statistics that show that the leading cause of death in Europe and Ukraine in particular, are diseases of the circulatory system (67,3%) and sudden cardiac arrest is the cause of death in 60% of patients with coronary heart disease in 40–50% of cases of sudden cardiac death is the first and only sign of disease. In 25–50% of primary cardiac arrest rhythms is defibrillation rhythms (ventricular fibrillation and ventricular tachycardia without pulse), and the level of intervention, which certainly improves survival in a sudden stop circulation (immediate start and the quality of CPR (cardiopulmonary resuscitation), continuous, high quality chest press and early defibrillation in cases of cardiac arrest rhythms in defibrillator) completely available for the capture of not only physicians, but also ordinary citizens. The article stated the role of motivational axiological, social and personal components of professional competence of pharmacists as the basis for the formation of competence in providing first aid, as well as providing first aid should be considered not only as an obligation, but as a manifestation of high moral and personal qualities that are implemented understand the need for acquiring knowledge and practical skills in providing first aid, as an integral part of professional competence, and readiness to provide it if necessary. The concept of "health first", "First Aid", "accident", and disclosed the volume of activities and interventions in the provision of first aid. Determined that the competence to provide first aid is a required component of professional competence of pharmacists and manifests its willingness and capacity as a representative of the healthcare industry, realizing their duty to society, and the relevance of (motivational-axyological component), based on the acquired knowledge and skills not only a highly specialized and related disciplines (cognitive component) and constantly improving them, according to the latest developments in medical science (professional-activity component) having psychological stability and mastered the situation (socio-personal component) to provide the first aid until the arrival of skilled care.*

Article expertise to provide first aid in future pharmacist defined as – a willingness and ability to recognize life-threatening condition in a patient or victim assistance promptly cause, provide first aid (stop bleeding overlay dressings, drug submission (within its competence)), and in the case of cardiac arrest to ensure the high quality of resuscitation and be able to use AED (automated external defibrillator).

Key words: *readiness; ability; competent to provide first aid; First Aid; pharmacist; professional competence.*

Одержано редакцією 08.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017

УДК 378

СІГАЄВА Лариса Євгеніївна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
освітнього менеджменту та освіти дорослих,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
e-mail: les2206@ukr.net

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ

У статті розглядаються проблеми управління вищою освітою в зарубіжних країнах; визначається, що вибір країною європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної та політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації, переходу від закритого

тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. В цих умовах розбудова системи освіти та її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір, оскільки від рівня інтелектуального розвитку людини більшою мірою залежатиме успіх не лише будь-якої виробничої діяльності, але й взагалі будь-якої сфери життєдіяльності.

На підставі аналізу системних процесів вищої освіти у країнах Європи й Америки, автор визначає найхарактерніші тенденції розвитку зарубіжної вищої освіти, а саме: тенденція продовження обов'язкової освіти після школи; тенденція до диверсифікації структур вищої освіти; тенденція до побудови суспільства, яке безперервно навчатиметься (система безперервної освіти); тенденція до урізноманітнення вищих навчальних закладів; тенденція до розширення завдань вищих навчальних закладів; тенденція вдосконалення та розширення «короткої і професіоналізованої» вищої освіти; тенденція до якісних змін у вимогах та умовах праці викладачів вищої школи; тенденція до створення та розвитку нових університетів та інших вищих навчальних закладів на території з нижчим освітнім рівнем населення; нові тенденції в управлінні вищою освітою та її фінансуванні; нові тенденції у взаємодії вищих навчальних закладів і промисловців; тенденція до підвищення якості освіти; тенденція вдосконалення систем кваліфікаційного забезпечення вищої освіти; тенденція розширення навчання за кордоном; тенденція до зростання конкуренції на світовому ринку освітніх послуг; проблема втрати молодих науковців; євроінтеграція вищої освіти, яка має на меті створення єдиного європейського освітянського простору (Болонський процес).

Автор стверджує, що досвід зарубіжних країн в управлінні вищою освітою свідчить про те, що шляхом розширення і вдосконалення цієї системи можна значно пом'якшити соціальну напруженість у суспільстві і вирішити багато соціально-економічних проблем; якість професійної підготовки повинна забезпечувати конкурентоспроможність випускників вищої школи на ринку праці, а отже і рівень їх соціальної захищеності. Розвиток вищої освіти повинен бути в центрі уваги уряду країни.

Ключові слова: освіта; вища освіта; управління вищою освітою; фахова підготовка.

Постановка проблеми. У новому тисячолітті, в епоху інформатизації та високих технологій конкурентоспроможність країн на світовому ринку в значній мірі

залежить від рівня освіченості людей, розвитку їх творчих сил, готовності і уміння переучуватися, здобувати нові знання, жити і трудитися в постійно мінливому світі; місце країни у світі визначається рівнем її освіти і культури.

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства у ЄС Указами Президента України від 11 червня 1998 р. та 12 квітня 2000 р. було затверджено «Стратегію інтеграції України до Європейського Союзу», а 14 вересня 2000 р. «Програму інтеграції України до Європейського Союзу». 27 листопада 2003 р. Верховна Рада України прийняла Закон України «Про Загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу», підготовлений за активної участі експертів Центру європейського та порівняльного права.

Отже, як свідомий суспільний вибір перспектива європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної та політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. Європейський вибір України – це орієнтація на фундаментальні цінності західної культури – парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізація, свобода пересування, свобода отримання будь-якого рівня тощо. Все це є невід'ємним атрибутом громадянського критичного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом своєчасною та надзвичайно актуальною стала ініціатива низки європейських країн щодо загальноосвітньої взаємно-узгодженої й толерантної підготовки людини до життя у «новій Європі», яка відома як Болонський процес. Болонський процес – це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі. Головна його мета – консолідація зусиль наукової й освітянської громадськості та урядів для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти та науки у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях. Адже важливість освіти й освітньої співпраці в розвитку та зміцненні стійких, мирних і демократичних суспільств універсальна і підтверджується як першочергова.

У сучасному світі, коли незалежність України стала незаперечним фактом, а освіта – власною справою українського народу, розбудова системи освіти та її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір.

У розвинутих країнах світу усвідомлюють, що для ефективної виробничої діяльності людина повинна не тільки добре володіти фаховими вміннями, а й мати достатньо високий культурний, моральний, психологічний рівень; людина має відчувати себе повноцінною особистістю, повноправним членом товариства, общини, сім'ї. А досягти цього можна не тільки і навіть не стільки шляхом набуття повної середньої освіти (хоча, звичайно, ця гуманістична мета дуже приваблива), скільки шляхом постійного або принаймні регулярного навчання. Науково-технічна революція, що розгорнулася після Другої світової війни, подальший розвиток неперервності освіти стимулювали реорганізацію навчання дорослих, використання активних методів навчання, які викликали інтерес до пізнавального процесу, розвивали творчий потенціал особистості. Одним із наслідків науково-технічної та «інформаційної» революцій і стає значне підвищення вимог до рівня освітньої та фахової підготовки людини.

Від рівня інтелектуального розвитку людини більшою мірою залежатиме успіх не лише будь-якої виробничої діяльності, але й взагалі будь-якої сфери життєдіяльності. Досвід зарубіжних країн у розвитку управління вищою освітою свідчить, що шляхом розширення і вдосконалення цієї системи можна значно пом'якшити соціальну напруженість у суспільстві та вирішити багато соціально-економічних проблем.

Мета статті. Проаналізувати позитивний досвід зарубіжних країн з управління вищою освітою та рекомендувати його для подальшого вивчення з метою запровадження в роботу ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. Оцінюючи системні процеси вищої освіти у країнах Європи й Америки важливо зупинитися на найхарактерніших тенденціях розвитку зарубіжної вищої освіти, а саме:

- тенденція продовження обов'язкової освіти після школи;
- тенденція до диверсифікації структур вищої освіти;
- тенденція до побудови суспільства, яке безперервно навчатиметься (система безперервної освіти);
- тенденція до урізноманітнення вищих навчальних закладів;
- тенденція до розширення завдань вищих навчальних закладів;
- тенденція вдосконалення та розширення «короткої і професіоналізованої» вищої освіти;
- тенденція до якісних змін у вимогах та умовах праці викладачів вищої школи;
- тенденція до створення та розвитку нових університетів та інших вищих навчальних закладів на території з нижчим освітнім рівнем населення;
- нові тенденції в управлінні вищою освітою та її фінансуванні;
- нові тенденції у взаємодії вищих навчальних закладів і промисловців;
- тенденція до підвищення якості освіти;
- тенденція вдосконалення систем кваліфікаційного забезпечення вищої освіти;
- тенденція розширення навчання за кордоном;
- тенденція до зростання конкуренції на світовому ринку освітніх послуг;
- проблема втрати молодих науковців;
- євроінтеграція вищої освіти, яка має на меті створення єдиного європейського освітянського простору (Болонський процес).

Тенденція до побудови суспільства, яке безперервно навчатиметься. Ідея безперервної (неперервної) освіти («Lifelong Learning» – LLL) є однією з провідних в освітній політиці початку XXI ст. Нині вона розглядається як унікальний механізм виживання людини та суспільства в інформаційну епоху. Адже перехід від індустріального до технотронного, інформаційного суспільства, у якому наукові знання й інформація щорічно подвоюються або навіть потроюються, створює для людини принципово нові умови життя, вимагаючи постійного самовдосконалення й оновлення знань, зростання

самосвідомості та почуття відповідальності. Це – нова соціально-педагогічна парадигма, формування якої об'єктивно зумовлене всім соціально-економічним і суспільним розвитком під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів, якими характеризується сучасний цивілізаційний розвиток. Вона покликана і здатна забезпечити сучасний рівень професійної підготовки фахівців, наступність і взаємоузгодженість формування професійного мислення як основи професійної культури. Адже з плином часу змінюються суспільства, технології життя, праці та навчання, обсяги знань, системи освіти. Людина як особистість формується та розвивається постійно і безперервно: від народження та протягом усього життя.

Розвиток вищої освіти потребує уваги з боку уряду. У США це добро розуміють. Тому щорічно Конгрес США приймає до десяти законів, що стосуються освітньої галузі й супроводжуються виділенням значних фінансових коштів на їх реалізацію. Закони про професійну освіту, підкріплені федеральним фінансуванням (більш ніж 1 млрд доларів щорічно), відкривають можливості для професійної підготовки та перепідготовки людей практично будь-якого віку. Ось деякі з них: Закон «Про освіту з метою національної оборони», Закон «Про розвиток вищої освіти», Закон «Про розвиток професійної підготовки», Закон «Про підтримку сім'ї», Закон «Про освіту та професійну підготовку для підвищення конкурентоздатності Америки», Закон «Про попередження відсіювання учнів зі школи» та ін. Ці закони стосуються всіх основних ланок освітньої системи, забезпечують умови для навчання, розвитку та самовдосконалення людини протягом усього життя. Законодавча діяльність Федерального уряду та його фінансові витрати стимулюють активність місцевих влад у побудові системи неперервної освіти. Важливе місце в роботах американських дослідників займають проблеми цілей неперервної освіти. Головними серед них слід вважати професійний розвиток людини протягом усього її життя, збереження національної культури суспільства, підготовку до трудової діяльності й підтримку високої працездатності людини. Досягнення цілей розвитку вищої освіти допускає перегляд змісту навчання й виховання. В американській дидактиці інтенсивно розробляються методи навчання, що викликають інтерес до навчання та пізнавальну активність людей, які навчаються, що є важливим компонентом неперервної освіти. Однак розвиток системи освіти дорослих, як свідчить досвід, йде не «згори», від теоретичних концепцій, а «знизу» – від динамічно змінюваного життя, зумовленого соціокультурною та виробничою діяльністю [1]. Разом із тим, вживаються певні заходи щодо поліпшення підготовки вчительських кадрів. Вони передбачають: розробку тестів для відбору тих, хто буде вчителем; збільшення тривалості навчання майбутніх учителів; більш високі вимоги до інтелектуалізації освіти вчителів; піднесення престижу вчительської праці; збільшення оплати праці вчителя. Саме життя виступає чітким регулятором розвитку освітніх структур, гнучких вже за своїм походженням.

Ідея неперервності освіти, розвиток вищої освіти стимулювали реорганізацію навчального процесу, висунули на перший план використання активних методів навчання, які викликають інтерес до пізнання нового, розвивають творчий потенціал особистості. Неперервна освіта тісно пов'язана з пізнанням людиною себе, своїх інтересів, здібностей, містить у собі всі ланки, починаючи з дошкільного виховання, середньої загальноосвітньої школи, післясередньої освіти (професійна освіта, вищий навчальний заклад, система підвищення кваліфікації), неформальної освіти. Створюються спеціальні програми для здібних учнів, талановитих учнів старших класів можуть зараховувати до вищих навчальних закладів або вони можуть вчитися за програмою ВНЗ у школі. Післясередня та післядипломна освіта охоплюють професійну освіту, навчання в університетах і коледжах, систему підвищення кваліфікації та перепідготовку спеціалістів у навчальних закладах та на підприємствах. Післядипломна освіта охоплює професійну освіту, навчання в університетах та коледжах, систему підвищення кваліфікації та перепідготовку спеціалістів у навчальних закладах та на підприємствах [2, с. 45–46]. Величезні освітні можливості для людини відкриває так звана неформальна освіта (гуртки, семінари, конференції, форуми, громадська освіта). Саме вона сприяє розвитку самостійності людини, забезпечує неперервність навчання.

У США поняття неперервна освіта в основному пов'язується з поняттям суспільства, що навчається і надає рівні освітні можливості та свободу вибору кожному [3]. Американський досвід у галузі неперервної освіти дає змогу виділити низку тенденцій –

доступність, варіативність, гнучкість, адаптивність, диференційованість – які мають стратегічне значення для розвитку освітніх систем у сучасному світі [4, с. 22]. Система професійної освіти досить велика за обсягом. Близько 20% учнів, що не закінчили середню школу, набувають професію першого рівня на професійних відділеннях загальноосвітньої школи (присвоюється сертифікат професійної компетентності), в регіональних профцентрах, школах і на курсах, організованих підприємствами та установами, у приватних професійних школах. Професію другого рівня (асоційований ступінь) молодь здобуває в технічних коледжах. Враховуючи гостру боротьбу на світовому ринку, американський уряд розглядає професійну освіту першого та другого рівнів як найважливіший чинник зміцнення конкурентоздатності країни. Суттєвим для подальшого навчання й активної соціальної та професійної діяльності є комп'ютерна грамотність учнів, яка потрібна під час навчання за допомогою інформаційних технологій. Інформатика виступає важливою ланкою між освітньою школою та наступними рівнями навчання.

В системі вищої освіти США існують різні рівні вищів – від елітних, платних університетів до обцинних дворічних коледжів з відкритим прийомом (без іспитів) – з гнучкими та різноманітними програмами навчання [5, с. 117–119]. У вишах існують компенсаторні та корегувальні програми, які допомагають першокурсникам у заняттях та адаптуванні до нових умов навчання; вищі навчальні заклади безупинно розширюють обсяг післядипломної освіти різних рівнів. Практично в кожному великому університеті США є центри неперервної освіти. Так, центр неперервної освіти Університету штату Джорджія прагне задовольнити потреби в неперервній освіті мешканців штату незалежно від того, мали вони відношення до вищої освіти (закінчили, перервали навчання, мають ступінь бакалавра або магістра) чи не мали [6]. Однією з основних функцій університету є реалізація програм з підвищення кваліфікації на базі самого університету та по усьому штату за допомогою телебачення, комп'ютерної та відеотехніки, інших засобів масової комунікації [5, с. 117]. Великі програми з підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів здійснюють різноманітні промислові фірми та компанії: 74% з них організовують навчання працівників у робочий час; 90% компаній сплачують за навчання своїх співробітників; близько 9% оплачують навчальні відпустки терміном не менше 1 місяця [5, с. 119]. Важливу роль відіграють професійні товариства: вони оцінюють програми навчання вищів для дорослих і навчальні центри при промислових фірмах, розробляють власні програми, готують навчальні матеріали, здійснюють атестацію спеціалістів та акредитацію навчальних закладів. Витрати освітніх властей на вищу освіту не є великі: 0,1% (Федеральний уряд), 0,4% (влада штату), 0,5% (місцева влада) бюджету на освіту. Однак в реальності Федеральний уряд США здійснює фінансування вищої освіти. Таким чином, останні десятиліття відзначені активними теоретичними та практичними пошуками (як на міжнародному, так і національному рівнях) моделей неперервної освіти, що відповідають потребам нової цивілізації.

Необхідність глибоких, якісних змін в освіті США, як і в інших розвинених країнах, була пов'язана з неперервним навчанням і розвитком людини впродовж її життя. Вивчення досвіду розвитку вищої освіти у США дає змогу більш повно розкрити її сутність як стратегічного напрямку розвитку сучасної освіти, виявити нові тенденції та закономірності, зумовлені ідеєю неперервності у світовому педагогічному процесі та відзначити позитивне: масовість охоплення навчанням різновікових верств населення, її доступність, створення законодавчо-правової бази для розвитку освіти дорослих, фінансова допомога для дорослих при навчанні, відсутність вікових обмежень для осіб, які мають бажання навчатися.

Тенденція до розширення завдань вищих навчальних закладів. Слід зазначити, що тенденція до всебічної (єдиної) університетської системи разом із розвитком потужного сектору вищої освіти не університетського рівня сприяли ширшому тлумаченню поняття «університет», яке відрізняється від традиційного визначення «європейського університету» – установа з інтенсивною співпрацею, узгодженістю між викладанням, навчанням та успіхами у ньому, де велика увага приділяється індивідуальному навчанню. Ця тенденція чітко простежується нині переважно в університетах тих країн, які встигли найглибше зануритися у процес створення інформаційного суспільства. Донедавна мало структуровані системи вищої освіти виконували досить обмежену кількість завдань щодо збереження та зміцнення державних структур країни, проведення наукових і технологічних

досліджень. Водночас вони займалися підготовкою науковців, а також забезпеченням економіки фахівцями високої кваліфікації. У більшості країн вищі навчальні заклади виконували ці завдання шляхом використання моно- (чи мало-) дисциплінарного навчання. Якщо вища освіта була загальною, то фахова підготовка переносилася на робочі місця (класичним прикладом є Японія).

Головні ж завдання щодо організації роботи вищих навчальних закладів з професійно орієнтованими програмами навчання, паралельно з університетським сектором, майже однакові у більшості країн:

- запропонувати професійно орієнтовані й економічно вигідні типи освіти для задоволення потреб ринку праці;
- забезпечити потреби зростаючої кількості абітурієнтів без істотного збільшення урядових витрат на вищу освіту;
- запропонувати програми, орієнтовані передусім на викладання, в яких частково використовуватимуться дослідження прикладного характеру;
- поновлення та поліпшення вже існуючої професійно орієнтованої освіти;
- створення реальних передумов для постійного та безперервного перенавчання переважної кількості зайнятих в усіх секторах економіки фахівців під тиском швидкого подвоєння накопичення людством інформації, відкриття та впровадження нових технологій і відповідних змін ринку праці (система безперервної освіти впродовж усього життя) тощо.

Поряд із розширенням функцій університетів, деякі країни обрали шлях створення спеціалізованих вищих навчальних закладів для забезпечення безперервної й нетрадиційної освіти.

Потребують пояснення також *нові тенденції в управлінні вищою освітою та її фінансуванні*. Наприклад, спеціалісти вважають, що переважна більшість сучасних систем вищої освіти належить до *централізованих*, коли державі так чи інакше належать економічні або політичні важелі управління закладами. В Європі високою централізацією та громіздкими бюрократичними структурами вирізняються системи вищої освіти (у Франції центральний департамент, що відповідає за освіту цієї країни, налічує понад 6 000 штатних працівників, Італії, Швеції, всіх країн постсоціалістичного простору тощо. Досить централізованими є системи освіти Японії, Тайваню, Південної Кореї, Сінгапуру тощо). На протилежному полюсі – майже повністю *децентралізована система вищої освіти США*, де уряд майже не втручається навіть у важливі питання академічного життя. Проте, це не заважає освітній системі Сполучених Штатів Америки бути однією з кращих у світі, свідченням чого є не лише наукові відзнаки дослідників США, а й значна кількість іноземних студентів та аспірантів.

Окрему групу утворюють *федеративні системи вищої освіти* (Канада, Німеччина, Індія). Наприклад, кожна з 16 земель ФРН має власне Міністерство освіти, яке керує всіма закладами на своїй території. Для координації програм і навчальних планів створено загальнодержавні структури, зокрема з 1969 р. діє Федеральне міністерство освіти.

Світова практика свідчить, що максимальна ефективність національних систем освіти визначається, безперечно, умовами країни. Однак, очевидно, що майже всі розвинені держави (навіть США) переходять до дедалі більшого державного фінансування передусім тих вищих навчальних закладів і лабораторій, наукові доробки яких забезпечують конкурентоспроможність національної продукції на світовому ринку. Існує чимало способів *державного впливу на вищу освіту* без створення централізованої державної структури. Для цього використовуються кошти федерального бюджету й існуючі механізми розподілу та контролю.

Нові тенденції у взаємодії вищих навчальних закладів і промисловців виявляються у формуванні нової форми взаємовигідної співпраці великої промисловості та великих вищих навчальних закладів. Зокрема, йдеться про створення «технополісів», «технопарків», «комплексів» чи просто «центрів» (назв багато). У розвинених країнах така взаємовигідна співпраця професури та бізнесменів дозволяє розв'язати і деякі фахові проблеми, які нині постають перед викладачами.

Тенденція до підвищення якості вищої освіти. Відомо, що поняття якості, яке містить, поряд із економічними, соціальні, пізнавальні та культурні аспекти освіти, сприймається як усеосяжна інтегральна характеристика освітньої діяльності, її результатів. Це зумовлено, передусім, об'єктивними чинниками: від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни; якість фахової підготовки має забезпечувати конкурентоспроможність випускників вищої школи на ринку праці, а отже і рівень їх соціальної захищеності. Крім того, в умовах глобалізації, виникнення транснаціональної освіти якість вищої освіти стає чинником, який визначає саму можливість існування певного вищого навчального закладу незалежно від форми власності.

Висновки. Якість фахової підготовки має забезпечувати конкурентоспроможність випускників вищої школи на ринку праці на засадах неперервного навчання з використанням активних методів, які викликають інтерес до пізнання нового, розвивають творчий потенціал особистості. Позитивний досвід зарубіжних країн управління вищою освітою слід враховувати у навчально-виховному процесі вищої школи України.

Перспективи подальших наукових розвідок. Вважаємо за доцільне збільшити порівняльні наукові дослідження з метою вивчення позитивного досвіду з управління вищою освітою та запровадження цього досвіду в практичну діяльність ВНЗ України; визначені тенденції до побудови суспільства, яке безперервно навчатиметься повинні стати окремим науковим дослідженням.

Список використаної літератури

1. Сігаєва Л. Є. Навчання дорослих у системі неперервної освіти США і Франції / Лариса Сігаєва // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* – 2001. – Вип. 1. – С. 183–191.
2. Сігаєва Л.Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку / Л. Сігаєва // *Післядипломна освіта в Україні.* – 2001. – № 1. – С. 45–46.
3. *Образование в современном мире: состояние и тенденции развития:* [сб. ст.] / под ред. М. И. Кондакова. – М. : Педагогика, 1986. – 245 с.
4. *Теоретические основы непрерывного образования* / [В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев, А. А. Загорський и др.]; под ред. В. Г. Онушкина. – М. : Педагогика, 1987. – 207 с.
5. Гаргай В. Б. О повышении квалификации учителей на Западе / В. Б. Гаргай // *Педагогика.* – 1992. – № 5/6. – С. 117–119.
6. Сорокоумова Г. Д. Теория и практика развития системы неформального образования в США // *Экспресс-информация НИИТиИП АПН СССР. Сер. Педагогика и народное образование за рубежом.* – М., 1991. – Вып. 3. – С. 21–25.

References

1. Sigaeva, L.E.(2001a). Adult continuing education system US and France. *Continuing professional education: Theory and Practice, 1, 183–191.* (in Ukr.).
2. Sigaeva, L.E. (2001b). Continuous education in Ukraine: composition and trends. *Postgraduate education in Ukraine, 1, 45–46.* (in Ukr.).
3. *Education in sovremennom myre: STATUS trends and development* (1986). In M.I. Kondakov (Ed.). Moscow: Pedagogic. (in Rus.).
4. Onushkyn, V.G., Ogarev, E.I., Zagorski, A.A. et al. (1987). *Theoretical Fundamentals continuously education.* In V.G. Onushkyna (Ed.). Moscow: Pedagogic. (in Rus.).
5. Harhaj, V.B. (1992). O Increase teacher qualifications in the West. *Pedagogy, 5/6, 117–119.* (in Rus.).
6. Sorokoumova, G.D. (1991). Theory and practice of development of the informal education system in the US. *Express-info of SRI LET APS-USSR. Series Pedagogy and public education abroad, 3, 21–25.* (in Rus.).

SIGAYEVA Larysa,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of the of Educational Management and Adult Education Department, SHEI "Hryhoriy Skovoroda Pereyaslav-Khmelnysky State Pedagogical University"
e-mail: les2206@ukr.net

FOREIGN EXPERIENCE OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT: BASIC TENDENCIES

Abstract. The article deals with the problems of higher education in foreign countries; determined that the selection of the country's European integration – is an important stimulus for the success of economic and political transformation that can be the basis of national unity, the transition from a totalitarian to an open

democratic society. In these conditions the development of the education system and its fundamental reform should be the basis of reproduction of intellectual and spiritual potential of the people, out of national science and technology at the global level, the integration of Ukraine into the global cultural and economic space, because of the level of intellectual development of man largely depend the success of not only any industrial activity, but in general any sphere of life.

Based on the analysis of system processes of higher education in Europe and America, the author identifies the most characteristic trends of foreign higher education, that can be implemented in Ukraine

Key words: education; higher education; management of higher education; training.

*Одержано редакцією 31.05.2017
Прийнято до публікації 02.06.2017*

УДК 372.881.111.1:37.02

СИМКОВА Ірина Олегівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови гуманітарного
спрямування № 3,
Національний технічний університет «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
e-mail: isimkova@ukr.net

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ В УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ З АРКУША

У статті описано діагностику рівня фахової компетентності майбутніх бакалаврів-філологів в усному перекладі з аркуша у науково-технічній сфері. Надано визначення експерименту, розглянуто порядок організації і проведення експериментального дослідження, наведено градацію типів помилок, які зустрічаються під час усного перекладу з аркуша. Визначено критерії оцінки рівня володіння усним перекладом з аркуша.

Ключові слова: діагностика; рівень фахової компетентності; майбутній бакалавр-філолог; усний переклад з аркуша.

Постановка проблеми. Останнє десятиліття в Україні визнано часом науково-технічних звершень, в яких перекладачам відведено роль міжнародних посередників, тому в методиці навчання перекладу все більше уваги приділяється професійному становленню майбутніх перекладачів в науково-технічній сфері та формуванню їх фахової компетентності. Діагностика рівня фахової компетентності, зазвичай, є одним із завершальних етапів підвищення ефективності навчання усного перекладу з аркуша (УПА), після аналізу загальних передумов і теоретичних основ створення методики навчання УПА, дослідження сучасного стану навчання УПА та розроблення методики навчання УПА майбутніх бакалаврів-філологів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Підготовці, організації та проведенню експериментального навчання, зазвичай, передують дослідження теоретичних аспектів особливостей проведення педагогічного експерименту, як одного зі спеціальних методів наукового пізнання в педагогіці. Аналіз наукових праць дозволив виявити узагальнені підходи щодо проведення діагностики рівня фахової компетентності в працях вітчизняних та зарубіжних науковців (П.Б. Гурвич (1980); М.Кендалл (1973); М.В. Ляховицький (1981); Э.А. Штульман (1980); Е.-А. Гутт (1991); J. House (2001); К. Ingenkamp (2008)), дослідження з поетапного формування розумових дій (А.А. Рыбакова (2010), положення щодо проблемного і розвиваючого навчання (С.А. Королькова (2006); З.Д. Львовская (1985); З.Ф. Підручна (2009), з розвитку пізнавального інтересу (А.Ф. Ширяев (1979) тощо.

Метою статті є аналіз даних щодо проведеної діагностики рівня фахової компетентності майбутніх бакалаврів-філологів в усному перекладі з аркуша в науково-технічній сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна наука нараховує велику кількість праць щодо теорії проведення методичного експерименту і діагностики рівня фахової компетентності, зокрема [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], в яких важливість планування організації

і проведення експериментального навчання не піддаються сумніву. Однак автори праць не мають єдності щодо визначення структури, порядку організації й проведення експериментального дослідження. Так, на думку одних науковців [7] основною експерименту є початковий контроль знань, навичок та умінь; дослідження впливу на студентів нових експериментальних матеріалів; кінцевий контроль знань, навичок та умінь; інші науковці [8] визначають етап проведення експерименту з перевірки ефективності створеної системи, а також, виділяють передекспериментальний етап, підготовку до його проведення і підведення підсумків експерименту, тим самим розширюючи межі експериментального навчання.

Під експериментом, ми слідом за Г.Х. Валєєвим (2002), Е.А. Штульманом (1980), К. Інґекампом (2008) [5; 8] та іншими, розуміємо зміну або відтворення явища з метою вивчення його в найбільш сприятливих умовах. Специфіка експерименту полягає в активному втручанні в ситуацію з боку дослідника, який здійснює цілеспрямовані зміни педагогічних умов і надає можливість багаторазового відтворення досліджуваних явищ у варійованих умовах.

Загальні результати, отримані під час діагностики рівня володіння фаховою компетентністю в УПА, засвідчили, що проблеми навчання перекладу залишаються недостатньо дослідженими, а загальні рекомендації з методики навчання перекладу загалом та системи вправ, зокрема, найчастіше не ґрунтуються на спеціальних дослідженнях, а тому не враховують психологічних ознак здійснення відповідного виду перекладу, переліку навичок та умінь, на яких він ґрунтується, його ролі та місця у формуванні фахової компетентності перекладача, співвідношення різних видів перекладу у згаданому процесі.

Діагностика рівня фахової компетентності майбутніх бакалаврів-філологів в УПА проводилася у восьми експериментальних групах освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки бакалавр, напряму 6.020303 «Філологія». В експерименті брали участь 100 студентів III–IV курсів (чотири групи III курсу і чотири групи IV курсу ФЛ НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського») протягом 2013–2016 років. Рівень розвитку володіння навичками і вміннями УПА студентів груп IV курсу відрізнявся від студентів груп III курсу, однак, між собою групи IV курсу майже не відрізнялися за рівнем навченості.

Однією з необхідних умов проведення діагностики було визначення критеріїв оцінки рівня володіння УПА студентами.

Потрібно відмітити, що питання визначення критеріїв оцінки володіння усним перекладом і УПА, зокрема, недостатньо розроблене. Однак більшість науковців застосовують різні критерії оцінювання і різні підходи до використання параметрів оцінок рівня володіння перекладацькою діяльністю і перекладу як продукту, так само, як і для текстів різних функціональних стилів [9; 10; 11]. Методисти вважають, що основною вимогою до критеріїв оцінки володіння перекладацькою діяльністю є їхня співвіднесеність з кінцевими результатами навчання.

Деякі науковці пропонують для оцінки перекладу використовувати штрафні бали, які знімаються за кожне відхилення від еквіваленту. Наприклад, В.Н. Комісаров [12] пропонує систему критеріїв засновану на градації помилок чотирьох типів: 1) помилки, які суттєво спотворюють тексти оригіналів (ТО) (змінюють мету комунікації, дезінформують клієнта тощо); 2) помилки, які несуттєво спотворюють ТО, однак призводять до його змін (недостатня передача окремих слів і словосполучень); 3) помилки, які змінюють стилістичні особливості ТО; 4) порушують норми мови перекладу (МП), свідчать про недостатній рівень володіння мовою оригіналу (МО) і МП [12]. Відповідно до поданої вище системи оцінювання, за помилки першого типу оцінки знижуються на один бал, за помилки другого типу на пів-бала, за помилки третього і четвертого типів бали знімаються, якщо помилки повторюються регулярно і за сукупністю таких помилок знімається пів-бала.

Однак, згадана вище система оцінювання підходить для ТО не всіх функціональних стилів. Наприклад, для оцінювання художніх ТО пропонується від 7 до 9 критеріїв, головними з яких є адекватність і еквівалентність [9; 10; 13].

Інші автори [4] виділяють три типи помилок: I тип помилки – втрата або викривлення суттєвої інформації, II тип – зміна змісту оригіналу і III тип – несуттєва зміна змісту оригіналу і пропонують, навпаки, не знімати бали, а нараховувати їх за кожну з трьох типів помилок, оскільки, в такому випадку, шкала оцінювання виражається позитивним числом.

Слідом за Л.М. Черноватим, ми відібрали наступні критерії оцінювання рівня володіння фаховою компетентністю перекладача (ФКП) в УПА для майбутніх бакалаврів-філологів III–IV курсів ФЛ: 1) ступінь збереження головного змісту ТО в тексті перекладу (ТП); 2) правильність мовного оформлення; 3) відсутність невмотивованих пауз; 4) чіткість вимови; 5) плавність та гнучкість мовлення.

Розглянемо, окремо, кожний із вищезгаданих критеріїв.

Критерій «ступінь збереження головного змісту ТО в ТП» виступає одним із провідних. Оскільки, головним завданням перекладача є передача змісту ТО в максимально повній мірі, то, фактична спільність змісту ТО і ТП відіграє важливу роль.

Однак на думку фахівців [12], слід розрізнати потенційно досяжний ступінь збереження змісту, під яким розуміється максимальна спільність змісту двох різномовних текстів, що допускається через відмінності МО і МП, і перекладацький ступінь збереження змісту – реальну змістову близькість ТО і ТП, яка досягається тлумачем у процесі УПА. Деякі науковці пропонують відводити цьому критерію до 70% рейтингового оцінювання, однак, на нашу думку інші критерії є не менш важливими.

«Правильність мовного оформлення» є важливим критерієм оцінки навичок і умінь ФКП в УПА. Він (критерій) полягає у відсутності помилок, які порушують мовні (літературні) норми, наприклад, граматична неграмотність і неадекватний добір лексичних одиниць.

Критерій «відсутність невмотивованих пауз» було обрано з огляду на той факт, що недостатній розвиток сформованих навичок і вмінь сегментації ТО тісно пов'язаний із наявністю і тривалістю невмотивованих пауз, що, безперечно, впливає на сприйняття УПА під час конференцій.

Критерій «чіткість вимови» є, також, вагомим критерієм оцінки навичок і умінь ФКП в УПА. Чіткість вимови визначається ступенем точності, виразності вимови фонем і морфем, слів і фраз, які визначають розбірливість мовлення, а отже, її розуміння реципієнтом (клієнтом). Чіткість вимови дозволяє носіям МП швидко зрозуміти тему обговорення, що є необхідним в умовах протікання УПА, який здійснюється в обмежених часових рамках.

«Плавність та гнучкість мовлення» є необхідною умовою успішного здійснення УПА. Плавність вказує на рівень сформованості навичок і вмінь не лише говоріння, але й девербалізації, оскільки під час УПА, промовляючи вголос першу фразу ТО, перекладач здійснює сприйняття другої тощо. Чим більше часу є у нього для сприйняття ТО, тим якісніше він здійснює цю операцію. Плавність повинна відповідати загальному помірному темпу мовлення МП. А гнучкість відповідає за навички і вміння перекладача регулювати швидкість/темп говоріння залежно від швидкості сприйняття ТО.

Проаналізувавши праці методистів [13; 14] з метою оцінки рівня сформованості навичок і вмінь ФКП в УПА, ми вирішили використовувати оцінювання за п'ятибальною аналітичною шкалою, згідно з якою «0» вказує, що показник за вказаним критерієм відсутній, а «5» вказує, що показник за вказаним критерієм має чітко виражені ознаки. Тоді як «1» означає, що показник за вказаним критерієм має дуже слабкі ознаки, «2» – показник за вказаним критерієм має слабкі ознаки, «3» – показник за вказаним критерієм має певні ознаки, а «4» – показник за вказаним критерієм має достатні ознаки.

За таких умов, оцінки навичок і вмінь ФКП в УПА, максимальний бал за один здійснений вид завдання (переклад) складає 25 балів. Для перевірки відповідності ФКП майбутніх перекладачів в УПА зазначеним вище критеріям, їм було надано завдання на усний переклад з аркуша у вигляді частин наукової статті або науково-технічної розробки в галузі нанотехнологій і комп'ютерних технологій. Завданням студентів було здійснити усний переклад з аркуша одного з наданих текстів, без попередньої підготовки. Відповіді студентів записувалися на диктофон і пізніше аналізувалися експериментатором.

Проаналізувавши методичну літературу [1, с. 52–69], ми дійшли висновку, що для визначення критерію якості щодо сформованих знань, навичок і вмінь в УПА, необхідно застосувати формулу В.П. Беспалька для підрахунку «коефіцієнта навченості». Де K – коефіцієнт навченості, Q – сумарна кількість набраних студентом балів по всім критеріям завдання, N – максимальна кількість балів по всім критеріям, яка в нашому випадку складає 25 балів.

Результати отримані під час діагностики свідчать про те, що рівень володіння знаннями, навичками і вміннями УПА у майбутніх бакалаврів-філологів, як на третьому, так і на четвертому курсах до початку експериментального навчання є незадовільним. Хоча рівень навченості майбутніх бакалаврів-філологів на IV курсі є дещо вищим, ніж у студентів III курсу.

Результати діагностики рівня фахової компетентності майбутніх бакалаврів-філологів в УПА, дозволили визначити перелік труднощів з якими студенти стикаються під час здійснення УПА: 1) відсутність навичок і вмінь девербалізації та синтагматичного читання; 2) недостатній рівень розвитку навичок і вмінь застосування перекладацьких трансформацій; 3) відсутність навичок і вмінь вірогіднісного прогнозування і синхронізації операцій (читання і говоріння).

Аналізуючи записані відповіді ми виявили, відносно третього критерію, що усні переклади з аркуша студентів, як III, так і IV курсу характеризуються великою кількістю невмотивованих пауз, в середньому 15, що свідчить про низький рівень (або відсутність) навичок і вмінь девербалізації та синхронізації операцій.

Показники за критерієм «правильність мовного оформлення», також, виявилися недостатньо високими на обох курсах, про що свідчить велика кількість буквализмів, безліч слів-паразитів, повторів, самовиправлень, а також русизмів. Однак необхідно зауважити, що за вищезгаданим критерієм, у студентів IV курсу, в більшості, переважали труднощі лексичного, а не граматичного характеру. Тоді як у студентів III курсу були наявні труднощі лексичного і граматичного характеру.

За критеріями «чіткість вимови» та «плавність і гнучкість мовлення» майбутні перекладачі обох курсів, також, показали незадовільні результати. Особливо рівень цих показників знижувався, коли студенти були невпевнені у відповіді або коли надавали власний коментар «не знаю». Тому, на нашу думку, високий рівень володіння навичками і вміннями вірогіднісного прогнозування, смислового аналізу і синхронізації тісно пов'язаний із підвищеннями вищезазначених критеріїв.

Низькі показники за всіма попередніми критеріями неминуче призводять до низьких показників за критерієм «ступінь збереження головного змісту ТО в ТП», оскільки, значущі мовні помилки призводять до втрати або викривлення суттєвої інформації ТО і зміни змісту ТО, невмотивовані паузи і нечіткість вимови призводять не лише до призупинення обговорення питань під час здійснення УПА, а інколи, й до втрати інформації. Хоча незначна кількість студентів (10% на третьому курсі і 15% на четвертому курсі), під час УПА, трималася впевнено і виконали завдання на задовільному рівні, наприклад, лише із трьома невмотивованими паузами і декількома помилками II типу, решта (90% на третьому курсі на четвертому курсі і 85% на четвертому курсі) почувалися невпевнено, деякі студенти відмовлялися перекласти до кінця, мотивуючи відповідь фразою "я не знаю", деякі студенти запитували чи буде в них 5–10 хвилин на підготовку, що свідчить, не лише про недостатній рівень розвитку навичок і вмінь прогнозування, застосування перекладацьких трансформацій тощо, але й про психологічну неготовність до здійснення УПА перед аудиторією.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, описані вище результати діагностики рівня володіння фаховою компетентністю майбутніх бакалаврів-філологів в УПА свідчать про необхідність розвитку у майбутніх перекладачів навичок і вмінь УПА під час навчання усного перекладу. Подальшими розвідками у цьому напрямку може бути розробка моделей для експериментального навчання УПА майбутніх бакалаврів-філологів в науково-технічній сфері.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – М., 1968. – № 4. – С. 52–69.
2. Кендалл М. Статистические выводы и связи / М. Кендалл, А. Стьюарт. – М. : Наука, 1973. – 899 с.
3. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособие для филол. фак. вузов] / М.В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.
4. Черноватий Л.М. Проблеми оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з англійської мови на українську / Л.М. Черноватий, О.М. Гінзбург // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2009. – № 70. – С. 231–235.
5. Штульман Э.А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э.А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 42–47.

6. Mescon M.H. Management. – 3rd edition / M.H. Mescon, M.A. Franklin. – New York., 2007. – 700 p.
7. PACTE : First results of a Translation Competence Experiment: Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process / J. Kearns & Contributors // Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates. – 2008. – P. 134–207.
8. Ingenkamp K. Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Taschenbuch / K. Ingenkamp, Urban Lissmann. – Landau : BelzVerlag Weinheim und Basel, 2008. – 400 S.
9. Ressereccio V.M. Acquisition of Translation Competence through Textual Genre [Электронный ресурс] / V.M. Ressereccio, P.E. Piorno, I.G. Izquierdo // Translation Journal. – 2008. – Vol. 12, N. 4. – P. 125–134. – Режим доступа : <http://www.Accurapid.com/journal/46competence.htm>
10. Schiaffino R. Measuring Quality in Translation : The Translation Quality Index and Other Methods / R. Schiaffino, F.P. Zearo // 44th ATA Conference Phoenix, 2003. – P. 1–7.
11. Stansfield Ch.W. A Practical Guide to Sight Translation of Assessment / Ch.W. Stansfield. – Rockville : MD, 2008. – 50 p.
12. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М., 2002. – 424 с.
13. Lauscher S. Translation Quality Assessment : Where Can Theory and Practice Meet? / S. Lauscher // The Translator. – 2000. – 6 (2). – P. 149–168.
14. Григорьева И.А. Методика обучения двустороннему переводу / И.А. Григорьева. – М, 1988. – 164 с.
15. Живова Ж.В. Методика обучения переводу с листа французских экономических текстов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ж.В. Живова. – М., 1998. – 143 с.

References

1. Bepal'ko, V.P. (1968). Experience of development and usage of quality criteria of knowledge mastering. *Soviet Pedagogy*, 4, 52–69 (in Rus.).
2. Kendall, M. & Stuart, A. (1973). *Statistical results and relations* (in Rus.).
3. Ljahovickij, M. V. (1981). *Methodology of Foreign language teaching* (in Rus.).
4. Chernovaty, L. M. and Ginzburg, O. M. (2009) Questions of written translations assessment from English into Ukrainian for future translators. *State Chernigov Pedagogic University Journal*, 70, 231–235 (in Rus.).
5. Shtulman, Je.A. (1980) Theoretical basis of organization of scientific methodological research. *Foreign languages at school*, 1, 42–4 (in Rus.).
6. Mescon, M.H., Michael, A. and Khedouri, F. (2007), *Management*, 3rd edition. New York, NY Publishing.
7. PACTE (2008), "First results of a Translation Competence Experiment: Knowledge of Translation' and 'Efficacy of the Translation Process", Translator and Interpreter Training, Issues, Methods and Debates, 134–207.
8. Ingenkamp, K. and Lissmann, U. (2008), Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Taschenbuch, Landau, BelzVerlag Weinheim und Basel.
9. Ressereccio, V.M., Piorno, P.E. and Izquierdo, I.G. (2008). Acquisition of Translation Competence through Textual Genre. *Translation Journal*, 12, 4, 125–134.
10. Schiaffino, R., Zearo, F.P. (2003). *Measuring Quality in Translation: The Translation Quality Index and Other Methods*, Proceedings of the 44th ATA Conference Phoenix, 1–7.
11. Stansfield, Ch.W. (2008), A Practical Guide to Sight Translation of Assessment, Rockville, MD.
12. Komissarov, V. N. (2002). Modern translation sciences. *Work book* (in Rus.).
13. Lauscher, S. (2000), "Translation Quality Assessment: Where Can Theory and Practice Meet?", *The Translator*, 6 (2), 149–168.
14. Grigor'eva, I.A. (1988). *Methodology of bilingual translation teaching* (in Rus.).
15. Zhivova, Zh.V. (1998). *Methodology of sight translation teaching of French economic texts* (in Rus.).

SIMKOVA Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Chair of the English Language for the Humanities Department №3, National Technical University of Ukraine "Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnical Institute"
e-mail: isimkova@ukr.net

DIAGNOSING OF THE LEVEL OF FUTURE BACHELORS-PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN ORAL TRANSLATION

Abstract. *Introduction. This article deals with the appraising of professional competence level of bachelor-philologists in sight translation in scientific and technical fields.*

Purpose. The purpose of the article is to analyze the level of professional competence of bachelor-philologists in sight translation in scientific and technical fields.

Results. The definition of experiment is given. The specifics of the experiment is considered as active interfering of the researcher in the situation, where he\she changes pedagogical conditions and provides repeated replication of studied phenomena under various conditions. The criteria for assessing the sight translation are particularly underdeveloped. However, most researchers use different assessment criteria and different approaches to identify the parameters that help to assess the level of sight translation as activity and target text (texts belong to different functional styles) as a product. The following assessment criteria to identify the level of interpreter professional competence in sight translation are selected: 1) the degree of the main content preservation in the target text; 2) the accuracy of speech; 3) the number of hesitation; 4) the high enunciation; 5)

facility and fluency. These criteria are used to assess the future bachelor-philologists from the III–IV year of studying on linguistic faculty.

Originality. The organization and process of the experimental study is examined. The gradation of errors types that occur during sight translation is given. The criteria to evaluate the sight translation level are defined.

Conclusion. So, sight translation is the important integrated part of the professional competence of translator/interpreter. The results received during appraising of professional competence level of bachelor-philologists in sight translation in scientific and technical fields proved that future translators/interpreters should be taught this type of translation during third and fourth year of studying.

Key words: *appraising; level of professional competence; future bachelor-philologist; sight translation.*

*Одержано редакцією 10.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017*

УДК 378.011.3–057.175:005.336.6

ФАТАЛЬЧУК Сергій Дмитрович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: S-Fatalchuk@ukr.net

ЯКУЩЕНКО Світлана Ігорівна,

магістрант кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: S-Fatalchuk@ukr.net

ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВИХ РОЗВІДОК

Стаття присвячена висвітленню різних наукових підходів до визначення сутності поняття «імідж». Розглянуто класифікацію іміджу залежно від критеріїв. Уточнено співвідношення термінів «професійний імідж», «імідж викладача вищої школи». Автор акцентує увагу на аналізі особливостей та складників позитивного іміджу викладачів сучасних вищих навчальних закладів, а також пропонує перспективи подальшого комплексного вивчення закономірностей формування ефективної професійної кар'єри науково-педагогічних кадрів.

Ключові слова: *імідж; образ; професійний імідж; позитивний педагогічний імідж; викладач вищої школи.*

Постановка проблеми. Системі вищої освіти належить особлива роль у створенні та постійному відновленні наукового потенціалу суспільства, тому що саме у вищих навчальних закладах (ВНЗ) відбувається передача накопиченого в суспільстві наукового знання. У системі вищої професійної освіти формуються основи наукового знання, культивується цінність наукової діяльності та виховання наукових кадрів.

Метою реформування вищої освіти в Україні є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти (ЄПВО) та Європейський дослідницький простір (ЄДП). Одним із вагомих чинників, який сприятиме цьому, є професійний розвиток викладачів ВНЗ [1].

Формування сучасної генерації науково-педагогічних працівників неможливе без розроблення сукупності принципово нової моделі підвищення професійної кваліфікації, яка ґрунтуються на поліваріативності схем організації та змісту навчання, просуванні кращих освітніх практик, зокрема, передбачають опанування методиками та технологіями розвитку дослідницько-інноваційної компетентності [1].

Основними напрямками діяльності викладача ВНЗ є навчальна, науково-методична, науково-дослідна, виховна та дорадча. Викладач вищої школи забезпечує систематичний інформаційний вплив, формує в кожного учасника освітнього процесу ідеї, цінності, зразки поведінки. Саме тому постає необхідність побудови образу викладача, за допомогою якого в суспільстві сформується авторитет та престиж особистості педагога. У межах цього питання

актуальним є дослідження особливостей та умов формування позитивного іміджу викладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про сталий (постійний) інтерес до проблеми формування іміджу загалом і професійного педагогічного іміджу, зокрема. Так, дослідженням проблем іміджу (концептуальні засади та практичний інструментарій іміджелогії) присвячено роботи таких закордонних і вітчизняних учених та науковців, як: П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, М. Спіллейн, О. Панасюк, О. Перелигіна, Г. Почепцов, В. Шепель та ін. Формування педагогічного іміджу викладача вищої школи досліджували: Н. Гузій, В. Ісаченко, А. Морозов, С. Панчук, О. Чебикін, І. Чертикова та ін.

Формування цілей статі (постановка завдання). Уточнити сутність понять «імідж», «професійний імідж», «позитивний педагогічний імідж викладача вищої школи»; з'ясувати класифікацію іміджу в залежності від критеріїв; проаналізувати особливості та складники позитивного іміджу викладачів сучасних вищих навчальних закладів; запропонувати перспективи подальшого комплексного вивчення закономірностей формування ефективної професійної кар'єри науково-педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу. Позитивний педагогічний імідж – найважливіший складник майстерності викладача, що зумовлює бажання студентів до навчання та результативність цього процесу. З метою дослідження та вивчення особливостей формування позитивного іміджу сучасного викладача ВНЗ необхідно розмежовувати поняття «імідж» та «педагогічний імідж».

На сучасному етапі імідж вивчають науковці різних напрямів: психологи, соціологи, філософи, педагоги та ін. З'ясовуючи теоретичні аспекти іміджу в межах наукових дисциплін, дослідники пропонують свою інтерпретацію іміджу, спираючись на методологію й знання тієї наукової галузі, до якої вони належать. Серед дослідників немає одностайності щодо визначення поняття «імідж». Ми зробимо спробу проаналізувати найпоширеніші з трактувань.

Так, поняття «імідж» залучено до української мови з англійської «image», яке, зокрема походить від латинського «imago», що перекладають як «образ, вид». У сучасному словнику іншомовних слів запропоноване таке визначення поняття «імідж»: «уявлення (часто цілеспрямовано створюване) про чийсь внутрішній та зовнішній вигляд, образ» [2].

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття іміджу так: «рекламний, представницький образ когось-небудь (наприклад, громадського діяча), що створюється для населення» [3, с. 501].

Серед інших довідкових фахових видань, на нашу думку, заслуговують на увагу, наступні визначення іміджу.

Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів трактує визначення іміджу як «сформований у масовій свідомості стереотипний та емоційно забарвлений образ когось-небудь або чого-небудь» [4, с. 160]. Педагогічний енциклопедичний словник визначає імідж як «цілеспрямовано сформований образ (якоїсь особи, явища, предмета), покликаний сприяти емоційно-психологічному впливу на когось з метою популяризації, реклами тощо» [5, с. 103]. У першому енциклопедичному словнику, присвяченому проблематиці іміджу, авторства Олександра Панасюка, це поняття трактується як «образ», «зображення», «відображення» уявлень про людину у свідомості інших людей, про те як повинна поводити себе людина у відповідності до свого статусу [6].

Для більш розгорнутого дослідження трактування поняття «імідж» доцільно звернутися до доробки науковців, які розробили сучасні концептуальні засади та інструментарій іміджелогії.

Так, за визначенням англійської дослідниці Поллі Берд, імідж – це цілеспрямований вплив на поведінку людини як найбільш ефективний спосіб донесення інформації до неї з метою реалізації цілей комунікатора [7, с. 193–194].

Віктор Шепель під іміджем розуміє образ, візуальну привабливість особистості, тобто ту форму життєвияву людини, завдяки якій виокремлюються особистісно-ділові характеристики або індивідуальний вигляд, ореол, створюваний засобами масової інформації, соціальною групою або власним зусиллям особистості з метою привернути до себе увагу [8, с. 31].

О. Перелигіна визначає імідж як «сформований образ за допомогою цілеспрямованих професійних зусиль з метою підвищення успішності певної діяльності клієнта (людини чи організації) або як досягнення суб'єктивного психологічного ефекту – символічне уявлення про клієнта, аудиторію соціальної групи» [9, с. 21]. Компонентами індивідуального іміджу дослідниця називає всі чуттєво усвідомлені прояви людини, що створюють разом уявлення про її зовнішність, поведінку тощо, а також які характеризують цю особу і створять уявлення про її цінності та ставлення [9].

Узагальнення результатів аналізу наукових праць дозволило нам сформулювати власне визначення поняття «імідж». Так, «імідж» – це сформований образ людини чи організації, який покликаний здійснити, за допомогою професійних зусиль, емоційний, психологічний і інтелектуальний вплив з метою популяризації суб'єкта (людини чи організації).

Вітчизняні науковці (В. Ісаченко, О. Панасюк, О. Перелигіна, Г. Почепцов, В. Шепель та ін.) трактують різноманітні класифікації іміджу залежно від критеріїв. В нашому дослідженні ми будемо керуватися доробком, який запропонував В. Бондаренко. Автор умовно розділив їх на наступні: 1) за критерієм спрямованості вияву – зовнішній і внутрішній; 2) за цільовою настановою – природний і штучний; 3) за способом виникнення – свідомий і несвідомий; 4) за ступенем раціональності сприйняття – когнітивний та емоційний; 5) за критерієм цільовизначення – цілеспрямовано сформований та стихійний; 6) за джерелом впливу на імідж – самокерований та зовні керований; 7) за механізмом формування – керований та некерований; 8) за емоційним забарвленням – позитивний і негативний; 9) за змістом наповнення та відповідності його специфіці конкретної діяльності – професійний імідж, імідж керівника, імідж установи, імідж організації, імідж території, політичний імідж, імідж ідеї, проекту, імідж бренду, товару, особистісний імідж людини, середовищний, кінетичний, візуальний, габаритний, тощо [10, с. 24–25].

В подальшому дослідженні ми зупинимося на двох критеріях: за змістом наповнення та відповідності його специфіці конкретної діяльності (професійний); за емоційним забарвленням (позитивний).

Професійний імідж сучасного викладача – це одна із актуальних педагогічних проблем, вирішення якої сприятиме підвищенню професійної компетентності та професійної культури викладача. Система роботи з формування позитивного професійного іміджу майбутніх викладачів, на нашу думку, полягає у послідовному використанні комплексу методів, що створюють технологію формування розглянутих вище критеріїв (компонентів).

За визначенням С. Болсуна професійний імідж – це синтез професійних якостей і компетентностей та особистісних якостей і зовнішності особистості, який передбачає створення сукупного образу. Усі складники професійного іміджу взаємопов'язані та взаємозумовлені без надання переваги жодній з них [11, с. 51].

Загальновідомо, що головною метою кожного викладача ВНЗ є зацікавленість студентів у вивченні його дисципліни, хороші результати, повне засвоєння матеріалу. Важливу роль у досягненні цієї мети відіграє саме професійний імідж, він виступає важливим аргументом при розв'язанні проблемних ситуацій. Надбання викладачем позитивного професійного іміджу сприяє встановленню контактів зі студентською аудиторією, утвердження викладача як авторитетного джерела інформації, як особистості, яка своїм прикладом, знаннями та поведінкою може позитивно впливати на молоде покоління.

Професійна діяльність зі створення іміджу є компонентом будь-якої професійної діяльності, пов'язаної з інтерсуб'єктною взаємодією (у професіях типу «людина – людина», «людина – колектив», «людина – великі соціальні групи»), сприяючи підвищенню

продуктивності основної професійної діяльності суб'єкта та поліпшенню її акмеологічних характеристик [10, с. 31].

Як доцільно вважають В. Андрущенко та І. Табачек, суспільний ідеал педагога – це проекція на формування ним власного професійного (педагогічного) іміджу, над яким він має постійно працювати. На думку дослідників, це є складником професійної компетенції та важливим рівнем індивідуальної педагогічної майстерності [12, с. 63].

Побудова іміджу викладача повинна відбуватися свідомо та цілеспрямовано, тому цей процес потребує постійного управління ним, що передбачає конструювання позитивного образу педагога, імплементацію бажаних характеристик у його поведінкову форму, мотиваційно-ціннісну спрямованість та комплексну систему оцінювання [13].

Професійний імідж педагога – цілісна система, яка складається з декількох компонентів, кожен з яких трактується складними комплексними сполученнями різних елементів, знань і вмінь: 1) зовнішній вигляд (індивідуальний стиль педагога: а) одяг, зачіска, прикраси; б) постава і типові пози; в) хода); 2) внутрішній зміст (володіння культурою педагогічного спілкування; раціональна поведінка у стресових і конфліктних ситуаціях, знання основ риторичного стилю, ораторського мистецтва; опанування основ еристики); 3) володіння психолого-педагогічним почуттям (відповідальність, емпатійність, толерантність, оптимізм і та ін.).

Т. Демчук під педагогічним іміджем розуміє динамічний образ викладача, який має свій зміст. Це сукупність виявів людини в педагогічному процесі, що обумовлюють характер та результативність процесу навчання. Формування позитивного іміджу викладача залежить від його природного, психологічного, соціального компонентів і найголовніше – від бажання створити позитивний імідж [14].

Отже, методично грамотно створений позитивний імідж викладача ВНЗ безумовно сприяє ефективній педагогічній діяльності. Важливим є вміння використання іміджевих рис та гармонійне їх поєднання (чим більше вони відповідають духовній, моральній, особистісній, професійній зрілості особистості, тим багатший, колоритніший та привабливіший її позитивний імідж).

Узагальнення результатів аналізу наукових праць дозволило нам сформулювати власне визначення поняття «позитивний імідж викладача вищої школи». Так, під поняттям «позитивний імідж викладача вищої школи» ми розуміємо таку інтегровану характеристику, яка включає в собі сукупність зовнішніх і внутрішніх, особистісних, індивідуальних і професійних якостей педагога, що сприяють ефективній позитивній педагогічній діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз наукових праць з досліджуваної проблематики дозволив нам сформулювати власне визначення поняття «імідж», представити його класифікацію за різними критеріями, а також з'ясувати поняття «позитивний імідж викладача вищої школи».

Процес формування педагогічного іміджу є складним, що пояснюється впливом сукупності факторів на нього: потреб освітніх завдань, можливостей педагога, задоволеності учасників освітнього процесу та ін. Позитивний педагогічний імідж викладача набуває властивості одного з основних ресурсів, що забезпечують високий соціальний престиж та є вагомим чинником у сприянні успішному функціонуванню національної системи вищої освіти. Це, у свою чергу, викликає необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх викладачів вищої школи до створення свого позитивного професійно-педагогічного іміджу.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з вивченням особливостей сприйняття студентами іміджу викладачів гуманітарних, природничих, технічних, технологічних дисциплін. Заслугове на увагу комплексне вивчення закономірностей формування ефективної професійної кар'єри науково-педагогічних кадрів.

Список використаної літератури

1. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>
2. Сучасний словник іншомовних слів / [укл.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк]. – Київ : Довіра, 2006. – 789 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: (з доп. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел]. – Київ ; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.

4. Психологічний глумачний словник найсучасніших термінів / [укл.: В.Б. Шапар, В.О. Олефир, А.С. Куфлієєвський, Б.І. Фурманець та ін.]. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Панасюк А.Ю. Имидж. Энциклопедический словарь / А.Ю. Панасюк. – М. : РИПОЛ классик, 2007. – 768 с.
7. Bird P. Sell yourself. Persuaive tactics to boost your image / P. Bird. London: Groom Helm, 1999. – 398 p.
8. Шепель В.М. Имиджология: Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 328 с.
9. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: учеб. пособие / Е.Б. Перельгина. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 223 с.
10. Бондаренко В.І. Формування іміджу майбутнього вчителя технологій в системі виховної роботи педагогічного університету: монографія / В.І. Бондаренко. – Слов'янськ : Б.І.Маторін, 2015. – 460
11. Болсун С.А. Професійний імідж керівника навчального закладу / С.А. Болсун // Управління школою. – № 7–9 (37–381), березень. – 2013. – С. 51–55.
12. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 58–69.
13. Чебикін О.Я. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу: монографія / О.Я. Чебикін, О.О. Ковальова. – Одеса : Півд. наук. центр АПН України, 2009. – 223 с.
14. Демчук Т. Напрямки вивчення іміджу викладача вищої школи / Т. Демчук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 3. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>

References

1. *The strategy of reforming higher education in Ukraine by 2020*. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/> (in Ukr.).
2. *The modern dictionary of foreign words*. (2006). Compiled by AI Skopnenko, TV Tsybaliuk. Kyiv: Trust. (in Ukr.).
3. *Great Dictionary of the modern Ukrainian language*. (2005). Compiled and editor V.T. Busel. Kyiv; Irpen: Perun. (in Ukr.).
4. *Dictionary of modern psychological terms*. (2009). Compilers V.B. Shapar, V.A. Olefyr, A.S. Kufliyevskyy, B.I. Furmanets and others. Kharkov: Flag. (in Ukr.).
5. *Teaching Encyclopedic Dictionary*. (2003). In B.N. Bim-Bad (Ed.). Moscow: Russia Bolshaya Encyclopedia. (in Rus.).
6. Panasyuk, A.Yu. (2007). *Image. Encyclopedic Dictionary*. Moscow: RIPOL classic. (in Rus.).
7. Bird, P. (1999). *Sell yourself. Persuaive tactics to boost your image*. London: Groom Helm.
8. Shepel, V.M. (1997). *Image: Secrets of personal charm*. Moscow: Culture and Sport, UNITY. (in Ukr.).
9. Perelygina, E.B. (2002). *Psychology of image: textbook*. Moscow: Aspect Press. (in Rus.).
10. Bondarenko, VI (2015). *Formation of image of the future teacher technologies in educational work Pedagogical University: monograph*. Slavyansk: Publisher B.I.Matorin. (in Ukr.).
11. Bolsun, S.A. (2013). Professional image of the head of the institution. *Management School, 7–9 (37–38), March, 51–55*. (in Ukr.).
12. Andrushchenko, VA, Tabachek, I. (2005). Formation of teacher identity in the modern world. *Political Management, 1, 58–69*. (in Ukr.).
13. Chebykin, O.J., Kovalev, A.A. (2009). *Psychological features of formation of bases of professional image: monograph*. Odessa Southern Scientific Center of Pedagogical Sciences of Ukraine. (in Ukr.).
14. Demchuk, T. (2013). The study of the image of a high school teacher. *Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine, 3*. Retrieved from <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (in Ukr.).

FATALCHUK Serhii,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Higher School Pedagogy Department,
SHEE «Donbas State Pedagogical University»
e-mail: S-Fatalchuk@ukr.net

YAKUSHCHENKO Svitlana,

Master of Higher School Pedagogy Department,
SHEE «Donbas State Pedagogical University»
e-mail: S-Fatalchuk@ukr.net

A MODERN HIGHER SCHOOL TEACHER'S POSITIVE IMAGE: TOPICALITY AND PROSPECTS OF SCIENTIFIC STUDIES

Abstract. *The article is devoted to analysis of various scientific approaches to defining the essence of the concept of "image". Classification of image based on criteria is considered. Correlation of the terms "professional image" and "image of a high school teacher" is specified. The author focuses on the analysis of the features and components of a positive image of teachers of modern higher educational establishments, and also offers the prospects of further complex study of conformities of forming effective professional career of the teaching staff.*

Forming modern generation of a teaching staff is impossible without development of a set of fundamentally new model of professional improvement, which is based on amounts of schemes of organization and content of education, promoting the best educational practices, particularly involving mastery of methods and technology of research and innovation competence.

The main activities of a teacher of Higher Educational Establishment are educational, scientific and methodical, research, educating and deliberative. The high school teacher provides systematic information influencing, forms ideas, values and ways of behaviour in every participant of educational process. Therefore, it is need to create the image of the teacher, by which the authority and prestige of the teacher's personality is formed in a society. Within this issue it is important to study the characteristics and conditions of forming the teachers' positive image.

The analysis of scientific and educational resources indicates permanent (constant) interest to the problem of forming the image in general and the professional and pedagogical image in particular. Thus, much attention is given to the issue of researching the image (conceptual bases and practical tools of imageology) in scientific works of native and foreign scientists and researchers such as P. Berd, L. Brown, F. Gefkins, M. Spillain, O. Panasiuk, O. Perelyhina, H. Pocheptsov, V. Shepel and others. Forming the pedagogical image of a high school teacher is investigated by N. Huziy, V. Isachenko, A. Morozov, S. Panchuk, O. Chebykin, I. Chertykova and others.

Results of the analysis of scientific papers allowed us to formulate own definitions of the concepts "the image" and "the positive image of the high school teacher". Thus, "the image" is the formed image of a person or an organization that aims to implement through professional efforts emotional, psychological and intellectual influencing to promote the entity (a person or an organization). The concept "the positive image of a high school teacher" is a such integrated feature, that includes a set of external and internal, personal, individual and professional qualities of a teacher that promote effective and positive pedagogical activity.

The formation of a pedagogical image is difficult due to the influence of a set of factors: the needs of educational objectives, teacher's possibilities, satisfaction of participants of the educational process and etc. The teacher's positive educational image becomes one of the main resources that ensure high social prestige and is a significant factor in contributing to successful functioning the national system of higher education. So, it causes the necessity of purposeful training of prospective high school teachers to creating a positive professional pedagogical image.

We associate the prospects of the further research with the study of features of perception the image of a humanitarian, natural, technical and technological disciplines by students. The integrated study of forming the effective and professional career of a teaching staff is noteworthy.

Key words: *image; vision; professional image; Teaching positive image; high school teacher.*

*Одержано редакцією 12.06.2017
Прийнято до публікації 18.06.2017*

UDC 378

KHAMULIAK Nataliia,

Instructor of the Foreign Languages Department,
Institute of Humanities and Social Sciences,
Lviv National Polytechnic University
e-mail: eilatan@ukr.net

TESTS AS TOOLS FOR ASSESSING STUDENTS' PROGRESS

This article defines the role of assessment in the learning process and its influence on students' motivation. It also identifies the main types of tests, their purposes, test questions and their advantages, as well as characterizing the syllabus of the course "Foreign Language for Specific Purposes".

Key words: *assessment; motivation; syllabus; tests types; tests questions.*

Introduction. Students' progress is evaluated throughout the whole learning process but assessment can be used not only for grading students' performance, but also for promoting effective learning and motivating students to learn. Contrary to the typical belief that teaching-learning process has only these two sides, Norman Gronlund highlights the fact that the third component which is assessing is an inevitable part of students' successful learning [1]. In the process of teaching the biggest challenge is finding the way to improve student's motivation. If we deliberate this matter, we come to the conclusion that it is not only the methods of teaching and the resources that are crucial for student's success but also the assessment which makes learning more effective. Black and William point out that assessment improves learning together with effective feedback, involving students in their own learning, and show the profound influence of assessment on the motivation and self-esteem of the students [2]. This can be achieved by means of understanding that the three aspects such as teaching, learning and assessing are interrelated and serve the same

purpose, the one of gaining the best possible knowledge of the studied subject. Thoroughly developed assessment methods give a clear understanding what should be done in order to achieve the best results in learning. Norman Gronlund states that assessment should take place at three different stages of learning: before starting the course, throughout the course and at the end of the course. So, it can be concluded that assessment should be continuing. It is worth to start with assessing the students' knowledge at the beginning of the course as it can help divide them into groups of more or less similar level of knowledge which makes it easier for both weaker and stronger students to have progress within their group. Assessment conducted throughout the course should take place at the end of each important part such as module. It will help teachers as well as students to measure the progress made and detect the possible gaps in learning the material. At the end of the course final assessment takes place in order to measure the level of acquired knowledge and give students marks [3].

Assessment is one of the most powerful educational tools for promoting effective learning but it should be used correctly. Students see these assessments as fair measures of important learning goals. Teachers facilitate learning by providing students with important feedback on their learning progress and by helping them identify learning problems [4]. Increasing the amount of testing will not enhance learning but adequate and valid testing will help both the students and the teachers to succeed.

Assessment is beneficial because it motivates students. Motivation occurs when students understand the goals they are aiming at, the required outcomes, the types of tasks they are set and when they receive constructive feedback on their work so that they would clearly understand what steps must be taken in order to achieve the outcomes. Awaited assessment stimulates the process of learning and fulfilling the assignments, thus it will urge students to work hard in order to achieve educational outcomes of the course and encourage them to work more intensively. Establishing clear learning targets helps students understand what they should learn, but not only the teachers should establish the goals, but the students as well. According to the research by D.H. Schunk and B. J. Zimmermann, students learn more when they set clear goals for themselves [5]. Clear defining of the objectives is the key to reaching good results. Assessment is beneficial because it teaches students to solve more complicated problems, that is to apply the acquired ability to analyze, synthesize and evaluate information in order to solve other tasks besides those set by the test and to deal with life challenges in future using these approaches. Assessment is beneficial because it defines students' self-assessment. Systematic assessment and clear feedback bring about students' understanding of their capabilities, strengths and weaknesses. According to James H. McMillan and Jessica Hearn correctly implemented, student self-assessment can promote intrinsic motivation, internally controlled effort, a mastery goal orientation and more meaningful learning [6].

Thus it can be concluded that the teacher's task in terms of modern educational technologies and methods is not only meant to provide students with necessary information on the course but also to assess their progress, provide them with constructive feedback at every stage of learning process, encourage them to search for additional information on their own, analyze and apply it properly.

According to the recently adopted syllabus of the course "Foreign Language for specific purposes" of Lviv National Polytechnic University first year students are to master four major topics known as modules. They comprise Socialising in Academic and Professional Environment, Searching for and Processing Information, Presenting Information, Application Procedure. At the beginning of the course students are familiarized with the objectives and expected outcomes of the course so that they will be able to concentrate more on the points necessary to take into account in order to succeed in reaching these outcomes. By the end of the first module students are expected to be able to maintain a conversation on the topic connected to their profession, make arrangements on the phone, leave or take messages, write emails, forum posts and comments expressing their own opinion, be able to fill application and registration forms. Second module aims at teaching students how to extract general and specific information, distinguish between important and less important, relevant and irrelevant information, identify general and detailed information from the sources in job-related environment. These modules are mastered by students throughout the first term and the level of knowledge is assessed by means of two interim tests which take place at the end of each module. The third module concentrates on teaching students the basis of making presentations,

using both linguistic and non-linguistic means of communication, demonstrating sufficient knowledge of academic and job-related vocabulary and the ability to use visual aids, such as graph charts, pie charts, bar charts etc. The measurement of students' progress is carried out by assessing their presentation as the final outcome of this module. Finally, the fourth module deals with application procedure which includes students' ability to write education and employment-related papers such as resumes and cover letters, attend job interviews and perform there successfully using relevant language while asking and responding to the interviewer's questions. These skills are assessed in the form of written papers and role-playing [7].

The outcomes which are set in the syllabus are corresponding the general taxonomy of learning outcomes. Classification of the learning outcomes known as taxonomy was developed by Benjamin Bloom who classified educational learning objectives into cognitive, affective and psychomotor domains. Cognitive domain is classified into six categories starting from the simplest. According to Bloom's taxonomy cognitive learning is demonstrated by the ability to remember previously learned material, understand the meaning of information, ability to apply gained knowledge to actual situations, the ability to analyze and synthesize data as well as evaluate alternative solutions, other ideas and actions [1]. These abilities are also differentiated by the level of complexity where analyzing, synthesizing and evaluating are considered to be more complicated.

If we take a closer look at each level of Bloom's taxonomy, we can classify the tasks students are given in each of the four modules according to this table of cognitive learning skills. The knowledge and comprehension of the module-related vocabulary is assessed in the tasks of current, interim and summative test papers which students have throughout the academic year. The first two tasks of each paper usually require students to arrange, match, select, identify etc. the information they were to learn in the course and now have in their test papers. The ability to recall the meaning of the words and grammar structures provides successful completing of the tasks. However, these tasks are not considered to be very challenging as they do not demonstrate students' ability to apply their knowledge in full, thus they are evaluated in less points than more complicated ones. The ability to apply information learned throughout the module is evaluated by means of the tasks which require students to choose the correct responses to the questions such as during the telephone conversation, job interviews or arranging parts of emails or letters in the correct logical order. The tasks where students have to recall the difference between the usage of certain words and grammar structures such as use of English tasks demand the ability to analyze, differentiate and distinguish between similar notions with the ability to choose the right ones. And finally, what actually the course of English for specific purpose is aiming at is the ability to analyze and synthesize all the learned information and create a new product, which can be in a form of an email, a cover letter, a presentation etc. and requires students to accumulate all the knowledge they have gained throughout the course and produce a written or oral piece of work which is expected from them at the end of the module or the course.

Students' progress is measured by means of using tests throughout the whole process of learning on condition that they are taking place at different stages of learning. It is an important tool of modern teaching technology which serves a purpose for evaluating the level of students' knowledge. Test is defined as an array of questions which require definite answers and which are arranged according to certain procedures and techniques [8]. It is supposed to be effective, valid and reliable. In pedagogy the notion of test is taken to mean a specific unified way of assessing skills which consists of tasks intended to measure the qualities of a person which are prone to change throughout systematic learning process. Thus, not only the level of knowledge can be measured, but also the consistency of it, as it can show which chapter or section students have mastered and which they are weak at.

It is essential to take a closer look at the types of tests which can be used to assess the level of the foreign language knowledge. Tests can be classified according to four main features. It is necessary to understand the difference between the types of tests, however, not all of them can be used by teachers at higher educational establishments.

According to the specific purpose tests are divided into four categories. The importance of these four different kinds of language tests lies in the fact that different tests serve different purposes. In order to select tests adequately and to interpret their results accurately, teachers need to be aware of the ultimate purpose of the testing context.

Proficiency tests

These tests are not intended to be limited to any course, curriculum, or single skill in the language. Proficiency tests traditionally consist of standardized multiple-choice items on grammar, vocabulary, reading comprehension, aural comprehension, and sometimes of a sample of writing. A typical example of a standardized proficiency test is the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) produced by the Educational Testing Service. It is used by nearly 1000 institutions of higher education in the United States as an indicator of a prospective student's ability to undertake academic work in an English medium. It is not possible to use this test as a means of measuring students' success throughout the course.

Diagnostic and Placement tests

These tests are designed to diagnose particular aspects of a language, such as pronunciation, vocabulary or grammar etc. Certain proficiency tests and diagnostic tests can act in the role of placement tests whose purpose is to place a student in a particular level or section of a language curriculum or school. A placement test typically includes a sampling of material to be covered in the curriculum (that is, it has content validity), and it thereby provides an indication of the point at which the student will find a level or class to be neither too easy nor too difficult but to be appropriately challenging. Before starting a course of English for specific purposes first-year students of Lviv National Polytechnic University take this test in order to be placed in a group of a particular level.

Achievement Tests

An achievement test is related directly to classroom lessons, units, or even a total curriculum. Achievement tests are limited to particular material covered in a curriculum within a particular time frame. Students take achievement tests at the end of each module of the course Foreign Language for Specific Purposes, the term or the academic year.

Aptitude tests

This is the type of test that is given to a person prior to any exposure to the second language, a test that predicts a person's future success. A foreign language aptitude test is designed to measure a person's capacity or general ability to learn a foreign language and to be successful in that undertaking. Aptitude tests are considered to be independent of a particular foreign language, predicting success in the acquisition of any foreign language.

According to the way the assessment is carried out, tests are divided into three types:

Current achievement test

These tests are usually given throughout the process of learning and are restricted to defined due dates. The aim of the test is to check the level of perception of the studied material, define the necessary content and technique changes. The individual work of students is assessed, as well as additional out-of-classroom work, working with profession-related texts, mastering practical skills etc. These tests take place quite often as the new vocabulary, grammar or written tasks appear.

Interim achievement test

An interim achievement test is administered to measure student achievement – where students are starting – and growth over time and to target additional resources for students and teachers, interim data can help them understand how the student is progressing, what areas he or she needs extra help in – and where he or she is doing well. Interim assessments are sometimes called “benchmark assessments”, but there is a subtle difference. Benchmark Assessments are given periodically throughout a term to establish baseline achievement data and measure progress towards a standard or set of academic standards and goals. They provide teachers with information about which content standards have been mastered and which require additional instruction, identifying students' strengths and needs. The students of Lviv National Polytechnic University typically take two test papers of this kind in the first term.

Summative achievement test

Summative assessment includes final tests, credits, exams etc. The main goal is to evaluate the work of a student over a certain period of time, his or her theoretical knowledge, skills of individual work, the ability to synthesize this knowledge and apply it to solving practical tasks. The content of the final assessment should correspond to the syllabus and comprise all the sections

learned. Primarily these tests are used to assign course grades. According to the course Foreign Language for Specific Purposes students take summative tests at the end of the first term and at the end of the academic year.

According to the focus tests are divided into discrete tests and integral tests.

Discrete item (or discrete point) tests

These are tests which test one element of language at a time. They have the advantages of often being practical to administer and mark, and objective in terms of marking. They show only the learners' ability to recognize, thus they are inevitably indirect tests.

Integrative tests

These tests may be either direct or indirect. They test more than one skill and/or item of knowledge at a time, because they ask the learner to demonstrate their ability to perform a specific communicative task by asking them to actually do it. They therefore demonstrate the learners' ability to use the language in actual communication.

According to the similarity to norms and criteria tests can be categorized into two major groups: norm-referenced tests and criterion-referenced tests. These two tests differ in their intended purposes, the way in which content is selected, and the scoring process which defines how the test results must be interpreted.

Norm-referenced tests

A norm-referenced test estimates the position of the learner who is tested in a predetermined group of tested individuals with respect to the point which is measured. This type of test identifies whether the test taker performed better or worse than other test takers, not whether the test taker knows either more or less material than is necessary for a given purpose.

Criterion-referenced tests

A criterion-referenced test is a test which uses test scores to generate a statement about the behavior that can be expected of a person with that score. Most tests and quizzes that are written by teachers can be considered criterion-referenced tests. The objective is simply to see whether the student has learned the material.

Whatever the purpose of the test is teachers can use the adequate one. However, the test tasks are generally similar in their structure and can be classified into multiple-choice tests, matching tests and open-question tests.

Multiple choice questions – a kind of task where the student is supposed to choose an answer to the question among a few given options. Multiple-choice tests typically test what students know, whether or not they understand (comprehension), and their ability to apply what they have learned (application). Some questions might assess the ability to analyze or evaluate information. The advantages of this question type are that it is easy to mark and minimizes guess work by having multiple distracters. Multiple choice tests can be used to test such things as grammar, vocabulary, reading, listening etc.

Matching tests are the tests where the statements are supposed to be matched to one of the provided corresponding items. This could be individual words, words and definitions, parts of sentences, pictures to words etc. These tests are often used to assess recognition and recall and so are most often used in courses where acquisition of detailed knowledge is an important goal. Whilst it is easy to mark, students sometimes can get the right answers without knowing the words, if most of the answers are correct the last one left must be right. To avoid this, it is necessary to have more words than necessary. These tasks are mainly used to tests the vocabulary and general understanding of written extracts.

Gap-filling tasks require students to write one or more words in order to complete the sentence. They can be used to tests a variety of areas such as vocabulary and grammar and are very effective at testing listening skills. Although they are easy to write and mark, but teachers must remember that sometimes more than one answer might be possible.

True/false Questions are mainly used to test listening and reading comprehension. Students have to decide whether the statements are correct or not. The tasks can sometimes be more complicated if the third option of “not stated” is included together with “true” or “false”. These tasks are easy to mark, but the chances of guessing are sometimes quite high.

Open questions such as essays, letters, reviews and articles require students to write answers to statements or questions. To complete a successful essay task, they need to be able to recall relevant information and to organize it in a clear way, generating a thesis and performing a conclusion. Essay tests determine whether or not students can make connections among various ideas, apply course information to new situations, and (most importantly) demonstrate that they have made the information their own. Essay exams are useful tools for finding out if students are able to sort through an extensive amount of information, figure out what is important, and explain why it is important. Essays challenge students to come up with key course ideas and put them into their own words using the interpretive or analytical skills they have practiced in the course. Essay questions are typically used to assess students' ability to analyze or evaluate material, as well as to create (synthesize) new material based on the gained knowledge. All these questions are included in the tests papers and examination papers for students of the course Foreign Language for specific Purposes and prove to be effective for evaluating their knowledge. There are obvious advantages of using tests as tools for assessing students' progress because they are easy to mark and to take, so they are less time consuming for both teachers and students; there is a possibility to test several students at a time; they can be checked by means of computers; students do not need to focus on their handwriting etc. It wouldn't be fair only to praise tests as there are also some drawbacks such as chances of guessing the correct answers, standardized thinking not taking into account the level of personal development, a lot of time which is necessary to write tasks [9]. However, advantages definitely outweigh disadvantages so it should be concluded that test should be used for the benefit of learning.

Conclusion. The article points out the influence of assessment on the learning process based on the theories presented by various scholars. It also concludes that using assessment effectively is beneficial, because it improves students' motivation, helps them to acquire the ability to meet and overcome life challenges and solve other problems using approaches and techniques learned while taking tests, and also helps students to assess themselves and identify strategies that improve their understanding and skills. This article also analyses the types of assessment used in the syllabus of Lviv Polytechnic National University, classifying them according to Bloom's taxonomy. And finally, the notion of the test as a powerful instrument of measuring students' progress is presented and the classification of the types of tests and test questions is given.

References

1. Barna, M.M., Buschak, G.A., Voloschenko, O.V., Kalka, N.M. (2008). *The key to overcoming stereotypes pedahohinyh*: Textbook. In M.M. Barna (Ed.). Ternopil, Aston. (in Ukr).
2. Black, P.J. and William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 1, 7–74.
3. Hronlund, N.E. (2005). *Assessment of student achievement*. A Practical Guide. Kyiv: Training Center "Consortium menedzhyent improving education in Ukraine". (in Ukr).
4. Bloom, B.S., Madaus, G.F. & Hastings, J.T. (1981). *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill.)
5. Schrunk, D.H., Zimmerman, B.J. (1989). Self-regulated Learning and Academic Achievement. *Theory, Research and Practice*, 83–109. New York: Springer-Verlag
6. McMillan, J.H., Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievements. Educational HORIZONS, Fall
7. The work program of discipline "Foreign language for professional purposes." (2016). Lviv: National University "Lviv Polytechnic".
8. Short of testing Dictionary Directory. (2008). Kyiv: Diploma. (in Ukr).
9. Nikolaeva, S.Y. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Kyiv: LENVIT. (in Ukr).
10. Bond, L.A. (1996). Norm- and Criterion-Referenced Testing. Practical assessment, Research and Evaluation. Apeer-reviewed electronic journal, 5, 2, November.

KHAMULIAK Natalia,

Instructor of the Foreign Languages Department, Institute of Humanities and Social Sciences,
Lviv National Polytechnic University
e-mail: eilatan@ukr.net

TESTS AS TOOLS FOR ASSESSING STUDENTS' PROGRESS

Abstract. Introduction. In this article the notion of assessment in general and the test in particular as an instrument for assessing students' progress have been studied. The role of assessment is unfairly narrowed only to evaluating students' level of knowledge, however, it is an important component in the process of learning. Setting clear objectives helps students to understand what is expected from them at the end of the course of studies, while

being given a valuable feedback on the results of their work students are able to identify their learning problems and thus this encourages them to work more intensively.

Purpose. The purpose of the article is to identify the types of tests and the clarify when and why they are used. Tests are frequently used tools for evaluating students' progress. However, whilst there is a wide variety of tests available not all of them are appropriately used. Kinds of tests differ depending on the purpose, so teachers should clearly understand which particular kinds are to be used. According to Bloom's taxonomy learning objectives vary depending on the complexity of the mental processes. So do the test tasks. They range from the easiest ones such as matching or true/false tasks to more complex ones such as essays. Being valid and reliable tests will be beneficial for students' success

Results. A thorough look into the newly adopted syllabus of the course "Foreign Language for Specific Purposes" proves that the trend of using tests for assessing students' knowledge at different stages of learning has become an inevitable part of teaching-learning process at Lviv National Polytechnic University. The practice of using tests in the process of learning and teaching has now become quite common, yet not with all academic courses. With the implementation of the new syllabus the need to develop various tests arises. Thus it is necessary to understand the difference between the types of tests and test tasks in order to make them valid and fair.

Originality. It is a stereotype to regard assessment as the instrument only for grading students' work. However, it is an integral component of the process of teaching-assessing-learning as it enhances students' motivation and should be viewed considering this aspect.

Conclusion. The aim of the present research was to clarify the difference between the types of tests and test tasks. These findings enhance our understanding of these and help us to choose the appropriate ones while assessing students' progress. It also concludes that using assessment effectively is beneficial, because it improves students' motivations, helps them to acquire the ability to meet and overcome life challenges and solve other problems using approaches and techniques learned while taking tests, and also helps students to assess themselves and identify strategies that improve their understanding and skills.

Key words: assessment; motivation; syllabus; tests types; tests questions.

Одержано редакцією 12.05.2017
Прийнято до публікації 17.05.2017

УДК 378:371.123

ХАРЧЕНКО Олена Вікторівна,

директор Департаменту освіти і науки, Полтавська ОДА
e-mail: olena762017@gmail.com

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури охарактеризовано поняття професіограми вчителя біології, запропоновано ментальну карту як візуалізацію професіограми вчителя біології школи сільської місцевості.

Ключові слова: професійна компетентність; вчитель біології; професіограма; ментальна карта; школа; сільська місцевість.

Постановка проблеми. Проблема професійної компетентності сучасного вчителя перебуває в центрі уваги досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (О. Антонова, Н. Бібік, Т. Браже, В. Кремень, Л. Маслак, О. Овчарук, О. Савченко, В. Химинець, В. Хатмахер, А. Хуторської), що свідчить про визнання освітянською спільнотою того факту, що професійна компетентність вчителя та необхідність її постійного розвитку відіграє провідну роль у педагогічній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз досліджень науковців свідчить, що дефініція «професійна компетентність вчителя біології» головним чином визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями особистості вчителя, його вмотивованим прагненням до неперервної освіти, самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до своєї роботи.

Професійну компетентність вчителя доцільно розглядати як інтегральне, інтелектуальне, особистісне, професійне об'єднання, яке починає формуватися у процесі професійної підготовки вчителя у ВНЗ, проявляється, розвивається і вдосконалюється у процесі професійної діяльності вчителя-біолога. Визначальними характеристиками

професійної компетентності вчителя є: багатofункціональність; галузева метаосвітність; світоглядність та інтелектуальність; багатовимірність [1].

Професійну компетентність вчителя біології ми можемо трактувати як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних вмінь і значимих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність до актуального виконання педагогічної діяльності [2]. Під педагогічною діяльністю потрібно розуміти діяльність вчителя в навчально-виховному процесі, спрямовану на формування і розвиток особистості учнів.

Мета статті – детально проаналізувати професіограму вчителя біології школи сільської місцевості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Краще зрозуміти суть поняття професійної компетентності вчителів біології допоможе професіограма вчителя біології – його професійний портрет, науково-теоретична модель вчителя, у якій відображено сукупність необхідних професійних знань, умінь і навичок, а також професійно значущих особистісних якостей [3]. Як стверджують І. Ісаєв та В. Сластьонін, у професіограмі об'єднано 3 взаємопов'язані комплекси професійних вимог до вчителя: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії вчителя; спеціальні знання, вміння та навички з предмета [4].

А. Єрмоленко виокремлює такі 4 основні складові професіограми вчителя та компоненти цих складових (теоретичний – знання і практичний – уміння) [5]:

- *психологічна* (теоретичний: знання вікової психології та фізіології учнів відповідного віку; практичний: виховні уміння);
- *педагогічна* (теоретичний: знання із загальної дидактики та методики викладання; практичний: уміння викладати предмет);
- *предметна* (теоретичний: спеціальні знання вчителя-предметника; практичний: конкретно-предметні спеціальні уміння);
- *науково-дослідницька* (теоретичний: цілісне уявлення вчителя про педагогіку як науку, систему знань і методів пізнання; практичний: науково-дослідницькі та експериментаторські уміння, уміння самовдосконалюватися, займатися самоосвітою і саморозвитком).

Дослідники М. Риков та О. Щербаков, створивши першу професіограму вчителя біології середньої школи (1973 р.), виокремили вісім його основних функцій: розвивальна, орієнтувальна, інформаційна, мобілізаційна, комунікативна, організаційна, конструктивна та дослідницька, реалізація яких сприяє розвитку професійної компетентності вчителя біології [3; 6].

Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти визначає необхідність формування в учнів біологічних знань з урахуванням сучасних досягнень науки. Враховуючи той факт, що біологічна освіта відіграє вирішальну роль у становленні світогляду школярів на основі сучасних тенденцій розвитку науки і суспільства, *основними завданнями вчителя біології* є спрямування своєї навчально-виховної роботи на:

- засвоєння школярами навчального матеріалу на рівні теоретичних узагальнень, що уможливорює зрозуміти й пояснити різні природні явища, наукові основи сучасного виробництва, техніки й сучасних технологій;
- оволодіння школярами науковим стилем мислення й методами пізнання природи, формування в них уявлень про сучасну природничо-наукову картину світу, наукового світогляду [7];
- формування особистості учня, здатного встановлювати гармонійні відносини з природою та суспільством, зорієнтувати її на вивчення рослинного і тваринного світу своєї держави та свого регіону [8].

Вітчизняна дослідниця Н. Грицай у своєму дисертаційному дослідженні (2016 р.) ґрунтовно проаналізувала наявні наукові праці з питань чіткого визначення вимог до вчителя біології та розробила професійний портрет сучасного вчителя біології. Так, за Н. Грицай *професіограма вчителя біології* містить такі складові:

- *предмет діяльності* (організація освітнього процесу школярів засобами шкільного курсу біології);
- *особливості професії вчителя біології* (соціальна значущість роботи вчителя, відповідальність перед суспільством; творчий підхід до своєї роботи; велика зайнятість; необхідність налагодження позитивних стосунків з учнями та їхніми батьками; виховання любові до природи, формування екологічної культури школярів);
- *особистісні якості* (любов до дітей, до природи; гуманізм, патріотизм, ерудованість, інтелігентність, цілеспрямованість, спостережливість, чуйність, доброзичливість, висока моральність, чесність, порядність, співчутливість, терплячість, рішучість, відповідальність, дисциплінованість, справедливість, повага до людей, нестандартність і гнучкість мислення, активність та ініціативність, комунікабельність, креативність, врівноваженість, самокритичність, наполегливість, працьовитість, адекватна самооцінка, високий рівень загальної культури);
- *професійно значущі якості* (позитивне ставлення до професії, психологічна готовність до педагогічної праці, вміння контактувати з учнями та їх батьками, професійна мобільність, емоційна стійкість, культура професійного спілкування, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, орієнтація на професійні цінності, дбайливе ставлення до природи, інтелектуальна активність, грамотне мовлення, індивідуальний методичний стиль, а також педагогічні: інтуїція, імпровізація, оптимізм, мислення, такт, майстерність, техніка, рефлексія, самосвідомість, спостережливість);
- *педагогічні здібності* (гностичні, академічні, мовленнєві, організаційні, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, дослідницькі, проектувальні, рефлексивні);
- *знання* (загальнокультурні, психолого-педагогічні, природничо-математичні, біологічні, дидактичні, методичні);
- *уміння* (конструктивно-проектувальні, прогностичні, комунікативні, організаційні, діагностичні, аналітичні, спеціально-біологічні, прикладні);
- *компетенції* (організаційна; проектувальна; комунікативна; діагностична; рефлексивна; дослідницька; гностична; технологічна);
- *протипоказання до вибору професії* (вади мовлення; емоційна черствість; невміння налагоджувати контакт із людьми; відсутність інтересу до біологічної науки; неухважність; байдуже ставлення до природи; нелюбов до тварин; слабо виражені педагогічні здібності);
- *домінуючі види діяльності* (викладання, виховна робота, вивчення природи й організація природоохоронної діяльності) [3].

Специфіка організації освітнього процесу у школах сільської місцевості (малочисельність як учнів, так і вчителів-професіоналів; поліфункціональність та поліпредметність діяльності вчителя біології; низький рівень формування регіонального освітнього простору тощо) накладає свій відбиток і на професіограму вчителя біології у школах сільської місцевості, розширюючи зміст категорій «Знання», «Уміння», «Компетенції» на основі поліпредметної концепції підготовки вчителів для освітньої галузі «Природознавство» та подальшого розвитку їх професійної компетентності. Згідно поліпредметної концепції підготовки вчителів для освітньої галузі «Природознавство», наголошує М. Мартинюк, вчитель біології має бути здатним викладати всі навчальні предмети освітньої галузі «Природознавство» і споріднені з нею предмети допрофільної підготовки учнів відповідно до навчального плану основної школи, що особливо актуально для шкіл сільської місцевості [9].

Узагальнюючи дослідження Н. Грицай та розроблену нею структуру професійного портрету вчителя біології, пропонуємо професіограму вчителя біології школи сільської місцевості у вигляді ментальної карти (рис. 1).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, вчитель біології, якому притаманні виокремлені у професіограмі професійно значущі якості, педагогічні здібності, а також знання, уміння й компетенції, що потребують постійного розширення їх спектру, є морально цілісною особистістю, в якій, як зазначає Л. Хомич, прагнення, слово,

вчинки не суперечать нормам моралі, виробленим у суспільстві і яка здатна організувати цілісний навчально-виховний процес у сільській школі у поєднанні з гармонійною взаємодією з природою та навколишнім середовищем [10]. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні структури професійної компетентності вчителя біології шкіл сільської місцевості.

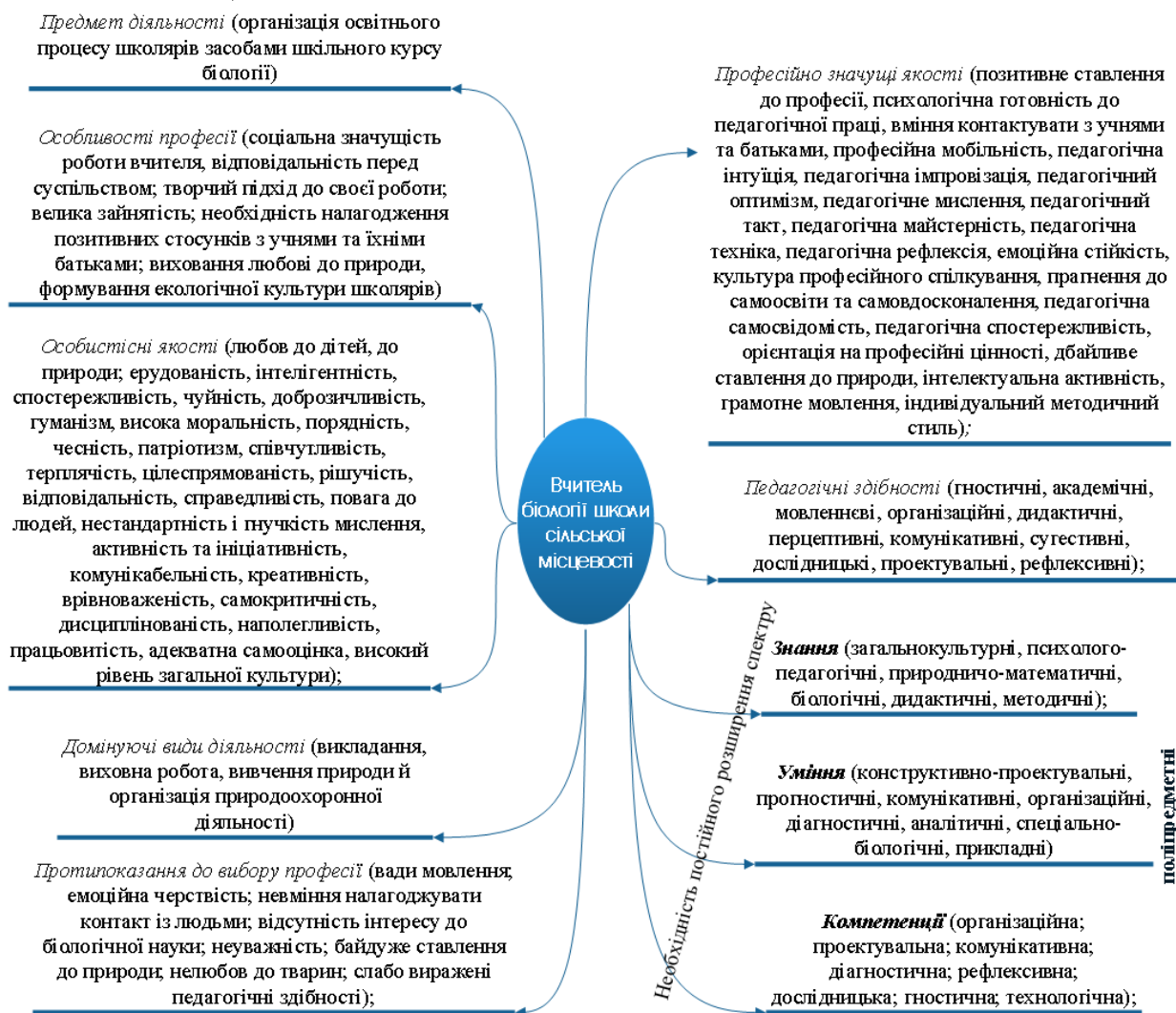


Рис. 1. Професіограма вчителя біології школи сільської місцевості

Список використаної літератури

1. Соснова М. А. Формування ключових компетентностей майбутніх молодших медичних спеціалістів у медичних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М.А. Соснова. – Кропивницький, 2016. – 368 с.
2. Кухначева А.І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів / А.І. Кухначева // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків : НТУ «ХП», 2012. – Вип. 30–31(34–35). – С. 50–57.
3. Грицай Н. Професійний портрет сучасного вчителя біології / Н. Грицай // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – № 3. – С. 39–48.
4. Педагогіка : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
5. Єрмоленко А. О. Професіограма й професійний портрет сучасного вчителя історії / А. О. Єрмоленко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 124. – С. 78–81.
6. Рыков Н.А. Профессиограмма учителя биологии средней общеобразовательной школы / Н.А. Рыков, А.И. Щербаков // Научно-педагогические основы подготовки учителя биологии : сб. науч. трудов. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1973. – Вип. 1. – С. 17–61.
7. Кучук С.Ю. Формування у старшокласників знань про нанотехнології у процесі факультативного навчання біології: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.Ю. Кучук. – Київ, 2016. – 270 с.
8. Мегем О.М. Методологічні засади генезису шкільної біологічної освіти в Україні [Електронний ресурс] / О.М. Мегем. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/simpoz6/50.pdf>

9. Мартинюк М. Моно- і поліпредметні концепції підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін в умовах неперервної педагогічної освіти / М. Мартинюк, М. Декарчук, В. Хитрук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 153–159.
10. Хомич Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах зміни цінностей суспільства / Л.О. Хомич // Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. – 2010. – Випуск 1.30. – Педагогічні науки. – С.11–16.

References

1. Sosnova, M. A. (2016). Formation of key competence junior medical specialists in medical colleges. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Kropyvnytskyi. (in Ukr.).
2. Kuhnacheva A. (2012). Formation of professional competence of future primary school teachers. *Problems and prospects of forming a national humanitarian-technical elite*, 30–31(34–35), 50–57. (in Ukr.).
3. Gritsay, N. (2014). Professional portrait of modern biology teacher. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 3, 39–48. (in Ukr.).
4. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Mishchenko, A.I., Shiyanov, E.N. (2000). *Pedagogy*. A textbook for students of educational institutions. (in Rus.).
5. Ermolenko A.A. (2015). Professiogram and professional portrait of contemporary history teacher. *Bulletin Chernihiv National Pedagogical University. Series: Teaching Science*, 124, 78–81. (in Ukr.).
6. Rykov, N.A. (1973). Profession program of the teacher of biology of the secondary general school. *Scientific pedagogical bases of training the teacher of biology*, 1, 17–61. (in Rus.).
7. Kucuk S.Y. (2016). Formation of high school students knowledge about nanotechnology in the optional teaching of biology. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Kyiv. (in Ukr.).
8. Mehem, A.M. *Methodological principles of biological genesis of school education in Ukraine*. Retrieved from <http://www.sworld.com.ua/simpoz6/50.pdf>.
9. Martyniuk, M., Dekarchuk, M., Khitruk, V. (2013). Mono and polipredmetni concept of teacher training natural sciences in terms of continuous pedagogical education. *Proceedings of Uman State Pedagogical University*, 1, 153–159. (in Ukr.).
10. Khomich, L.A. (2010). Pidhotovka future elementary school teacher in the changing values of society. *Scientific Journal MDU V. Sukhomlynsky*, 1.30, 11–16 (in Ukr.).

KHARCHENKO Olena,

Director of the Department of Education and Science,
Poltava Regional State Administration
e-mail: olena762017@gmail.com

PROFESSIOGRAM OF A BIOLOGY TEACHER IN RURAL SCHOOLS

Abstract. *Introduction. Biology teacher professional competence we can interpret as a complex individual psychological education on the basis of integration experience, theoretical knowledge, practical skills and important personal characteristics that determine readiness for the actual implementation of educational activities. When teaching need to understand the activities of teachers in the educational process aimed at the formation and development of individual students.*

Purpose. The purpose of the article – a detailed analysis professiogram biology teacher schools in rural areas.

Results. The specificity of the organization of educational process in schools in rural areas (small number of students, a small number of teacher qualifications, teaching biology teacher many different subjects; low formation of regional educational space, etc.) affects the professiogram biology teacher in rural schools, expanding content categories "Knowledge", "Ability", "Competence".

Biology teacher must be able to teach all the subjects of the educational sector "Natural" and it related subjects prepare students according to the curriculum of primary school, which is especially important for schools in rural areas.

Originality. The author analyzes the structure of professional portrait biology teacher, biology teacher professiogram proposed school in a rural mental map.

Conclusion. Biology teacher, who characterized singled to professiogram professionally significant quality teaching ability and knowledge, skills and competencies that need continuous expansion of the spectrum is morally coherent personality in which desire, word, actions are not contrary to morality, produced in society and is able to organize a coherent educational process in rural schools in conjunction with the harmonious interaction of nature and the environment.

Keywords: *professional competence; biology teacher; professiogram; mental map; school; rural.*

Одержано редакцією 10.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017

УДК 378 : 159.942

ЧЕРНЯКОВА Олеся Володимирівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: alisekisa@gmail.com

КОТИЛЯК Анастасія Іванівна,

студентка, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: alisekisa@gmail.com

РОЗКРИТТЯ ЗМІСТУ ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ

Стаття розкриває зміст емоційного сприймання музичного твору. Зосереджено увагу на естетичному почутті, яке виступає специфічним засобом художнього освоєння дійсності. Визначено п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання. Надано інформацію про вивчення механізмів музичного сприймання. Розглянуто мистецтво як подовження суспільного почуття. Відокремлено два якісно відмінні етапи формування змістових уявлень у слухачів. Вказано емоційне ставлення до творів мистецтва, що виступає показником естетичної емоційності. Виділено три типи емоційного ставлення до творів мистецтва.

Ключові слова: емоційне сприймання; музичний твір; мистецтво; емоційно-естетичне ставлення; типи емоційного ставлення до творів мистецтва.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших напрямів вивчення художнього сприймання є дослідження особливостей і закономірностей емоційного сприймання музичного твору. У музиці втілюються емоційно-почуттєві процеси, що розкриваються в часі і сприяють плинному, процесуальному характерові звуків і звукових відношень, тому музичний твір сприймається послідовно. У результаті з'ясування ролі та місця в ньому кожної з частин відбувається усвідомлення цілого твору.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Вивченням окремих видів музичних здібностей щодо звуковисотності слуху присвячені праці О. Леонтьєва, О. Овчинникової, Т. Мухіної, М. Лисіної, Т. Репіної та ін.; почуття ритму – І. Тарасової, Т. Ільїної та ін. Загальні питання сприймання музики докладно вивчені О. Апраксіною, В. Белобородовою, С. Беляєвої-Екземплярською, Н. Ветлугіною, О. Костюком, В. Ражніковим, Т. Тарасовим. Важливість цих праць полягає в тому, що вчені наголошують на принциповому підході щодо можливості розвитку музичного слуху в межах повнозначного сприймання музики як мистецтва.

Можливості розвитку емоційної реакції на музику в дітей присвячені наукові доробки педагогів К. Португалова і Д. Бусурашвілі. На формування музичної чуттєвості націлені експериментальні програми з музики та живопису Д. Кабалевського і Б.Неменського. Сутність цих праць полягає в тому, що шляхом методично продуманих розповідей дітям про твори мистецтва розкривається їх емоційно-естетична наповненість. При цьому науковці вказували на труднощі і проблеми введення дітей в емоційно-естетичний зміст творів мистецтва, оскільки він задіює афективно-потребнісну сферу особистості, що розвивається.

Стосовно розв'язання питання про критерії розвитку емоційно-естетичного ставлення до мистецтва, то ними можуть слугувати типології реагування на твори мистецтва, розглянуті в працях С. Беляєвої-Екземплярської, К. Валентайна, Т. Трошина.

Дослідники Д. Кабалевський, Л. Мазель, В. Цукерман стверджують, що музика не описує і не показує людських почуттів, вона безпосередньо їх втілює.

Мета статті. Розкрити зміст емоційного сприймання музики дітьми та дорослими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Музичний твір є певним чином настроєною і організованою художньою структурою, яка несе в собі могутній заряд емоційного впливу на слухача.

Поняття «почуття» у контексті розглядуваної естетичної концепції не варто сприймати лише як безпосередньо емоційність. Твори мистецтва викликають катарсичне перетворення почуттів у людини. Воно має в собі дещо таке, що переборює звичайні почуття, і це дещо просвітлює їх.

Л. Виготський розглядав мистецтво як подовження суспільного почуття, що об'єктивоване, винесене назовні нас, матеріалізоване і закріплене у зовнішніх предметах мистецтва. Він вважав, що мистецтво – це суспільна техніка почуттів, зброя суспільства, через яку воно вводить у коло соціального життя найінтимніші і найособистісніші сторони нашого існування. Таке розуміння мистецтва дає можливість стверджувати, що через мистецтво почуття людини стає у усупільненим, спорідненим і водночас особистісним, і що твори мистецтва здатні формувати емоційно-естетичне ставлення. Вчений висунув гіпотезу про те, що почуття та сенсорний образ, почуття і образ уявлення під час сприймання мистецтва – це не два окремі один від одного процеси, а по суті є одним і тим самим процесом, що в мистецтві виступає як центральний, виражаючи емоційні реакції [1, с. 13–17; 2, с. 265]. С. Рубінштейн вважав, що емоційно-естетичне ставлення як естетичне почуття виступає специфічним засобом художнього освоєння дійсності. Почуття «проникає» в сутність предмета, а не лише має стосунок до предмета: «Коли твори мистецтва, картини природи або людина викликає у мене естетичне почуття, то це означає не просто, що вони мені подобаються; в естетичному почутті, яке вони у мене викликають, я впізнаю специфічні естетичні якості – їхню красу. Ця їхня специфічна якість, власне кажучи, може бути пізнана лише шляхом почуття» [3, с. 49].

Дослідник Л. Кадцин підкреслює, що нерозмиті почуття, а саме уявлення як форма свідомості, є початковим моментом сприймання змісту. У процесі формування змістових уявлень у слухачів автор відокремлює два якісно відмінні етапи. На першому формуються уявлення про сам твір, зумовлені звучанням даної композиції: естетичні, моральні, світоглядні, їх асоціативність ґрунтується на порівнянні почутого, пережитого й усвідомленого з уже відомим слухачеві із власного життєвого досвіду. Відображаючи особистісний світ слухачів, уявлення в них залежно від повноти і глибини можуть виявлятися неоднаково через соціально-психологічні відмінності, різний багаж знань і навичок, потрібних для осмислення змісту. Другий етап сприймання – інтерпретація, осмислення значущості висхідних змістових уявлень, яка може бути зумовлена лише перевагою, потребами, позицією композитора, виконавця і слухача. Зафіксовані в музичному творі у вигляді чітко сформульованого правила або алгоритму, операції сприймання є найбільш придатним матеріалом для визначення досвіду діяльності в процесі музичного сприймання і для практики навчання [4, с. 104].

Важливим завданням теорії і практики музичного виховання, на думку Є. Назайкінського, є виділення операцій, виявлення їх системи, формування деяких нових типів дій, що відповідають розвитку музичної культури, музичної мови, форм комунікації та функцій музичного сприймання. Процес сприймання регулюється багатьма механізмами. Складне зіставлення системи механізмів із системами умов, функцій, дій та властивостей сприймання виступає стосовно функцій та дій інструментом реалізації, забезпечуючи характерні для сформованого сприймання властивості адекватності, цілісності, диференційованості, вибіркової та константності [5, с. 105–106]. Тому вивчення механізмів музичного сприймання сприяє дослідженню його структури та інших систем. Йдеться про спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішню організацію і сукупність істотних відношень між компонентами всередині цілого [6]. Як правило, вона (структура) має кілька сторін і рівнів, ділиться на підструктури, кожену з яких можна окремо розглядати як частину цілого. Закономірності процесу становлення і розгортання будь-якої структури, зокрема й музичного сприймання, вибудовують його логіку.

В. Белобородова визначала п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які становлять його психологічний механізм: емоційний відгук на музику, музичний слух, мислення, пам'ять, здатність до співтворчості [7, с. 20].

У складі музичного твору В. Медушевський відокремлює дві форми: зовнішню – аналітичну (висота, гучність, тембр, артикуляція) та внутрішню – інтонаційно-драматичну (інтонаційна мотивованість знаків аналітичної форми з боку смислу) [8, с. 180–183].

Сприймання музики дітьми вивчається здебільшого з позиції дослідження їхніх музичних здібностей. Основною є робота Б. Теплова «Психологія музичних здібностей», у якій аналізуються структура і шляхи формування дитячих здібностей до музики. Б. Теплов бачить первинну і загальну музичну здатність – музичність. Основною ознакою музичності є переживання музики як вираження деякого естетичного змісту. Вона включає здатність

емоційної чутливості до музики і здатність тонкого диференційованого сприймання (маємо на увазі розвинений музичний слух).

Специфічними для музичного переживання є почуття, емоції, настрої. Позбавляючись свого емоційного змісту, музика перестає бути мистецтвом. Для підкріплення думки Б. Теплов посилається на подібні погляди філософа Арістотеля, композиторів П. Чайковського, Ф. Шопена, М. Римського-Корсакова, письменника Ромена Роллана. Інакше кажучи, естетичне розуміння музики насамперед емоційне розуміння, яке відбувається в процесі сприймання зовнішнього настрою музичного твору. Тільки через вираження емоційності музика може передати «думки і образи» або картини природи. Через естетичну емоцію у цьому випадку людина пізнає світ [9].

Втрачаючи емоційну безпосередність щодо сприймання художніх творів, людина втрачає власне естетичне ставлення до них, вважає Б. Теплов. Одне із складних завдань художнього сприймання – зберегти цю емоційну безпосередність за допомогою зростаючого свідомого ставлення до мистецтва, поглиблюючи його зміст і техніку. Мова йде про те, що естетична емоційність передбачає наявність безпосередніх емоцій, але вже в перетвореній «окультуреній» формі. Можливість такого сприймання стосовно значних та глибоких творів мистецтва не відбувається безпосередньо: вона вимагає копіткої попередньої роботи, підготовки, високої спеціальної естетичної та загальної культури.

Б. Ярустовський розглядає інтонаційність у музиці не лише як безпосередній подразник людського голосу: «Не наслідування, а пошуки в інструментах виразності й емоційного тепла рівнозначні людському голосу» [10, с. 130].

А. Сохор вважає, що емоційний образ в музиці – це явище не зовнішнього світу, а породженої ним емоції, за характером якої ми можемо судити про її джерело [11, с. 20].

В. Ражников, досліджуючи проблему художнього музичного виконання, зазначає, що не будь-яке музичне виконання може відповідати художньому критерію, а лише таке, яке визначається творчим музичним образом. Він виокремлює в музичному виконанні образ «емоційно змістового ядра», яке базоване на «закономірності чуттєвого переживання музики» [12, с. 72].

Більшість авторів вказують на те, що не будь-яке емоційне ставлення до творів мистецтва виступає показником естетичної емоційності. Своєрідність естетичної емоційності дослідники знаходять у безкорисливому: «безкорисливе кохання», насолода, не пов'язана з «прагненням до оволодіння», не зацікавлений насолодою, «світла радість» соціальному, осмисленому, категоріальному. Досліджуючи особливості прояву естетичного ставлення до музики та живопису в дітей, вони виділяли три типи емоційного ставлення до творів мистецтва, з яких тільки один тип відповідає якісній своєрідності естетичної емоційності. Розглянемо їх докладніше.

1. Суб'єктивний тип емоційного реагування на твори мистецтва («реактивний»). Він характеризується наявністю емоційного переживання творів мистецтва, але при цьому сам твір мистецтва як джерело і причина емоційної реакції з поля свідомості зникає, діючи в певних випадках наче збудник. Представників цього типу музика лише підводить до цікавого фантазування: респондент ніби бачить сни [13, с. 109].

Т. Трошин розглядає вплив музики на людський організм, зокрема на нервову діяльність, кровообіг тощо. Він робить висновок, що на «фізичну сферу музика діє так, як і будь-яка інша емоція» [13, с. 34]. Тому пошук механізмів приємних або збуджувальних емоцій вказує на прояв споживчого характеру емоційного переживання. На думку вченого, людина шукає приємних емоцій або розваг через те, що вони вимагають від неї не так вже багато; для деякого, щоб мати насолоду від музики, «достатньо сісти в крісло та розкрити рота». Для суб'єктивного типу показники мають досить пасивний характер емоційного ставлення до творів мистецтва.

2. Об'єктивний або абстрактно-фронтальний тип реагування. Люди цього типу під час сприймання особливостей організації творів мистецтва відрізняють всі елементи художньої мови, володіючи розвиненими сенсорними та аналітичними здібностями. Проте емоційне співпереживання художніх творів в них повністю відсутнє.

3. Об'єктивно-суб'єктивний тип емоційного реагування. Для нього характерною є наявність емоційного співпереживання художнього твору. Це співпереживання виникає відповідно до естетичного об'єкта і постійно «зважає» на його існування. Цей тип реагування дослідники схильні розцінювати як власне естетичний. «Найбільш цінні ті

переживання, в яких наявні деякі закономірні співвідношення «Я» та естетичного об'єкта», – вказує С. Беляєва-Екземплярська [13, с. 112].

Аналізуючи особливості емоційно-естетичного реагування на твори мистецтва, варто відмітити такі його показники: усвідомлення (виділення) творів мистецтва як особливо емоційного предмета та співпереживання дитини емоційному змісту творів мистецтва. Вирішення питання про показники вимагає не лише вказівки на якісну своєрідність у прояві естетичної емоційності, але й виділення її структурної формуючої.

У дослідженні А. Мелик-Пашаєва «Виразальні функції кольору в образотворчій діяльності дітей» доведено, що в малюнках обдарованих дітей колір виступає активним засобом вираження емоційного ставлення до казкового предмета, якщо знаходиться у контурі малюнка (ситуація добрих і злих чарівників). В експерименті спостерігалась емоційна специфіка виразного сенсорного образу, про який Л. Виготський говорив як про гіпотезу [14].

Зв'язок емоційно-образних компонентів у структурі естетичного ставлення показує, що виразність художнього образу визначається емоційною виразністю художньої мови твору мистецтва. Її сприймання не дається безпосередньо. У сенсорних особливостях творів мистецтва вона виявляється лише для людини, яка володіє розвинутою естетичною емоційністю. Тому в ролі показника необхідно виділити сприймання емоційної виразності художньої мови.

Більш складною формою прояву естетичного ставлення є, як відомо, самовираження через художній предмет. Ця здатність пов'язана із творчим ставленням людини до дійсності і виражається у створенні унікальних творів мистецтва.

Тому, названі вище показники емоційно-естетичного ставлення до творів мистецтва базуються на:

- усвідомленні музики як особливого емоційного предмета, співпереживання його змісту;
- сприйманні емоційної виразності художньої мови;
- самовираженні в естетичному предметі через засоби елементів художньої форми, що є необхідним і достатнім показником емоційно-естетичного розвитку дитини.

Висновки. Проведений аналіз дає змогу відокремити два моменти, які суттєво визначають особливості емоційно-естетичного ставлення до творів мистецтва:

- 1) відношення, пов'язане з усвідомленням музики як особливого емоційного предмета;
- 2) відношення, яке виступає як дія співпереживання: залучення індивіда до універсальної естетичної людської культури.

Список використаної літератури

1. Виготський Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л.С. Виготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
2. Виготський Л.С. Психология искусства / Л.С. Виготский. – М., 1968. – 576 с.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
4. Кечхуашвили Г.Н. О роли установки в оценке музыкальных произведений / Г.Н. Кечхуашвили // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 63–70.
5. Назайкинський Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинський. – М.: Музыка, 1972. – 367 с.
6. Афасижев М.Н. Искусство как предмет комплексного исследования / М.Н. Афасижев. – М.: Знание, 1983. – 64 с.
7. Белобородова В.К. О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников / В.К. Белобородова // Музыкальное восприятие школьников / [под ред. М.А. Румер]. – М.: Педагогика, 1975. – 160 с.
8. Медушевський В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / В.В. Медушевський // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – С.176–194.
9. Теплов Б.М. Избранные труды. в 2-х т. Т.1. / ред.-сост. Н.С. Лейтес, И.В. Равич. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
10. Ярустовський Б. Как жизнь / Б. Ярустовський // Интонация и музыкальный образ. – М.: Музыка. – 1965. – С. 95–133.
11. Сохор А.Н. Что такое музыкальный образ? / А.Н. Сохор // Музыкальная жизнь. – 1964. – №7. – С. 15–16.
12. Ражников В.Г. Исследование музыкального исполнительского образа / В.Г. Ражников // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 70–80.

13. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки / С.Н. Беляева-Экземплярская. – М. : Русский книжник, 1973. – 115 с.
14. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 21–28.

References

1. Vygotsky, L.S. (1956). Selected psychological research. *Thinking and speaking. Problems of psychological development of the child*. Moscow: Publishing house of APS RSFSR. (in. Rus.).
2. Vygotsky, L.S. (1968). *Psychology of Art*. Moscow, (in. Rus.).
3. Rubinshtein, S.L. (1958). *On thinking and the ways of its investigation*. Moscow: Publishing house of the USSR Academy of Sciences. (in. Rus.).
4. Kechkhuashvili, G.N. (1975). On the role of the installation in the evaluation of musical creations. *Questions of psychology*, 5, 63–70. (in. Rus.).
5. Nazaikinsky, E.V. (1972). *On the psychology of musical perception*. Moscow: Music. (in. Rus.).
6. Afasizhev, M.N. (1983). *Art as a subject of complex research*. Moscow: Knowledge (in. Rus.).
7. Beloborodova V.K. (1975). About some features of musical perception of younger schoolchildren. *Musical perception of schoolchildren*. In M.A. Rumer (Ed.). Moscow: Pedagogy (in. Rus.).
8. Medushevsky, V.V. (1980). Duality of musical form and perception of music. *Perception of music. Moscow: Music, 176–194*. (in. Rus.).
9. Teplov, B.M. (1985). *Selected works in 2 vol. Vol. 1*. In N.S. Leites, I.V. Ravich (Editor-compiler). Moscow: Pedagogy. (in. Rus.).
10. Yarustovsky, B. (1965). As Life. *Intonation and musical image. Moscow: Music, 95–133*. (in. Rus.).
11. Sohor, A.N. (1964). What is a musical image? *Musical life*, 7, 15–16. (in. Rus.).
12. Razhnikov, V.G. (1978). Study of the musical performance image. *Questions psychologists*, 2, 70–80. (in. Rus.).
13. Belyaeva-Exemplarska, S.N. (1973). *On the psychology of perception of music*. Moscow: Russian scribe. (in. Rus.).
14. Melik-Pashayev, A.A. (1989). Psychological problems of aesthetic education and artistic and creative development of schoolchildren. *Questions of Psychology*, 1, 21–28. (in. Rus.).

CHERNIAKOVA Olesya,

Ph.D in Psychology, associate professor of department of general psychology,
SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
e-mail: alisekisa@gmail.com

KOTYLIAK Anastasiia,

Student, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
e-mail: alisekisa@gmail.com

DISCLOSURE OF CONTENT OF EMOTIONAL PERCEPTION OF A MUSIC WORK

Abstract. *One of the most important direction of studying artistic perception is investigating the peculiarities and regularities of the emotional perception of a music work. In music the emotional-feeling processes that are uncovered within the period of time and favor the fruitful, processing character of sounds and sound relations are implemented, that is why a music work is perceived successively.*

The aim of the article is to uncover the content of the emotional perception of music by children and adults.

A music composition is a certainly tuned and organized artistic structure, which carries in itself a powerful charge of emotional influence on the listener.

The notion “feeling» in the context of the studied aesthetic conception is not necessary to perceive only as emotiveness. The works of art cause a catharsis transformation of feelings in man. They have got something in themselves which overcomes ordinary feelings, and this something that enlightens them.

L. Vyhotskyi analyses art as an extension of the social feeling that is objectified, passed out to us, materialized and embodied in the external subjects of art.

S. Rubinstein believes that the emotional and aesthetic attitude as an aesthetic feeling acts as a specific means of artistic development of reality.

The researcher L. Kadtsin emphasizes that the undisturbed feelings, namely imagination as a form of consciousness, is the initial moment of perceiving the content.

The important objectives of theory and practice of music upbringing, in Ye. Nazaykynskyi’s opinion, is selecting the operations, detecting their system, forming some new types of actions that correspond to the development of musical culture, musical language, forms of communication and functions of musical perception.

In the composition of a musical work V. Medushevskyi separates two forms: external – analytical (height, volume, timbre, articulation) and internal – intonational and dramatic (intonational motivation of signs of the analytical form from the side of the content).

B. Teplov sees the primary and general musical ability – musicality. The main feature of musicality is the experience of music as an expression of some aesthetic content. It includes the ability of emotional sensitivity to music and the ability to thinly differentiated perception (we mean the developed musical hearing).

A. Sokhor believes that the emotional image in music is not a phenomenon of the external world, but of the emotion that it generates, according to the nature of which we can judge about its source.

V. Sazhnikov, investigating the problem of artistic musical performance, notes that not every musical performance can meet the artistic criterion, but only that which is determined by the creative musical image.

Most of the authors point out that not every emotional attitude to works of art acts as an indicator of aesthetic emotionality.

Conclusions. The fulfilled analysis gives an opportunity to separate two points, which essentially determine the peculiarities of emotional and aesthetic attitude to works of art:

1) the attitude associated with the perception of music as a special emotional subject;

2) the attitude that acts as an act of empathy: involving an individual into the universal aesthetic human culture.

Key words: *emotional perception; music work; art; emotional-aesthetic attitude; types of emotional attitude to works of art.*

*Одержано редакцією 12.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017*

УДК 378 (73)

ЧИЧУК Антоніна Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти,

Черкаський національний університет імені

Богдана Хмельницького

e-mail: Toniabida@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

У статті проведено аналіз наукових літературних джерел з метою дослідження проблеми підготовки освітянських кадрів, зокрема початкової школи, та їх вплив на економіку США, в період соціально-економічного розвитку країни. Визначено, що соціально-культурні, політичні та економічні фактори вплинули на зміни в розвитку системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, зокрема початкової школи, у Сполучених Штатах Америки.

Ключові слова: *підготовка освітянських кадрів; зміни в розвитку системи підготовки вчителів початкової школи; підвищення кваліфікації вчителів; вища педагогічна освіта США.*

Постановка проблеми. Економічний розвиток поставив нові завдання в питанні освіти громадян. Школи створювалися, але не вистачало вчителів, у тому числі і початкової ланки, яких мали готувати вищі навчальні заклади. Найстаріший університет США – Гарвардський – заснований у 1636 році – найпрестижніший американський навчальний заклад (штат Масачусетс) [1, с. 40]. У 1696 р. у штаті Вірджинія у Вільямсбурзі був відкритий коледж Св. Вільяма і Марії; у 1722 р., Єльський університет, який веде свій початок від 1701 р, коли був створений, «Колегіальна школа» в якості альтернативи Гарварду відкрилась в цей же час у штаті Коннектикут; у 1751 році було засновано коледж у Філадельфії (пізніше університет Пенсильванії), у 1754 році – Королівський коледж (пізніше Колумбійський університет) у Нью-Йорку. Приблизно із середини XVIII століття Америка забезпечувала себе висококваліфікованими фахівцями: юристами, економістами, істориками, натуралістами і т.д. [1, с. 44–46].

У XIX столітті у США відбулося прискорення темпів розвитку освіти, що обумовлено комплексом економічних, соціальних і культурних факторів, зокрема: розвитком промисловості, яка вимагала працівників високої кваліфікації; підвищення рівня добробуту населення, яке б мало можливість платити за навчання дітей; розвитком наук про суспільство і людину, що сформувало базу для створення педагогічної освіти, зокрема і початкової [2, с. 16].

У XIX столітті у зв'язку із здійсненням промислової революції техніка, як зазначають С. Мочерний та О. Устенко, стає результатом цілеспрямованого вивчення законів природи, матеріалізації наукових відкриттів, наука починає перетворюватися на специфічну продуктивну силу. У свою чергу, технічний прогрес стає надзвичайно сильним стимулом розвитку науки [3, с. 64].

На початку XIX століття освіта громадян у США почала розглядатися як необхідна частина досягнення суспільного прогресу. Шкільна освіта набувала все більшої популярності; у XVIII столітті було засновано багато «академій» (учні одержували не лише прикладні знання, а й класичну освіту). У 1746 р. був відкритий Принстонський коледж, у 1754 р. Колумбійський коледж. У 1746 р. пресвітеріанцями було засновано коледж у Нью Джерсі (сьогодні Принстонський університет); у 1765 р. баптистами був заснований коледж у Род Айленді (сьогодні Рутгерський), у 1769 р. конгреціоналістами засновано Дармутський університет. Таким чином, якщо до 1776 року, напередодні революції в Америці, нараховувалось 14 коледжів, то до 1800 року (до початку XIX століття) до них приєдналося ще двадцять [1, с.70]. Як впливає із наведеного вище, система освіти США розвивалася в зазначений період паралельно економіці країни, потреби якої необхідно було задовольняти.

Мета статті. Розглянути проблеми підготовки кадрів та їх вплив на економіку США на різних етапах соціально-економічного розвитку.

Викладення основного матеріалу дослідження. У другій половині XIX століття у змісті освіти відбулися зміни: скоротився час на вивчення класичних мов, у навчальному плані з'явилося природознавство, посилилися вимоги до викладання математики, рідної мови та сучасних європейських мов. Навіть до змісту початкової школи були введені предмети практичного спрямування, наприклад, комерційна справа [2, с. 20].

Індустріалізація, розвиток економіки обумовили необхідність підготовки освічених професійно-технічних кадрів, на що й фокусувалась освіта США, на що була і спрямована початкова школа. У 1870-их роках виникають ремісничі й професійні школи, училища – Школи ручної праці (The manual training) [4, с. 107]; у кінці XIX ст. – Індустріальні школи (Industrial schools); у ВНЗ США відкривалися економічні й комерційні курси. Федеральний уряд сприяв розвитку технічної освіти в штатах шляхом фінансування. Держава створювала умови, аби школа прищеплювала учням любов до техніки у зв'язку з тим, що швидко зростала економіка країни і відбувався індустріальний прогрес у країні. В результаті, до початку XX століття технічна освіта США, яка починалась із початкової школи, була однією з кращих у світі [5, с. 133].

Наприкінці XIX – на початку XX століття типовою була початкова освіта; наприкінці 40-х – на початку 50-х років XX століття – середня. Спостерігається певний прогрес у розвитку особистості. Тіснішим стає взаємозв'язок наукового й технічного прогресу. У цей період з'являється перша наукова лабораторія в американській корпорації «Дженерал-електрик», з часом такі лабораторії на гігантських підприємствах стають типовими – створюються передумови для НТР, що розгорнулася в середині 50-х років XX століття, сутність якої полягає в тому, що на передній план виходять розумові, організаторські здібності робочої сили, її творчі обдарування, всі сили людини, сутністю якої є сукупність суспільних відносин (соціальних, політичних, юридичних, ідеологічних тощо) у поєднанні з її природною стороною. Вчені зазначають, оскільки в розвинутих країнах приблизно 75% сукупної робочої сили зайнято у сфері нематеріального виробництва (освіти, охорони здоров'я, науки тощо), людина (рівень її освіти, кваліфікації та ін.) стає основною формою національного багатства. Так, хоча політична вага США у світі підтримувалася її економічним і військовим арсеналом, головною її причиною був «високий дух народу» [3, с. 25–26, 64].

При цьому техніка стає проміжною ланкою на шляху здійснення НТР і дає науці стимули розвитку. Праця людини все більше замінюється працею машин, людина звільняється не лише від ручної праці, а й частково від функцій розумової праці нетворчого змісту. Докорінне перетворення робочої сили передбачає перевагу розумових зусиль, високий рівень світи і кваліфікації, що забезпечує професійну мобільність [3, с. 67–68]. Наука перетворюється на безпосередню продуктивну силу і у вигляді патентів, ліцензій, «ноу-хау» тощо і стає товаром [3, с. 92].

В кінці XIX ст. з розвитком капіталізму у США сільській освіті почало приділятися більше уваги. Індустріалізація сільського господарства, оволодіння новими технологіями виробництва вимогами високого рівня загальноосвітніх та професійних знань від фермерів і сільськогосподарських робітників, яких мала забезпечити сільська школа. Знаменним для розвитку сільської школи було створення президентом Т. Рузвельтом у 1909 році спеціальної Комісії по сільських районах, завдання якої було забезпечення сільських общин

висококваліфікованими педагогічними кадрами, починаючи з початкової ланки. У 30-ті роки ХХ ст. майже всі учительські навчальні заклади (інститути, «нормальні школи»), які здійснювали підготовку вчителів, пропонували спеціальні курси з підготовки сільських учителів та проведення в сільських школах педагогічної практики. Друга світова війна була руйнівною не лише для економіки країни, але й для сільської освіти. Значний удар по сільській освіті завдав і процес консолідації малих сільських шкіл [6, с. 135–136].

Отже, в ХІХ столітті у США створюються передумови до здійснення НТР, тіснішим стає взаємозв'язок наукового і технічного прогресу. Система освіти цих країн розвивається паралельно економіки з метою задоволення її потреб. Технічний прогрес стає сильним стимулом розвитку науки, освіти.

Взагалі, кожний етап розвитку системи освіти має свою специфіку, яка обумовлена особливостями соціально-економічного і культурного розвитку країни. Якщо в період кінця ХІХ століття – 40-х років ХХ століття система підвищення кваліфікації вчителів компенсувала недоліки базової педагогічної освіти, то в період 1950–1970-х років відбувається адаптація вчителів відповідно до розвиваючих психолого-педагогічних наук. Адже на всіх етапах розвитку системи освіти існувало протиріччя між соціально-економічними вимогами до школи і рівнем кваліфікації педагогічних кадрів, їхніми можливостями [7, с. 71].

Відповідно до зазначених змін виникла потреба у підготовці додаткової кількості вчителів, особливо початкової школи, на зміст і характер якої значний вплив мали соціально-економічні й політичні перетворення в країні (гостра економічна криза з другої половини 60-х років ХХ століття у США, яка характеризується погіршенням економічного стану в країні, катастрофічним зростанням безробіття (при уряді консерваторів), посилення класової боротьби, рухом за повноцінну освіту дітей із народу, боротьбою за демократизацію освіти, скороченням державних коштів на освіту, недостатньою увагою до школи й рівня підготовки вчителів). Все це та науково-технічна революція вимусили уряд посилити увагу до проблем освіти як однієї з найважливіших сфер зміцнення свого ідеологічного впливу й прийняти засоби, спрямовані на підвищення рівня загальноосвітньої підготовки школярів: збільшення терміна обов'язкового навчання до 16 років; розширення охоплення навчаючих, особливо в мережі дошкільних установ, початкової ланки та старшокласників [8, с. 38, 40, 142].

Ще в 60–70-ті роки ХХ століття західні педагоги М. Майлз (M. Mille) й Р. Шмак (R. Schmuck) пропагували в школах дух співробітництва, дослідництва і підвищення креативності всього педагогічного персоналу з метою створення середовища для розвитку творчості, починаючи з початкової школи [9, с. 28].

Отже, післявоєнний період характеризується розвитком освітньої політики, конфронтацією між урядом і місцевими органами освіти та вчителями.

У середині 70-х років ХХ століття почався новий етап розвитку НТР, пов'язаний з електронною автоматизацією матеріального виробництва, науково-технічної творчості – інформаційної революції. Її матеріальною базою є космічні, волоконно-оптичні засоби зв'язку, а вихідним пунктом став розвиток мікропроцесорів на великих інтегральних схемах – мікропроцесорна революція, (Так, у США та деяких інших країнах розробляють комп'ютер, що містить майже 1 млн. мікропроцесорів і здійснює 1012 операцій за секунду) яка підвищила комп'ютерну грамотність робітників, роль розумової праці, прискорився НТП [3, с. 69]. Отже, в зазначений період інтенсивно розвивається НТР- інформаційна та мікропроцесорна революція, у зв'язку з чим стоїть завдання підвищення ролі розумової праці, комп'ютерної грамотності населення. На нашу думку, для розв'язання поставлених завдань в першу чергу потрібно підвищувати рівень підготовки вчителів, а отже й учнів, починаючи з початкової школи, їхню науково-технічну творчість, щоб людина могла обслуговувати створені нею автоматизовані виробництва.

Але у 70-ті роки ХХ століття у зв'язку з економічною кризою педагогічні відділення університетів характеризувалися незначною кількістю випускників, адже, за даними К. Зискіна, міністерство освіти значно зменшило фінансування системи підготовки вчителів; навчальні заклади скоротили кількість студентів. Проте, університети, які мали додаткові джерела фінансування, скоротили прийом на педагогічні відділення значно менше, ніж педагогічні коледжі, де більшість готували вчителів початкової школи [2, с. 73].

У зв'язку із зростанням безробіття, викликаним економічною кризою, знизилась популярність ступеня бакалавра освіти, бо випускники, які одержали таку ступінь, могли влаштуватися лише в школі. Тому студенти віддавали перевагу одержанню звичайного університетського ступеня, який давав більше можливостей для працевлаштування [10]. Викладачі ж, у зв'язку із зменшенням кількості студентів, разом із науковими співробітниками займалися виконанням науково-дослідної роботи: розробляли національно значимі науково-дослідні проекти, присвячені проблемам педагогічної освіти, практичного спрямування, у співробітництві із шкільними вчителями.

Що стосується сільської школи, зазначимо, що 70-ті роки ХХ століття під час розвитку сільськогосподарського виробництва уряд США почав реформування сільської школи на основі уніфікації програм шкільного навчання в межах усієї країни, без урахування специфіки сільських общин, що відображено в доповіді «Нація в небезпеці. Необхідність реформи освіти» (1983 р.). У цей період недоліки спостерігалися і в системі підготовки, і перепідготовки вчителів: знизилась чисельність абітурієнтів у ВНЗ, погіршився їх якісний склад; не вистачало вчителів, особливо сільських і початкової школи; відбувалися втрати в економіці у зв'язку з низьким рівнем кваліфікації учительського корпусу країни. У зв'язку із таким становищем уряд США уже із середини 80-х років ХХ ст. почав приймати заходи щодо підвищення престижу вчительської професії: збільшення заробітної плати; підвищення вимог до вступників у педагогічні ВНЗ, до змісту програм підготовки й перепідготовки вчителів [6, с. 137–140].

У 80–90-х роках ХХ століття в результаті науково-технічного прогресу, який сприяв появі нових інформаційно-комунікативних технологій, знання стали більш значущим фактором економічного розвитку суспільства, ніж капітал і ще більш значущим, ніж фізична робота. В цей період інтелектуальні професії набувають більшої популярності, стають більш масовими. Зростання ж робочої сили обумовлює рівень безробіття, яка приводить до нерівності, маргіналізації, що необхідно ліквідувати з допомогою розв'язання соціальних проблем і освіти. В цей час громадяни з високоякісною освітою швидко працевлаштовуються, більше заробляють. Настала потреба в одержанні повноцінної освіти. Назрівала реформа, яка б зачіпала проблеми: забезпечення рівного старту всім дітям; підвищення якості освіти; поширення доступу до вищої освіти; реорганізація професійної підготовки. Державою визнана освіта пріоритетним напрямом її політики [11, с. 129–131].

У США у 1991 році була прийнята програма «Америка 2000. Стратегія освіти», яка мала забезпечити кожній общині досягнення національних цілей в освіті. Як свідчать висловлювання багатьох американських учених-педагогів, на особливу увагу заслуговує вміння сільського вчителя залучати до навчального процесу учнів, що належать до «групи ризику» (діти корінних народів Америки, національних меншин та сезонних робітників) і починати це потрібно з початкової школи. В останні роки ХХ ст. та на початку ХХ ст., як зазначає Г. Андрєєва, намітились тенденції до поліпшення ситуації, адже кількість школярів, що не закінчили школу, порівняно з 70-ми роками ХХ ст. скоротилася вдвічі. До того ж, сільським учителям довелося розробляти програми з метою навчання дорослих фермерів у зв'язку із упровадженням передових технологій у сільське господарство США. На думку американських учених, програми підготовки сільських учителів можуть бути вдосконалені за рахунок уведення спецкурсів які розкривають значення сільської общини в організації педпрактики студентів у сільських школах з метою закріплення випускників у сільській общині, що дозволить здійснювати підготовку учнів до сільськогосподарської праці, починаючи з перших років навчання у школі [6, с. 135–140].

Як свідчить зазначене, робота сільського вчителя тісно пов'язана із роботою фермерських господарств, на що спрямована й підготовка сільського вчителя, а також підготовка учнів до сільськогосподарської праці, починаючи з перших років навчання в школі [13]. Зміни, що відбуваються в політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті американського суспільства, передбачають нові вимоги до формування нових компетентностей учителя: застосування ІКТ у навчальній діяльності [14]; дослідницький характер професійної діяльності вчителя; підвищення навчальних досягнень учнів; зростаюча професіоналізація педагогічної діяльності вчителя [12, с. 38–42].

Аналіз підготовки та підвищення кваліфікації учителів у США [15] свідчить, що модернізація цієї освітньої ланки зв'язана із економічними, культурними, освітніми змінами в країні. Державна освітня політика США спрямована на поліпшення рівня якості успішності учнів із природничо-математичних і гуманітарних наук, що зв'язано із загальним рівнем розвитку освіти та економічними і культурними характеристиками країни [16, с. 206].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведено аналіз наукових літературних джерел з метою дослідження проблеми підготовки освітянських кадрів, зокрема початкової школи, та їх вплив на економіку США в період соціально-економічного розвитку країни. Визначено, що соціально-культурні (швидкий демографічний ріст населення, скорочення мережі середніх навчальних закладів), політичні (соціально-політична криза, перехід до демократичної моделі управління) та економічні (криза в економіці, зростання безробіття) фактори вплинули на зміни в розвитку системи підготовки та підвищення кваліфікації учителів у Сполучених Штатах Америки.

Тенденції науково-технічного прогресу й ринкової економіки викликали розвиток системи освіти, яка найбільш екстенсивно розвивалася в період підйому економіки (1950-ті – 1970-ті роки).

У 70–80-ті роки спостерігається тенденція переходу від елітарної освіти до масової. Виникає необхідність в учителях, які будуть навчати рівноправних дітей демократичного суспільства. В цей період відбувається розширення університетської і не університетської освіти. Педагогічні коледжі одержали статус вищих навчальних закладів. У 80-ті роки спостерігається тенденція переходу до демократичної моделі управління. Кризові явища в економіці і ріст безробіття сприяли в 60-80-ті роки скороченню державних коштів на освіту і орієнтації на пошук інших джерел фінансування. В 70-90-х роках провідним напрямом політики уряду в галузі освіти стає економічний імператив.

У ХХІ столітті держава орієнтує систему освіти, яка є ключем до інформації і знань, що домінують в економіці, на розв'язання завдань соціально-економічного розвитку. США не шкодує асигнувань на перебудову системи навчання, на наукову роботу в галузі педагогіки, на вдосконалення методичної системи освіти, зокрема на її випереджувальний характер. Підготовка та вдосконалення педагогічної майстерності вчителів, зокрема початкової школи, розглядається в США як фактор соціально-економічного й культурно-освітнього розвитку країни. Зокрема, підготовка й підвищення кваліфікації вчителів детермінується рівнем розвитку економіки країни.

Список використаної літератури

1. Жуланов А.В. Демократизация образования США второй половины XIX-начала XXв. : дисс. ... канд. пед. наук / А.В. Жуланов. – Волгоград, 2008. – 202 с.
2. Зискин К.Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине XX в.: дис. ... канд. пед. наук / К.Е. Зискин. – М., 2002. – 157с.
3. Мочерний С. Основи економічної теорії. навчальний посібник / С. Мочерний, О. Устенко; 2-ге вид., доп. – Київ : Академія, 2006. – 502 с.
4. Woodward C.M. The Manual Training School / M. Woodward. – New-York : Times, 1969. – 331 p.
5. Hord S. M. Professional learning communities: What are they and why are they important? / S. M. Hord // Issues About Change. – 1997. – No. 6 (1). – P. 1–8.
6. Андреева Г.Б. Подготовка, адаптация и повышение квалификации сельских учителей. дис. ... канд. пед. наук / Г.Б. Андреева. – М., 2000. – 154 с.
7. Гаргай В.Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX вв.): дис. ... д-ра пед. наук / В.Б. Гаргай. – Новосибирск, 2006. – 379 с.
8. Стрункина Ю.В. Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века: на материалах Великобритании и России: дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Стрункина. – Ставрополь, 2012. – 169 с.
9. Schmuck R. Organisation development in school / R. Schmuck, M. Mille. – National press books, 1971. – 276 p.
10. Alexander R.J. Change in teacher education, Context and provision since Robbins / R.J. Alexander, M. Craft, J. Lynch. – Guildford: Holt, Rinehart & Winston, 1984. – 357 p.
11. Шмакова А.П. Опыт развития правовых отношений в образовательной системе Великобритании на рубеже XX-XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук / А.П. Шмакова. – Омск, 2006. – 214 с.
12. Сбруева А.А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А.А. Сбруева // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – №37. – С. 38–42.
13. Біда О.А. Сільська малокомплектна та (малонаповнювана) школа: соціальний статус, проблеми роботи та існування / Біда О.А., Прокопенко Л.І. // Гірська школа Українських Карпат. – Науково-методичний

журнал Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 106–109.

14. Кучай О.В. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – 2012. – №34(247). – С. 137–140.
15. Кучай Т.П. Підготовка шкільних консультантів до активної участі в освітньому процесі / Т.П. Кучай // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – № 2 (6). – Київ–Хмельницький. – С. 162–166.
16. Бондарук Я.В. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у США.: дис. ... канд. пед. наук / Я.В. Бондарук. – Черкаси, 2013. – 209 с.

References

1. Zhulanov, A.V. (2008). *Democratization of the US education in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries*. (Ph.D Dissertation). Volgograd. (in Rus).
2. Ziskin, K.E. (2002). *Professional and pedagogical training of secondary school teachers at the pedagogical departments of universities in the UK in the second half of the twentieth century*. (Ph.D Dissertation). Moscow.
3. Mocherny, S., Ustenko, O. (2006). *Fundamentals of economic theory*. Teaching Manual. 2nd ed. Kyiv: Academy. (in Ukr).
4. Woodward, C.M. (1969). *The Manual Training School*. New-York: Times.
5. Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: What are they and why are they important?* Issues About Change, 6(1), 1–8.
6. Andreeva, G.B. (2000). *Preparation, adaptation and professional development of rural teachers*. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus).
7. Gargai, V.B. (2006). *The development of a teacher training system in the UK (late XIX – late XX centuries)*. (Ph.D Dissertation). Novosibirsk. (in Rus).
8. Strunkina, Y.V. (2012). *Professional training of pedagogical staff in the second half of the twentieth century: on the materials of Great Britain and Russia*. (Ph.D Dissertation). Stavropol. (in Rus).
9. Schmuck, R., Mille, M. (1971). *Organization development in school*. National press books.
10. Alexander, R.J., Craft, M., Lynch, J. (1984). *Change in teacher education, Context and provision since Robbins*. Guildford: Holt, Rinehart & Winston.
11. Shmakova, A.P. (2006). *Experience in the development of legal relations in the educational system of Great Britain at the turn of the twentieth and twenty-first centuries*. (Ph.D Dissertation). Omsk. (in Rus).
12. Sbruyeva, A.A. (2008). Trends in European space teacher education in building a knowledge society. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University*, 37, 38–42. (in Ukr).
13. Bida, O.A., Prokopenko, L.I. (2006). Countryside ungraded school, social status, and the existence of a problem. Mountain School Ukrainian Carpathians. *Methodical Journal of V.Stefanyk Carpathian National University. Ivano-Frankivsk*, 106–109. (in Ukr).
14. Kuchai, O.V. (2012). Features training primary school teachers by means of multimedia technologies. *Bulletin of Cherkasy National University. Series: Pedagogical Science*, 34(247), 137–140. (in Ukr).
15. Kuchai, T.P. (2013). Training school counselors to actively participate in the educational process. *Comparative professional education: Science Journal*, 2 (6), 2013, Kyiv- Khmelnytsky, 162–166. (in Ukr).
16. Bondaruk, Y. (2013). *Organization of educational process in the system of teacher training in the United States*. (Ph.D Dissertation). Cherkasy. (in Ukr).

CHYCHUK Antonina,

PhD, Associate Professor of Pre-School Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: Tetyanna@ukr.net

SOCIAL-AND-ECONOMIC DETERMINATION OF DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE USA

Abstract. *Purpose.* The article analyzes the scientific literature to study the problems of preparation of pedagogical workers, including primary school, and their impact on the US economy during the socio-economic development. It was determined that the socio-cultural, political and economic factors influenced the change in the development of training and professional development of teachers, especially primary school in the United States.

Results. Trends of scientific and technological progress and the development of a market economy caused a system of education that is most extensively developed in the recovery period (1950–1970).

Originality. In 70-80 years there is a trend of transition from elite education to mass. There is a need for teachers who will teach children equal democratic society. In this period is going the expansion of university and non-university education. In the 70-90 years of leading the direction of government policy in education is an economic imperative. In the twentieth century the state directs the education system, which is the key to information and knowledge that dominate the economy, to solve the socio-economic development. US spares no

allocations for the restructuring of education system, the research work in the field of pedagogy, methodology for improving the education system, including its proactive nature.

Conclusion. Preparation and improvement of pedagogical skills of teachers, especially primary school in the US is considered as a factor of socio-economic and cultural and educational development. In particular, the training and retraining of teachers is determined by the level of economic development.

Key words: *preparation of pedagogical workers; changes in the development of training primary school teachers; teacher training; higher pedagogical education in the US.*

*Одержано редакцією 16.06.2017
Прийнято до публікації 19.06.2017*

УДК 378.2:378.14

ШЕВЧЕНКО Катерина Валеріївна,

методист секції східних мов кафедри іноземної філології,
Краматорський економіко-гуманітарний інститут
e-mail: kissara18@yandex.ua

ЗМІСТ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ В КИТАЇ ТА УКРАЇНІ

Стаття присвячена дослідженню змісту і форм організації підготовки бакалаврів освіти КНР та України. Автор аналізує традиційні та інноваційні форми, висвітлює актуальність застосування інформаційних технологій в організації навчання майбутніх педагогів, характеризує основні компоненти змісту навчання студентів педагогічних закладів.

Ключові слова: *підготовка педагогів, педагогічна практика, система педагогічної освіти, педагогічний навчальний заклад, форми організації навчального процесу.*

Постановка проблеми Система педагогічної освіти Китаю останнім часом дуже швидко розвивається, має дуже багато позитивних рис, тому розробка рекомендацій щодо впровадження позитивних досягнень китайського досвіду в систему педагогічної освіти України у наш час є дуже актуальною для сучасної вітчизняної педагогіки, нами вирішено зробити порівняльний аналіз змісту і форм підготовки майбутніх учителів в Китаї та Україні, як важливого компонента організації підготовки учителів

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання змісту і форм підготовки майбутніх учителів у різних країнах досліджували такі українські науковці, як І.А. Зязюн, Н.В. Довженко, О.А. Дубасенюк, О.А. Комар, Т.М. Кравчук, Т.В. Семенюк, Н.М. Санжарова, Т.О. Якса та інші. Стосовно змісту фі форм організації навчання студентів педагогічних закладів Китаю, то цього питання оглядово торкалися Н.Н. Котельникова, Н.В. Пазюра [1], Су Сяохуань, це питання не достатньо вивчено в Україні.

Мета статті – провести порівняльний аналіз змісту і форм організації навчання у педагогічних закладах Китаю та України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до умов Болонської декларації у процесі навчання зменшується частка прямого інформування студента і розширюється застосування інтерактивних форм роботи під керівництвом викладача. Самостійна робота студента стає основним джерелом набуття професійних компетенцій, сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця.

По-перше ми вважаємо за доцільне виділити мету організації навчання майбутніх вчителів – підготувати педагогічні кадри, добре розвинені у моральному, професійному, фізичному та естетичному аспектах; які добре володітимуть теоретичними знаннями та практичними навичками з професійних дисциплін та психології і педагогіки.

Важливим критерієм для порівняння є мета організації навчання майбутніх вчителів. У Китаї цей компонент включає в себе підготовку педагогічних кадрів, добре розвинених у моральному, професійному, фізичному та естетичному аспектах; які добре володітимуть теоретичними знаннями та практичними навичками з професійних дисциплін та психології і педагогіки. Багато уваги приділяється патріотичному вихованню майбутніх вчителів, та вчителів, що вже працюють. Проаналізувавши нормативно-правові документи, що стосуються підготовки вчителя в Україні, ми вважаємо, що мета організації навчання

майбутніх вчителів в Україні включає в себе формування особистості майбутнього педагога, розвитку його культури, ерудиції, професійних компетенцій.

Студенти педагогічних навчальних закладів повинні оволодіти базовими теоретичними знаннями з педагогіки та психології, навчитися проводити науково-дослідну діяльність, засвоїти необхідні до виконання професійної діяльності вміння і навички, а саме засвоїти основні принципи марксизму, основні ідеї вітчизняної та іноземної педагогічної науки, навчитися з любов'ю ставитися до своєї професії, бути високоморальною людиною, яка є добрим прикладом для наслідування; систематично оволодіти базовими знанням з основних дисциплін, оволодіти вміннями і навичками необхідними для роботи з дітьми, ознайомитись з політикою держави у галузі освіти, знати теперішній стан освіти, всі останні тенденції її розвитку в країні та закордоном; мати здібності до педагогічної діяльності, бути спроможними до дослідницької діяльності, науково-дослідної роботи, вміти складати навчальні плани, програми; оволодіти основними традиційними та інноваційними формами та методами навчання, та бути спроможними використовувати їх у педагогічній діяльності; вивчити іноземну мову, використовувати її для розуміння останніх інновацій в педагогічній та професійній діяльності, вміти користуватись комп'ютером та Інтернетом;

В педагогічних закладах КНР, майбутні фахівці з педагогічних спеціальностей обов'язково вивчають такі професійно-орієнтовані дисципліни, як : загальна психологія, психологія освіти, історія освіти Китаю, історія освіти закордону, теорія освіти, філософія освіти, загальна педагогіка, основи морального виховання, соціологія, освітня статистика, методика навчання.

Окрім того на магістратурі майбутні педагоги вивчають три професійно-орієнтовані дисципліни: основи педагогіки, основи психології та методи науково-педагогічного дослідження.

Обов'язковими загальноосвітніми предметами для усіх студентів педагогічних закладів є політологія, теорія марксизму та найпоширеніші освітрянські теорії світу, іноземна мова (найчастіше англійська мова)

Обов'язковою є практика студентів, соціологічне дослідження та наукове дослідження. Форми навчання майбутніх педагогів у педагогічних закладах КНР майже такі ж самі як і в Україні. До форм навчання у китайських педагогічних закладах належать: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, навчальні конференції, консультації, екскурсії, експедиції, навчальна педагогічна практика, курсові і дипломні роботи, проекти; самостійна робота студентів. При цьому лекція і семінар – форми навчання, які переважно орієнтовані на колективну навчальну діяльність, що спрямовується педагогом; лабораторні і практичні заняття, групові консультації – на групову роботу та індивідуальну роботу, яка передбачає самостійне опрацювання студентами джерел, заняття в лабораторії, підготовку курсових і дипломних робіт, індивідуальні консультації та ін.

Важливо зазначити, що форми контролю, обліку й оцінювання знань, умінь і навичок студентів включають іспити, захист курсових та дипломних робіт, проектів [2].

Значною проблемою у дослідженні китайської педагогічної освіти є те ще китайські вчені не виділяють окремо форми і методи навчання, тому ми вважаємо за доцільне описати і форми і методи.

Наведемо приклади методів і форм навчання майбутніх вчителів: мультимедійний метод, у сучасному Китаї в епоху постійного розвитку інформаційних технологій у процесі навчання майбутніх педагогів дуже широко використовуються мультимедійні засоби. Дуже часто нова інформація подається у формі презентації, особливо на старших курсах, презентація виступає у якості наглядного матеріалу. Обговорення найбільш актуальних проблем, які виникають у процесі вивчення окремої теми з курсу. Дозволяє студентам зосередитись на найбільш важливих питаннях з конкретної дисципліни. Майбутні вчителі навчаються самостійно проводити аналіз та досліджувати можливості вирішення актуальних проблем у рамках даної викладачем тематики, згідно з власними інтересами [3].

Головною проблемою на семінарських заняттях є «тиша» в аудиторії. Педагог задає питання, студенти не бажають відповідати, коли викладач повторює своє запитання присутні взагалі опускають голови, та роблять вигляд, що уважно читають власні нотатки, у цьому випадку педагог зустрівся з неактивною аудиторією. Іноді на семінарі відповідає тільки одна, дві людини. На думку китайських дослідників причин такої поведінки декілька. Найголовніша причина студент боїться втратити авторитет, студент – це є людина доросла,

яка дбає про власний авторитет. Перша думка яка виникає у кожного присутнього на семінарі: «А якщо моя відповідь буде помилковою, чи не будуть інші сміятися з мене?» Таким чином неактивні студенти можливо просто бояться критики. На думку фахівців з психології Сичуанського національного педагогічного університету «тиша» в аудиторії – це прояв психологічних проблем, недостатньої вмотивованості, невпевненість в собі, а звідси неможливість відстоювати власну думку, небажання бути критикованим іншими. Для вирішення цієї проблеми можна запропонувати об'єднати студентів у групи по 3–5 осіб, дати час на колективного осмислення питання та на підготовку до відповіді, студент, який буде відповідати, буде більш впевненим у правильності власної відповіді, адже він висловлює не тільки свої погляди а й погляди інших 2–4 осіб.

Професор інституту педагогіки Сичуанського національного педагогічного університету Лу Де Шень вважає, що причина не активності студентів на занятті – не вміння викладача зацікавити аудиторію. Він наголошує, що рішення проблеми полягаю в тому, щоб викладач переосмислив власний підхід та методику проведення семінару. Якщо вчитель викладає власну думку не цікаво, не переконливо, то який студент захоче відповідати на його питання? Для вирішення цієї проблеми викладач повинен наприклад, записувати власні семінари на відео, потім передивившись, він сам зможе проаналізувати чи переконливими були його відповіді, чи авторитетно він виглядав як керівник заняття, чи цікаво йому самому було б відповідати на такому семінарі.

Недостатнє розпланований семінар. Планувати заняття треба заздалегідь, повинна бути чітка структура семінару, чітке упорядкування, одне питання постає з іншого, доповнює його, або розширює.

Іншою поширеною формою навчання є навчальна лекція. Лекція – найбільш поширений у китайських педагогічних закладах спосіб передачі навчальної інформації. Викладач відбирає найголовніше, суттєве з великого потоку інформації, спрямовує увагу студентів на найважливіші питання спеціальності, аналіз нових наукових проблем, що ще не були відображенні в підручниках і навчальних посібниках; розкриває перспективи подальшого розвитку конкретної галузі науки. Лекція – головний інформаційний інструмент у навчальному процесі професійної школи, що сприяє засвоєнню системи знань за фахом, формує широкий професійний світогляд і загальну культуру, є школою наукового мислення [4]. Це основа для подальшої самостійної роботи, вона розвиває інтерес до науки.

На думку видатних китайських педагогів, важливим фактором для вдалого засвоєння знань студентами з лекційної теми є майстерність лектора. Тому після детального опрацювання оригінальних китайських джерел, ми вважаємо доцільним включити до нашого дослідження необхідні навички для вдалого проведення лекції, на основі досвіду видатних китайських лекторів.

Для китайського педагогічного працівника читання лекції – це не просто стояти перед слухачами і передавати те, що він знає, це є особлива форма спілкування, завдяки якій голос, рухи, жести, міміка та контакт очей доповнюють зміст навчання та можуть вплинути на аудиторію. Незалежно від теми лекції, способи її проведення впливають на зацікавленість студентів та підвищують результати їх навчання. Існують декілька правил читання лекцій, які базуються на досвіді видатних педагогів, допомагають лектору стимулювати і підвищити інтерес студентів до лекційного матеріалу [4]:

Китайські дослідники радять записувати власні лекції на відео, потім при перегляді у спокійній обстановці це допоможе проаналізувати вдалі моменти і невдалі, і у подальшому лектор може виправити помилки та використовувати ті прийоми, які вже мали ефективний результат. Якщо рівень засвоєння знань студентів з пройденої лекційної теми незадовільний, переглянувши відео викладач матиме увагу про те, які недоліки були в його поданні матеріалу. Важливо уникати чіткого сценарію лекції, краще, якщо лекція проходить експромтом, як діалог між викладачем та студентами, де кожен студент може висловити власну думку, атмосфера більш природна, студент відчуває себе важливим, інтерес до лекційної теми зростає, матеріал краще засвоюється. Якщо притримуватись чіткого сценарію лекції, атмосфера буде більш формальна, виникне почуття дистанції між викладачем та аудиторією, заважатиме слухачам концентрувати увагу на матеріалі, що викладається. Таким чином найбільш досвідчені лектори радять уникати механічного викладу матеріалу, тобто чіткого сценарію.

Слід зазначити, що у змісті навчання важливу роль відіграє педагогічна практика. Педагогічна практика в китайських ВНЗ розпочинається на третьому курсі у другому

семестрі, і продовжується на четвертому курсі у першому семестрі, перші два тижні студенти збирають матеріали необхідні для проведення занять в школі, а саме підбирають вправи, лекційний матеріал, наочний матеріал, який стане у пригоді під час роботи з дітьми; на третьому тижні студенти педагогічних закладів відвідують заняття вчителя, який буде керівником практики; з четвертого по сьомий тиждень – практика проведення занять зі школярами, включно 2 тижні практикуються у класному керівництві, на останньому тижні майбутні вчителі виконують звіт з практики, який складається з характеристики кожного студента, групової характеристики, характеристики ВНЗ, оцінки з практики [1, с. 114–116].

Практика магістрантів триває 6 тижнів, перші два тижня студенти магістратури готують матеріали та відвідують заняття вчителів, протягом останніх трьох тижнів проводять заняття та практикуються у класному керівництві, готують звіт з практики.

Важливим пунктом у дослідженні практики є її зміст. До змісту педагогічної практики студентів педагогічних закладів китайські педагоги вважають доцільним включити: навчальну практику, практику роботи класним керівником, педагогічне дослідження. Навчальна діяльність у ВПНЗ України передбачає аудиторну роботу з опанування програмового матеріалу (лекції, семінари, практичні тощо), індивідуальну роботу (консультації, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань (ШДЗ), індивідуальні заняття, що проводяться під керівництвом викладача, тощо) та самостійну роботу (засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача).

Важливо, що повноцінну і творчу самостійну роботу студентів у навчальному закладі забезпечує матеріальна та інформаційно-технічна база: навчальні лабораторії, комп'ютерні класи з можливістю роботи в Інтернеті, бібліотека з читальними залами, навчально-методичні кабінети інститутів, факультетів, кафедр та ін. Навчальні ресурси закладу містять також електронні навчально-методичні комплекси навчальних дисциплін (електронні курси), з яких студент може отримати повний пакет необхідних матеріалів для опанування певної дисципліни.

При підготовці фахівців з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» проводяться наступні види педагогічних практик: впродовж I–III курсів навчання – пасивні – пасивні пропедевтичні, на IV курсі – активна навчальна практика. Зокрема, на I–II курсах педпрактика пов'язана з вивченням педагогіки і психології, на III – з вивченням методики навчання певної дисципліни.

Продевтичні практики тривають 1 тиждень з відривом від навчального процесу і становлять 1 заліковий кредит, активна навчальна практика триває 6 тижнів з відривом від навчання і становить, відповідно, 6 кредитів. Всі види педагогічних практик при підготовці бакалаврів відбуваються на базі шкіл, відповідно до угод підписаних з міським управлінням освіти і науки.

При підготовці фахівців з освітньо кваліфікаційним рівнем «магістр» проводиться викладацька і науково-дослідницька практики. Їх загальна тривалість – 8 тижнів, що становить, відповідно, 8 кредитів. Викладацька практика терміном 4 тижні організовується з відривом від аудиторних занять у ВНЗ I–II рівня акредитації. Науково-дослідницька практика терміном 4 тижні організовується після викладацької і проходить зазвичай на базовій кафедрі або в науково-дослідному підрозділі чи установі, де магістрант працює над написанням магістерської роботи [5, с. 5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Нами проаналізовано основні дисципліни, що вивчають обов'язково майбутні педагоги Китаю, та України, деякі психолого-педагогічні дисципліни відрізняються, існує ряд дисциплін, які в Україні не вивчаються а в Китаї є обов'язковими, наприклад такі, як теорія марксизму та найпоширеніші освітянські теорії світу, основи морального виховання, освітня статистика та інші, але наприклад вивчення однієї іноземної мови (зазвичай англійської) є обов'язковим і для студентів педагогічних закладів КНР і для студентів України. Виявлено, що існує багато спільного також у проведенні педагогічної практики, форми організації навчання проаналізовані на основі автентичних програм та стандартів, у Китаї останнім часом багато уваги приділяється інноваційним формам з застосуванням інформаційних технологій, усі навчальні заклади добре обладнані, що сприяє удосконаленню навчального процесу.

Список використаної літератури

1. Пазюра Н.В. Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання чверть ХХ століття): монографія / Н.В. Пазюра ; за ред. Н.Г. Ничкало. – Київ : Альфа – ПІК, 2009. – 206 с.
2. 天津师范大学教学计划管理办法[Електронний ресурс] Режим доступу: <http://59.67.75.231/office/xxgk/skin/one/show.asp?fromtable=dtnews&id=322>
3. 师范生教育实习总结[Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.hujiang.com/shixi_s/p521417/
4. Сайт міністерства освіти КНР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.moe.edu.cn/>
5. Шульдик Г.О. Педагогічна практика : навч. посіб. для студ. пед. вузів / Г.О. Шульдик, В.І. Шульдик. – Київ : Науковий світ, 2000. – 143 с.
6. 中华人民共和国教育法律集 (Закони Китайської народної республіки про освіту). 外文出版社, 北京1999, 185页

References

1. Pazyura, N.V. (2009). Peculiarities of the development of vocational education in China (the last decade of the XX century). Monograph. In N.G. Nychkalo (Ed.). Kyiv: Alfa-PIK. (in Ukr.).
2. 天津师范大学教学计划管理办法. Retrieved from <http://59.67.75.231/office/xxgk/skin/one/show.asp?fromtable=dtnews&id=322>
3. 师范生教育实习总结. Retrieved from http://www.hujiang.com/shixi_s/p521417/
4. Ministry of Education ChPR. Retrieved from <http://www.moe.edu.cn/>
5. Shyldic, G.O., Shlydic, V.I. (2000). Pedagogical practice : textbook for student of pedagogical institutes. Kyiv: The scientific world. (in Ukr.).
6. 中华人民共和国教育法律集 (People's Republic of China Laws on Education). 外文出版社, 北京1999, 185页

SHEVCHENKO Kateryna,

Teaching Methods Specialist of Oriental Languages section of Foreign Philology Department,
Kramatorsk Economic-and-Humanitarian Institute
e-mail: kissara18@yandex.ua

CONTENTS AND FORMS OF TRAINING BACHELORS OF EDUCATION IN CHINA AND UKRAINE

Abstract. *Introduction. The training of teachers is on a special place between other problems of modern education. The question of training bachelors of education at higher educational establishments is very important. The problem of contents and forms of training future teachers in China and Ukraine is not revealed in scientific literature on sufficient level.*

Purpose. The article is devoted to the characteristic of contents and forms of training future teachers in China and Ukraine, the traditional and innovative forms are analyzed, contents of educational process in pedagogical educational establishments are covered, forms of control and evaluation of students are described.

Results. The comparison of contents and forms of training future teachers in China and Ukraine, which can used to implementation positive Chinese experience in Ukrainian pedagogical system is done The advantages of information technology in teacher's training are covered. After analyzing the situation in educational establishments of China, we found that all pedagogical educational establishments are technically well equipped, that influence on the perfection of educational process.

Conclusion. All these factors are important, because the head of practice can influence the formation of good attitude to the teaching profession in trainees. Pedagogical research and summarize observations of teaching experience, primary sources are used as method of research, theoretical generalizations and conclusions are made.

Key words: *teacher's training, teaching practice, forms of organization of educational process, informational technologies, pedagogical educational establishment.*

*Одержано редакцією 10.06.2017
Прийнято до публікації 14.06.2017*

ЗМІСТ

АРТЕМОВА Любов Вікторівна, САЯПНА Світлана Анатоліївна РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЛАБОРАТОРІЇ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ (60-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ).....	3
БЕРЕЗА Вікторія Ярославівна ВПЛИВ БАТЬКІВ НА ВИБІР МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ЇХ ДІТЬМИ.....	8
БЕРЕСТОВОЙ Анатолій Михайлович, НЕФЕДОВА Інна Витальєвна, БУЛГАКОВА Ирина Владимировна РАСКРЫВАЕМ ЕЩЕ ОДНУ ТАЙНУ ВСЕЛЕННОЙ.....	13
БІДА Олена Анатоліївна РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	18
БОНДАРЕНКО Галина Василівна РЕОРГАНІЗАЦІЯ РЕАЛЬНИХ ГІМНАЗІЙ В РЕАЛЬНІ УЧИЛИЩА ПРАКТИЧНОГО НАПРЯМУ (1866–1872 РР.).....	24
БОХОНЬКО Євген Олександрович КУРС «МАТЕМАТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕСІВ», ЙОГО РОЛЬ І МІСЦЕ В ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ГАЛУЗІ АВТОТРАНСПОРТУ	37
БОЧАРОВА Олена Анатоліївна КОНЦЕПЦІЯ РІВНОСТІ ОСВІТНИХ ШАНСІВ В ЯПОНСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ	42
ЗАГРЕБЕЛЬНА Олена Олександрівна ЯКОСТІ ЛІДЕРА ЯК ОСНОВА УСПІШНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ	48
ДЕМСЧЕНКО Inha SCIENTIFIC APPROACHES TO THE CONCEPT «MOTIVATION» AS A PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM.....	54
КИСЛЕНКО Дмитро Петрович СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ.....	58
КЛОПОТЕНКО Юлія Сергіївна ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	63
КОВАЛЬ Андрій Валерійович ПРОБЛЕМА ДЕРЖАВНОЇ ПІДТРИМКИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ	66
КОЛОМІЙЕТС Olena SOCIAL WORK WITH HIV-POSITIVE CLIENTS AND THEIR SEXUAL PARTNERS	72

КУПЧАК Мар'яна Ярославівна	
ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ	78
МАЛИШЕВСЬКА Ірина Анатоліївна	
СТАН ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ.....	83
МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович	
ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОГО ПРЕКРАСНОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	87
МИХАЙЛЕНКО Ірина Володимирівна, НЕСТЕРЕНКО Володимир Олексійович	
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНАЛІТИЧНОЇ ГЕОМЕТРІЇ.....	92
ОМЕЛЬЧУК Михайло Анатолійович	
КОМПЕТЕНТНІСТЬ З НАДАННЯ ПЕРШОЇ ДОЛІКАРСЬКОЇ ДОПОМОГИ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОВІЗОРА	100
СІГАЄВА Лариса Євгеніївна	
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ: ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ.....	106
СІМКОВА Ірина Олегівна	
ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ В УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ З АРКУША	113
ФАТАЛЬЧУК Сергій Дмитрович, ЯКУЩЕНКО Світлана Ігорівна	
ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАУКОВИХ РОЗВІДОК	118
КНАМУЛІАК Nataliia	
TESTS AS TOOLS FOR ASSESSING STUDENTS' PROGRESS	123
ХАРЧЕНКО Олена Вікторівна	
ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ	129
ЧЕРНЯКОВА Олеся Володимирівна, КОТИЛЯК Анастасія Іванівна	
РОЗКРИТТЯ ЗМІСТУ ЕМОЦІЙНОГО СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНОГО ТВОРУ.....	134
ЧИЧУК Антоніна Петрівна	
СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США	139
ШЕВЧЕНКО Катерина Валеріївна	
ЗМІСТ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ОСВІТИ В КИТАЇ ТА УКРАЇНІ.....	145
ЗМІСТ.....	150

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 10. 2017

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 26.06.2017 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 6375

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.