

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

№ 15.2017

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 № 15.2017 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 № 2 від 17.10.2017).

*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.; *Полюжук 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 С.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.; *Гриценко 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

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми виявили інтерес вітчизняних дослідників до поставленої проблеми. Розглянуто поняття компетентності, що тлумачиться як те, що дає ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань. Узгоджена категорія стала основою для положень Державного стандарту освіти, в якому компетентність формулюється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Проаналізовано трактування поняття дослідницької компетентності у вітчизняній та зарубіжній літературі. Дослідницька компетентність передбачає вміння співпрацювати, вступати у контакти, легку сумісність, готовність до змін, до самовизначення. Є інтегральною якістю особистості, що виражається у готовності і здатності до самостійного пошуку розв'язку нових проблем і творчому перетворенню дійсності на основі сукупності особистісно-осмислених знань, умінь і навичок, способів діяльності і ціннісних настанов.

Ключові слова: компетентності; дослідницька компетентність; інтегративна характеристика особистості; готовність до змін, до самовизначення; готовність і здатність до самостійного пошуку розв'язку нових проблем.

Постановка проблеми. Відповідно до законів України про освіту основним завданням передбачено формування творчої особистості, тому першочергово звертається увага на розвиток його здібностей і обдаровань.

Справжня школа формування особистості – це школа розвитку індивідуальності, виявлення здібних і талановитих студентів, збагачення їхнього інтелектуального і творчого потенціалу [2], сформованості дослідницької компетентності майбутніх фахівців. Чим більше педагог зможе забезпечити у творчому процесі студентів індивідуальний підхід до них, різнобічно розвивати їхні природні задатки, тим більшу обдарованість виявлятимуть вони у своєму подальшому житті.

Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору, кардинальні зміни на ринку праці потребують перегляду традиційних підходів до підготовки фахівців у вищій школі та моніторингу ефективності здійснюваних заходів [1; 2].

Мета статті. Розглянути зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми виявили інтерес вітчизняних дослідників до поставленої проблеми. Варто зупинитися на деяких визначеннях поняття «компетентність», які мають різну акцентуацію. Зокрема, публікаціями ЮНЕСКО поняття «компетентність» трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденному житті. Щодо Галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО), то відповідно до Методичних рекомендацій з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти компетентнісний підхід «включає знання й розуміння, знання як діяти, знання як бути. Предметна область, в якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності» [3, с. 11].

Зазначимо, що І. Бех вважає недоцільним ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями. Ці навчальні здобутки необхідно трансформувати у життєві компетентності. Науковець трактує сутність поняття «компетентність» як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері. Він наполягає, що саме змістовий наголос на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта у певній галузі має бути взятий на концептуальне «озброєння» [4].

Т. Байбара зазначає, що компетентність – це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності [5, с. 31]. Узгоджена категорія стала основою для положень Державного стандарту освіти, в якому компетентність формулюється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [6].

Останнім часом з'являються інші дослідження, присвячені означеній проблемі (О. Гура [7], Г. Сомбаманія [8] та ін.) Так, О. Гура науково обґрунтував сутність, структуру психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу, схарактеризував вимоги до наукової, навчальної, методичної та організаційно-виховної роботи. Вченим визначена психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу як складна особистісно-професійна системна якість, що забезпечує на особистісному рівні самоорганізацію педагога відповідно до вимог професійної діяльності у вищому навчальному закладі [7, с. 558–559].

О. Савченко ключові компетентності тлумачаться як ті, що «дають ключ для розв'язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому формуються на міжпредметній основі» [9, с. 10], як «спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість ефективно брати участь, діяти у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів» [6].

Галузевий стандарт вищої освіти (ГСВО) передбачає розвиток соціально-особистісної складової у системі компетенцій [3], адже тільки професійно й соціально компетентний фахівець може стати безпосереднім «двигуном» якісних змін у суспільстві.

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

Дану проблему розкрито у роботах М. Архіпової, В. Болотова, М. Голованя, І. Зимньої, В. Константинова, С. Осипової, В. Сотник та ін.

Дослідницьку компетентність вони відносять до ключових і вважають, що дослідницька компетентність формується на основі вродженої якості особистості.

С. Осипова дослідницьку компетентність представляє як інтегральну особистісну якість, що виражається в готовності і здатності самостійно освоювати і отримувати системи нових знань. Це відбувається в результаті перенесення смислового контексту від функціональної діяльності до перетворювальної, базуючись на наявних знаннях, уміннях, навичках і способах діяльності [9].

А. Хуторський [11] дослідницьку компетентність визначає як володіння людиною відповідною дослідницькою компетенцією. Під нею розуміється знання як результат пізнавальної діяльності особистості в певній галузі, методи, методики дослідження, якими він має опанувати для здійснення дослідницької діяльності.

І. Зимня вводить дослідницьку компетентність (як компонент) до «компетентності, що стосується діяльності людини» [12].

О. Ушаков зазначає, що дослідницька компетентність є інтегральною якістю особистості, що виражається у готовності і здатності до самостійного пошуку розв'язку нових проблем і творчому перетворенню дійсності. Відбувається цей процес на основі сукупності особистісно-осмислених знань, умінь і навичок, способів діяльності [13].

Ж. Рассказова представляє дослідницьку компетентність як інтегральну характеристику особистості студента, яка проявляється у його усвідомленій готовності і здатності зайняти активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і себе як її суб'єкта, самостійно і творчо розв'язувати дослідницькі задачі на основі наявних знань і умінь [14, с. 7–8].

М. Головань визначає дослідницьку компетентність як «цілісну, інтегративну якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, аналізі, прийнятті рішень та оцінці результатів дослідницької діяльності. Причому дослідницька компетентність хоч і є продуктом навчання, але не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку особистості того, хто навчається, його особистісного зростання, цілісної самоорганізації і синтезу його пізнавального, діяльнісного і особистісного досвіду» [15, с. 197–198].

Дослідницька компетентність вважається складовою компетентності самовдосконалення особистості. Вона спрямована на засвоєння способів інтелектуального й духовного розвитку людини, як структурний компонент пізнавальної компетентності, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії» [11, с. 55–61].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідницька компетентність передбачає вміння співпрацювати, вступати у контакти, легку сумісність, готовність до змін,

до самовизначення. Розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка передбачає володіння методологічними знаннями, технологією дослідницької діяльності, а також визнання їх цінності і готовність до їх використання у професійній діяльності. Дослідницька компетентність є ключовою, основою для розвитку інших компетентностей, оскільки допомагає людині навчатися протягом життя, стати конкурентноздатною, успішною у подальшому житті.

Список використаної літератури

1. Кучай О. Використання мультимедійних технологій у підготовці вчителів початкових класів : навчальний посібник. Черкаси: Чабаненко Ю.А., 2015. 52 с
2. Кучай Т.П. Осуществление экологического воспитания учеников – главная мировая проблема. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2010. №2(2). С. 81–84.
3. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / Укладачі: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 92 с.
4. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. URL: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
5. Байбара Т.М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичні засади. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1* / Укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк: Каштан, 2011. 98 с.
6. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
7. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... д-ра пед. наук. – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Запоріжжя. Класичний приватний університет, 2008. – 560 с.
8. Сомбаманія Г.М. Формування науково-дослідницької культури майбутніх магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Одеський національний ун-т імені І.І. Мечнікова, 2010. 179 с.
9. Савченко О.Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1* / Укл. О. В. Онопрієнко. Донецьк: Каштан, 2011. С. 3–14.
10. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. URL: www.fkgru.ru/conf/17.doc.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 55–61.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
13. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2008. 26 с.
14. Рассказова Ж.В. Формирование исследовательской компетентности обучающихся 8–9 классов в условиях общеобразовательной организации : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 2014. 22 с.
15. Головань М.С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2012. № 5(23). С. 196–205.

References

1. Kuchai, O. (2015). *Use of multimedia technologies in the preparation of primary school teachers: a manual*. Cherkasy: publisher Chabanenko Yu.A. (in Ukr.).
2. Kuchai, T.P. (2010). Implementation of ecological education of students - the main world problem. *The Vector Science of Toliati State University*, 2(2), 81–84. (in Rus.).
3. *Guidelines for the development of components industry standards for higher education (competence approach)* / Authors: V.L. Gulo, K. Levkovsky, L.O. Kotolovets, N.I. Timoshenko, V. Pogrebnyak etc. Kyiv: Institute of Innovative Technologies and Educational Content of the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2013. 92. (in Ukr.).
4. Bekh, I.D. (2012). *Competency Approach in Modern Education*. Retrieved from <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>. (in Ukr.).
5. Baibara T.M. (2011) Competency approach in the initial link of education: theoretical background. *Formation of key and subject competences of junior pupils in the educational process: theoretical aspects: Digest 1*. Donetsk: Chestnut. (in Ukr.).
6. *On Approval of the State Standard of Primary General Education*. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 20, 2011 No. 462. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
7. Gura, O.I. (2008). *Theoretical and methodological foundations of formation of psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational establishment in the conditions of a magistracy* (Doctor of Science dissertation). Zaporizhzhia: Classic Private University. (in Ukr.).
8. Sombamania, G.M. (2010). *Formation of the research culture of future masters in conditions of graduate education* (PhD dissertation). Odessa: Odessa National University named after I.I. Mechnikova. (in Ukr.).
9. Savchenko, O. Ya. (2011). The quality of elementary education: the essence and factors of influence. *Formation of key and subject competences of junior pupils in the educational process: theoretical aspects: Digest 1*. Donetsk: Chestnut. 3–14. (in Ukr.).

10. Osipova, S.I. *The development of research competence of gifted children*. Retrieved from www.fkgpu.ru/conf/17.doc.
11. Khutorskoy, A.V. (2003) Key Competencies as a Component of the Personally Oriented Education Paradigm. *Public Education*, 2, 55–61. (in Rus.).
12. Zimniaya I.A. (2003). Key competences - a new paradigm of the result of education. *Higher education today*, 5, 34–42. (in Rus.).
13. Ushakov A.A. (2008). Development of research competence of students of general education school in conditions of profile education: author's abstract. (PhD dissertation). *Thesis*. Maikop: Adyghe State University. (in Rus.).
14. Rasskazova, Zh.V. (2014). Formation of the research competence of the students of grades 8-9 in the conditions of the educational organization (PhD dissertation). *Thesis*. Vladikavkaz: North Ossetian State University named after. K L. Khetagurov. (in Rus.).
15. Golovan, M.S. (2012). Model of formation of research competence of future specialists in the process of professional training. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (23), 196–205. Sumy: Sumy MPU named after A.S. Makarenko. (in Ukr.).

BIDA Olena,

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

CONTENTS OF "RESEARCH COMPETENCE" CONCEPT IN DOMESTIC AND FOREIGN LITERATURE

Abstract. *Analyzing psychological and pedagogical literature, we have found the interest of domestic researchers to the problem. The concept of competence, which is interpreted as giving the key to solving a wide range of educational and life problems, is considered. The agreed category has become the basis for the provisions of the State Standard of Education, in which competence is formulated as acquired in the learning process, an integrated ability of the individual, consisting of knowledge, experience, values and attitudes that can be holistic in practice. The interpretation of the concept of research competence in the national and foreign literature is analyzed. Research competence involves the ability to collaborate, make contacts, easy interoperability, readiness for change, self-determination. Is an integral quality of the personality, expressed in readiness and ability to independently search for a solution to new problems and the creative transformation of reality on the basis of a set of personally-meaningful knowledge, skills and abilities, methods of activity and value orientations.*

Research competence is considered as an integrative characteristic of the individual, which involves possession of methodological knowledge, technology of research activity, as well as recognition of their value and readiness for their use in professional activities. Research competence is a key, basis for the development of other competences, because it helps a person to learn throughout life, become competitive, successful in future life.

Research competence is considered to be a component of the competence of self-improvement of the individual. It is aimed at assimilating the methods of intellectual and spiritual development of man as a structural component of cognitive competence, which includes «lements of methodological, supramental, logical activity, methods of organization of goal-setting, planning, analysis, reflection».

Keywords: *competence; research competence; integrative characteristic of personality; readiness for change; self-determination; readiness and ability to independently search for solutions to new problems.*

*Одержано редакцією 08.10.2017
Прийнято до публікації 14.10.2017*

УДК 37:338.488.2:640.4

БОГОНІС Ольга Миколаївна,

викладач, Львівський професійний коледж готельно-туристичного та ресторанного сервісу;
аспірантка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України
e-mail: bogonisolya@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ГОТЕЛЬНОГО І РЕСТОРАННОГО СЕРВІСУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розглянуто основні проблеми та перспективи підготовки спеціалістів готельного і ресторанного сервісу в Україні за умов глобалізаційних процесів. Проаналізовано діючу систему підготовки молодших спеціалістів, запропоновано бачення автора щодо коригування змісту освіти.

Ключові слова: *готельний та ресторанний сервіс; глобалізація; ринок праці; професійна освіта; зміст освіти; компетентні спеціалісти.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти є запорукою динамічного розвитку економіки і суспільства в цілому, одним із найголовніших чинників зростання якості людського капіталу. Для того, щоб українська вища освіта по-справжньому була ефективною та конкурентоспроможною на міжнародному ринку, необхідне її якісне оновлення з урахуванням актуальних світових тенденцій у глобальному соціально-економічному контексті.

Значення ринку послуг у світовій та національній економіці за останні десятиліття помітно зросло. Зокрема розвиток індустрії готельного та ресторанного сервісу в Україні на сучасному етапі особливо актуальний, оскільки ця галузь швидко прогресує, підтримує значну кількість суміжних галузей, створює робочі місця, є значним джерелом поповнення бюджету країни, активізує валютні надходжень, створює умови для «експорту» послуг і входження їх до міжнародного ринку. Безумовно, однією із основних умов розвитку країни є якісна конкурентоспроможна система освіти, що готує висококваліфікованих компетентних спеціалістів. Необхідно проаналізувати стан і тенденції розвитку підготовки фахівців готельного та ресторанного сервісу в Україні у контексті глобальних процесів, щоб визначити перспективні напрямки та першочергові заходи щодо актуалізації змісту освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Залежність ефективності роботи підприємств «індустрії гостинності» від професійності персоналу висвітлено у дослідженнях О. Варипаєва. Готельно-ресторанний бізнес в Україні розглядається в працях О. Борисової, Ю. Шмагіної, О. Матушевської та ін. Проблеми формування компетенцій досліджені у працях таких вчених: В. Байденка, В. Боднара, Ж. Делор, В. Кременя, Дж. Равена, Д. Хаймса, І. Чемерис, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Пехоти, Р. Уайта, М. Хомського, А. Хуторського, С. Шишова та ін. Проблема освітньої підготовки фахівців для сфери готельного та ресторанного сервісу та їх професійних компетентностей досліджується у докторській дисертації Ю. Павлова, кандидатській дисертації С. Кравець. Вчені та дослідників у своїх працях акцентують на потребі підприємств готельного та ресторанного сервісу у кваліфікованих фахівцях з високим рівнем професійної компетентності, а також на необхідності реформування діючої системи освіти із врахуванням компетентнісного підходу, потреб ринку праці, ринкових механізмів функціонування економіки, світових стандартів, тотальних глобалізаційних перетворень та інших вимог часу.

Мета статті – аналіз стану та проблем підготовки спеціалістів готельно-ресторанного сервісу в умовах глобалізаційних процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Світовий досвід показує нам достатньо прикладів успішного ведення готельного та ресторанного бізнесу на основі систематичного впровадження інновацій та постійного підвищення кваліфікації спеціалістів даної сфери. В Україні недостатньо вивчено ці прогресивні світові тенденції, які, слід впроваджувати у вітчизняне виробництво, враховуючи наші національні особливості ведення господарства, всебічну глобалізацію, інформатизацію та прискорення темпів життя.

Майбутні фахівці у сфері готельного господарства повинні здобути навички встановлення зв'язку між динамікою макро- і мікросередовища, інноваційним потенціалом готельних підприємств та іншими факторами впливу; на основі виявлених факторів вміти прогнозувати динаміку розвитку інноваційних технологій в діяльності готельних підприємств в Україні та за кордоном [1]. Доцільно розглядати готельне господарство в контексті індустрії гостинності, яка є прогресивною галуззю економіки зі зростаючим рівнем спеціалізації, наростанням процесів концентрації виробництва та переходом на нові технології [1].

Серед основних тенденцій розвитку готельної індустрії відносять наступні : поглиблення спеціалізації готельних і ресторанних закладів; утворення міжнародних готельних і ресторанних ланцюгів; розвиток мережі малих підприємств; впровадження в індустрію гостинності комп'ютерних технологій [2]. Впровадження всіх інновацій у сфері гостинності має за основу спеціаліста з високим рівнем професійної компетентності. Останніми роками в Україні спостерігається суттєве розбалансування ринку освітніх послуг та ринку праці, тобто спеціаліст, підготований у системі національної освіти, залишається недостатньо затребуваним та не має змоги повністю розкрити свій потенціал.

Теперішній стан підготовки спеціалістів у сфері готельного та ресторанного сервісу не відповідає вимогам та світовим стандартам підготовки спеціалістів, оскільки освітній зміст навчання, згідно діючих Державних стандартів професійно-технічної освіти, більшою мірою полягає у теоретичній складовій, що фактично відображає посадові обов'язки [3, с. 9].

Темпи інформаційно-технологічного розвитку вимагають від системи освіти не просто швидкого реагування на відповідні зміни, а й здатності працювати на випередження,

бо з економічного трактування «виготовлення освітнього продукту» (в контексті «компетентного фахівця») має тривалий цикл «виробництва». У Білій Книзі Європейської комісії акцентується на необхідності передбачати потреби у вміннях та компетенціях [4].

В Україні, на жаль, відсутня реальна статистики щодо співвідношення попиту й пропозиції кадрів на ринку праці України, немає комплексного підходу до прогнозування потреб виробничої та невиробничої сфер у кваліфікованих спеціалістах і робітниках з урахуванням структури та потреб національної економіки [5, с. 2].

Для сучасного глобалізованого суспільства є характерним прискорення темпів соціально-економічного і наукового, інформаційного розвитку. Процеси, що відбуваються у сфері освіти аналогічні. Раніше дрібні зміни, що вносили періодично у навчальні плани і програми, забезпечували їх сучасний рівень. Сьогодні, враховуючи швидкі темпи науково-технічного прогресу, неефективність такого підходу очевидна. Ефективний навчальний процес повинен мати випереджуюче, так зване, стратегічне планування, яке б враховувало приблизну актуальність такої програми. Отже, підготовка фахівців готельного та ресторанного сервісу повинна бути збалансованою відповідно до вимог ринку праці, із використання відомих методів прогнозування, інноваційних методів навчання з урахуванням компетентнісного підходу в освіті.

Необхідність підвищення ефективності підготовки професійно-компетентних спеціалістів готельного та ресторанного сервісу зумовлена:

- наявністю неефективних механізмів формування та реалізації освітньої, профорієнтаційної стратегії;
- недосконалістю нормативно-правової бази, методичної бази підготовки (перепідготовки, підвищення кваліфікації) спеціалістів готельного та ресторанного сервісу;
- відсутністю передумов збільшення пропозиції спеціалістів високого професійно-кваліфікаційного рівня;
- низьким рівнем та невідповідністю системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів потребам сучасного ринку праці;
- посиленням дисбалансу між попитом та пропозицією на ринку праці.

Аналізуючи сучасний стан освіти в Україні, очевидно є проблема актуалізації освітніх процесів. Для підвищення якості підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації спеціалістів готельно-ресторанного сервісу, рівень підготовки яких відповідав би необхідне створення системи ефективного освітнього, інформаційного, комунікативного, адміністративного середовища конкурентоспроможної пропозиції кадрів на ринку праці. Навчальні програми є перенасичені застарілими матеріалами та підходами викладання. Навчальні плани гостро потребують негайних змін, оскільки не надають учням актуальних та практичних знань, частина предметів дублюють одні одних, а деякі – взагалі є зайвими. Популярність дистанційного навчання на основі інтернет-технологій, особливо в системі професійної освіти, постійно зростає, оскільки такий підхід не лише дає значну економію ресурсів, часу, а й можливість отримувати конкретні знання й компетенції без відриву від виробництва.

Необхідно впровадити у навчальні програми освіти якісну підприємницьку складову, що дасть змогу формувати в учнів економічну компетентність, яка в свою чергу сприятиме розвитку обґрунтованої соціальної позиції, готовності до ініціативи та самоосвіти, здатності адаптуватися до складного суспільного життя, приймати складні рішення та бути за них відповідальними. Для ефективного економічного розвитку та динамічного зростання економіки країни потрібні професійно компетентні, економічно освічені, ініціативні, налаштовані на творчий пошук фахівці.

Крім того, варто акцентувати увагу на закордонних стажування майбутніх спеціалістів готельного та ресторанного сервісу, обміну навчальним досвідом учнів у міжнародних навчальних закладах (можливо, навіть отримання освітнього диплому чи професійної кваліфікації) створенні спільних освітніх пропозицій, виконання спільних грантів та проектів. Вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації, зокрема коледжі, майже не беруть участі у створенні та діяльності міжнародних освітніх консорціумів і мереж, а це дало б можливість активніше обмінюватись досвідом, освітніми і науковими розробками, новими програмами та методиками викладання, проводити дослідницьку роботу.

Доречним буде створення ефективно дієвої системи атестації та сертифікації спеціалістів готельного та ресторанного сервісу, яка б підтверджувала кваліфікацію працівника сертифікатом, стажування та он-лайн курсів у коледжах при залученні фінансування роботодавців та сприяння центрів зайнятості населення. Поєднання нових і

традиційних форматів навчання, призводить до формування і розвитку моделі «змішаного навчання» (blended learning). Згідно з даними, наведеними у звіті NMC, сьогодні кожен десятий студент в США навчається виключно на он-лайн курсах, і попит на подібні доступні 3 методи навчання постійно зростає, що пояснює пильну увагу університетів до «змішаних» навчальних програм [6].

Зміна підходів до планування навчальних приміщень. Передові університети світу поступово відходять від традиційних аудиторій, роблячи вибір на користь відкритих просторів (open space), аудиторій для командної роботи, мультимедійних просторів, які забезпечують дистанційну комунікацію. Використання новітніх технологій в освіті у світі невпинно зростає. У 2014 році глобальний ринок он-лайн освіти оцінювався у 165,36 млрд. доларів і за прогнозами до 2022 року він зросте до 243,8 млрд. доларів [7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Недосконалість та неактуальність навчальних програм і курсів для підготовки молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу потребує термінового коригування до рівня міжнародних вимог та стандартів, що забезпечують підготовленість випускників до роботи в умовах глобальної економіки. Програми «подвійного диплому» сприяють спотворенню обсягу та змісту освіти.

Враховуючи вимоги часу, в Україні потрібно широко впроваджувати та застосувати дистанційні освітні технології, електронне навчання [8], які б відповідали вимогам сьогодення [9]. Проблема низького рівня комп'ютеризації та незадовільного стану матеріально-технічної бази для навчання, освітнього сервісу, оснащеності навчальних аудиторій має бути вирішена, щоб можна було повноцінно впроваджувати усі інновації в освітній системі. Діюча система підготовки молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу повинна реалізовуватись із врахуванням глобальних тенденцій у розвитку освіти та випереджувальних потреб у підготовці кадрів. Доцільно було б оптимізувати державне замовлення на підготовку молодших спеціалістів за участі роботодавців та з врахуванням потреб ринку праці.

Список використаної літератури

1. Влащенко Н.М., Тонкошкур М.В. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Інноваційні технології в готельному господарстві» (для студентів 5 курсу денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня магістр спеціальності 8.14010101 – «Готельна і ресторанна справа») / Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2013. 124 с.
2. Пуцентейло П.Р. Економіка і організація туристично-готельного підприємництва: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 344 с.
3. Кравець С.Г. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2014. 23 с.
4. Growth, competitiveness, employment, the challenges and the ways forward in to the 21st century. White paper. Luxembourg, 1994. URL: http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/growth_wp_com_93_700_parts_a_b.pdf
5. Шевченко Л. Дисбаланс професійної освіти і ринку праці: сутність, причини, шляхи подолання. URL: http://www.rusnauka.com/5_PNW_2010/Economics/58093.doc.htm.
6. The New Media Consortium (NMC) is a community of hundreds of leading universities, colleges, museums, and research centers. *The New Media Consortium*. URL: <http://www.nmc.org/>
7. Global E-Learning Market Outlook (2014-2022). *PR Newswire, NEW YORK, Sep 21, 2015*. URL: <http://www.prnewswire.com/news-releases/global-e-learning-market-outlook-2014-2022-300146534.html>.
8. Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти: аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695>.
9. Кочемировська О. Напрями оптимізації державної політики в сфері розвитку трудового потенціалу України: аналітична доповідь. Київ: НІСД, 2013. 38 с. URL: http://www.niss.gov.ua/public/File/2013_nauk_an_rozrobku/trud_potenc.pdf.

References

1. Vlashhenko, N.M., Tonkoshkur, M.V. (2013). *Lecture on discipline "Innovative technologies in the hotel industry"* (for 5th year students full-time educational qualification of Master of specialty 8.14010101 – Hotel and restaurant business). Kharkiv. (in Ukr.).
2. Pucentejlo, P.R. (2007). *Economics and organization of tourism and hotel business Tutorial*. Kyiv. (in Ukr.).
3. Kravets, S.G. (2014). Formation of key competencies of future professionals restaurant service in higher vocational schools. (PhD dissertation). *Thesis*. Kyiv. (in Ukr.).
4. *Growth, competitiveness, employment, the challenges and the ways forward in to the 21st century*. White paper. Luxembourg, 1994. Retrieved from http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/pdf/growth_wp_com_93_700_parts_a_b.pdf.
5. Shevchenko, L. (2010). *Imbalance of vocational education and the labor market: the essence, causes, ways to overcome*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/5_PNW_2010/Economics/58093.doc.htm
6. The New Media Consortium (NMC) is a community of hundreds of leading universities, colleges, museums, and research centers. *The New Media Consortium*. Retrieved from <http://www.nmc.org/>

7. Global E-Learning Market Outlook (2014–2022). *PR Newswire, NEW YORK, Sep 21, 2015*. Retrieved from <http://www.prnewswire.com/news-releases/global-e-learning-market-outlook-2014-2022-300146534.html>.
8. *Ukraine in the international education market of higher education*. Policy Brief. National Institute for Strategic Studies. Retrieved from <http://www.niss.gov.ua/articles/1695>
9. Kochemyrovska, O. (2013). *Directions of optimization of public policy in the sphere of labor potential of Ukraine*. Kyiv. Retrieved from http://www.niss.gov.ua/public/File/2013_nauk_an_rozrobku/trud_potenc.pdf.

BOHONIS Olga,

Teacher, Vocational College of Hotel, Tourism and Restaurant Service;
Postgraduate Student, Institute of Teacher Education and Adult Education NAPS of Ukraine
e-mail: bogonisolya@gmail.com

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF TEACHING SPECIALISTS OF HOTEL AND RESTAURANT SERVICE IN UKRAINE UNDER GLOBALIZATION

Abstract. *Introduction. The current educational system is the key to dynamic development of economy and society, one of the most important growth factors of human capital. Ukrainian higher education should be upgrade to current global trends in the global socio-economic space to be really effective and competitive in the international market. Purpose. The purpose is to analysis a problem of teaching specialists of hotel and restaurant service in the conditions of globalization.*

Results. Accentuated the need for enterprises of hotel and restaurant service of qualified specialists with a high level of professional competence and the need to reform the current system of education with regard to the competence approach, labor market needs, market mechanisms of economy, international standards, total globalization and other time requirements. The development of information technology require that the education system should be flexible to changes.

Originality. The main problems of training junior specialist of hotel restaurant service are thoroughly analysed; Approaches to the requirements of researchers hotel restaurant service in dependence of the efficiency of enterprises "hospitality" of professional staff are systematized.

Conclusion. Imperfection and irrelevant curriculum for training of junior specialist of hotel restaurant service needs urgent changes to the level of international requirements and standards, ensuring readiness of graduates to work in a global economy. Program "double degree" distorts the scope and content of education. The current system of training young professionals of hotel and restaurant service should be implemented taking into account global trends in the development of proactive education needs. Ukraine needs to implement real distance education technology, e-learning. Need more focus on practical training of specialists of the hotel and restaurant profile, reduce hours of theoretical hours, with appropriate use of distance and blending learning.

Keywords: *hotel and restaurant services; globalization; labor market; vocational training; education content; competent professionals.*

*Одержано редакцією 05.07.2017
Прийнято до публікації 19.07.2017*

УДК 378.018:371

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор,
Донбаський інститут техніки та менеджменту ПВНЗ
«Міжнародний науково-технічний університет імені
академіка Юрія Бугая» (Україна, Краматорськ)
e-mail: borysow13@gmail.com

БОРИСОВА Світлана Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Донбаський державний педагогічний університет
e-mail: borysowa@gmail.com

БОБИЛЕВА Яна В'ячеславівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти
e-mail: bobyleva_yana@ippo.dn.ua

**СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

Основними якостями професіоналізму британського учителя є ініціативність, настирливість, спостережливість, розвинена уява, самостійність суджень і висновків, прагнення до нестандартного розв'язання педагогічних завдань. Специфіка формування професіоналізму вчителя у Великій Британії

виявляється на різних етапах професійного педагогічного становлення і розвитку його особистості і віддзеркалюється у видах педагогічної діяльності, професійних функціях, педагогічних стилях, типах рефлексії.

Ключові слова: учитель; Велика Британія; професіоналізм; професійна педагогічна діяльність; рефлексія.

Постановка проблеми. Вітчизняні і закордонні педагоги відстоюють позицію, що однією з основних якостей професіонала є його постійне самовдосконалення і культурний розвиток. На думку польської дослідниці І. Вільш, яка вивчає проблеми теорії праці, учитель-професіонал- це фахівець, який опанував високий рівень професійної діяльності і свідомо розвиває себе в процесі праці та прагне зробити власний творчий внесок у професію [1].

Дійсно, в процесі професійного вдосконалення учитель торує нелегкий шлях від щабля до щабля, наближаючись до бажаної мети-професіоналізму, етапи якого майже співпадають з рівнями його розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Середня освіта Великої Британії впродовж кількох десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців. Цей інтерес пояснюється статусом держави, яка є одним із світових лідерів у сфері освіти і виховання молоді. Велика Британія має давні і міцні традиції підготовки вчителів.

Вивчення вітчизняних наукових розвідок показало, що предметом аналізу вчених-компаративістів стало широке коло аспектів функціонування освітньої системи Великої Британії. Зокрема підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії стала предметом розгляду таких вітчизняних науковців, як Г. Бутенко, Н. Муқан, Ж. Чернякова та ін. Водночас слід зауважити, що, незважаючи на значну кількість праць, питання професіоналізму вчителя висвітлюється не в повному обсязі, зокрема поза увагою дослідників залишилася проблема специфіки формування професіоналізму вчителя у Великій Британії.

Мета статті – висвітлити специфіку формування професіоналізму вчителя у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Великій Британії процес професійного розвитку педагогічних кадрів, як у системі підготовки, так і перепідготовки, певно спрямований на підвищення їх професіоналізму. Поняття «неперервний професійний розвиток учителя» (teacher's continuing professional development), яке обґрунтував британський дослідник О'Ніл, характеризує цей досить тривалий процес як «персонально орієнтований на досягнення найвищого щабля професійної майстерності» [2, с. 287]. Це підтверджує тезу, що сходження до професіоналізму є єдністю різноманітних етапів становлення особистості учителя-майстра, що віддзеркалюють динаміку її розвитку. Разом з цим, необхідно усвідомлювати, що це не планомірний процес: учитель, який досяг високих показників у професійній педагогічній діяльності, не застрахований від «білих плям» у професійному портреті.

У зв'язку з цим викликає певний інтерес визначення поняття «професіонал» у педагогічній діяльності. Наприклад, В. Гаррет і К. Боулз [3, с. 27] визначили три напрями розвитку цього феномену.

1. Професіонал схильний до тривалого періоду підготовки і кар'єрного зростання в сфері теорій і абстрактних знань (Goode, 1960; Hughes, 1985; Coulson 1986) з урахуванням певної частки досвіду в сфері професії педагога.

2. Професіонал вибудовує свою модель поведінки відповідно до морального кодексу суспільства і професійних цінностей (Barber, 1963; Hughes, 1985; Coulson, 1986).

3. Професіонал відданий головній меті своєї діяльності – підвищення якості знань своїх вихованців (Coulson, 1986).

Як впливає з поданих напрямів у розвитку професіоналізму, кінцева мета професійного вдосконалення полягає у підвищенні якості викладання і навчання, досягнути якої можна лише за умови підвищення поваги до педагогічної професії, коли визнається статус учителя-професіонала і йому надаються ресурси для розширення і поглиблення його знань, вдосконалення умінь і навичок.

Дослідники професіоналізму вчителя Е. Харгрівз і М. Фуллен [4, с. 2] запропонували наступні підходи до підвищення рівня його професійної майстерності:

- розвиток професійних знань учителя;
- розвиток особистісно значущих якостей учителя;
- розвиток учителя як суб'єкта соціального пізнання.

Перший з вище перелічених підходів є найбільш традиційним і широко використовується. Але на думку фахівців це не єдиний ефективний засіб покращення професійних характеристик учителя.

Перш за все, такий професійний розвиток з самого початку відбувався за межами школи, де отримана інформація могла б проходити апробацію і застосовуватися на практиці. По-друге, такий професійний розвиток традиційно сприймався як теоретичне навчання на базі семінарів і майстер-класів (workshop learning), а не практичне навчання, що наближене до реалій (workplace learning).

Не зважаючи на безумовну його результативність і дієвість, відсутня гарантія того, що отримані знання виявляться затребуваними практикою і реально покращать якість підготовки учнів. Також, як показали результати дослідження, завжди існує значна відмінність у поглядах і підходах теоретиків і практиків педагогічної освіти: некомпетентний у практичних питаннях експерт може проігнорувати наявний професійний досвід і знання учителя-практика, який проходить курс підвищення кваліфікації.

Другий підхід ґрунтується на позиціях філософії особистісного розвитку, що відповідно стимулює професійний. На думку британських дослідників проблем професіоналізму вчителя, особистісне вдосконалення педагога обіймає три основні виміри: стадії індивідуального росту, де власна зрілість особистості здатна позитивно вплинути на професійний розвиток; фази розвитку, що пов'язані з етапами життєвого циклу, у яких такі якості, як професійна енергія і відповідальність можуть залежати від віку і впливати на модернізацію педагогічного процесу: досвід власної професійної педагогічної діяльності, з усіма перевагами і недоліками, що впливає на подальший розвиток професіоналізму учителя. Кожний з перерахованих етапів професійного розвитку вчителя вказує на значущість особистісних якостей і їх позиції в складному механізмі освітнього процесу.

Особливого значення набуває адекватне визначення педагогом мотивації професійного росту. Учителі-новачки на початку своєї кар'єри сповнені енергії, ентузіазму, відданості роботі, жаги діяльності. Необхідно створити всі умови, щоб у подальшому не втратити захоплення професією, не зважаючи на можливі професійні негаразди і втрати.

Нарешті, третій підхід до дослідження професіоналізму британського вчителя ґрунтується на переконанні, що ефективний педагогічний розвиток не може здійснюватися у відриві від практики, що відчуває безпосередній вплив змісту діяльності школи і її стратегій. Незручне розташування, недосконала матеріальна база, неправильна політика школи знижують рівень професійної мотивації вчителів.

Учитель Великої Британії стає володарем професіоналізму як сутнісної характеристики його особистості, як нормативного набору якостей, що є необхідними для успішної професійної діяльності, не відразу, а подолавши декілька етапів, які мають вагу і цінність для його подальшого кар'єрного росту і вдосконалення.

Британські дослідники позначають такі етапи професійно-педагогічними циклами (career cycles) [5] або фазами їх професійного навчання (phases of professional learning) [6]. Ці шаблі по мірі просування до вершин професійної майстерності відрізняються один від одного зростаючим новаторством педагогічних технологій, інтуїтивним, доведеним до автоматизму відчуттям потреб своїх учнів, а також умінням продуктивно здійснювати процеси навчання і виховання. «Новачки» (novice) або «початківці» (beginner teachers) на початку своєї професійної діяльності погано розуміють, яким чином проводити заняття і досить часто знаходяться у повній залежності від поурочного планування.

Далі натхненні першими успіхами і набувши певної частки впевненості, вони роблять свої уроки більш гнучкими, уважно дослухаючись до думки всіх учасників освітнього процесу. Отже, навчання набуває плавності, поступовості і сприймається як єдиний цілісний процес, а не сукупність розрізаних уроків і завдань учителя. Наприкінці, новоспечені вчителі працюють з більшим натхненням, почуттям власної гідності і ставляться до професійної педагогічної діяльності як творчості.

Ось чому для чіткої трансляції специфіки формування професіоналізму в системі педагогічної освіти Великої Британії необхідно чітко усвідомлювати структуру процесу підготовки педагогічних кадрів.

Так, професор Ексетерського університету М. Уільямс [7, с. 12] чітко розмежовує поняття педагогічна підготовка (training) і розвиток (development). «Підготовка», на її думку, задовольняє одномоментні потреби учителя (наприклад, чому навчати завтра) і є лише первинною ознакою його професіоналізму, тоді як «розвиток» асоціюється з завданнями

більш широкого спектру, наприклад, плеканням прагнення до самовдосконалення в процесі професійної педагогічної діяльності і кар'єрного зростання, а отже, це атрибут високої педагогічної майстерності. Освіта, вважає вона, – це підвищення загального інтелектуального рівня і формування повноцінної особистості, здатної реагувати на виклики сучасного світу. Здатність реагувати на виклики сучасного світу обіймає уміння глибоко мислити, знаходити яскраві неординарні рішення, виважено діяти. Освіта передбачає, перш за все, цілісний розвиток, який обумовлює підвищення професіоналізму учасників освітнього процесу. Коли розглядається сутність навчання, то увага концентрується на набутті та засвоєнні певних навичок, корисних і необхідних лише в тій чи іншій ситуації, а також знань, актуальних тільки у певний момент, але які не мають особливої освітньої цінності.

Зазначимо, що специфіка дидактичної думки Великої Британії чітко простежується у підходах до процесу навчання. Виокремлюють два підходи до процесу навчання і, безпосередньо, до способу передачі інформаційних знань: трансмісійний (the transmission model) і конструктивістський (the constructivist model). В межах трансмісійного підходу навчання це передача «розумового вантажу» від експерта новачку. Теорія розглядається як серцевина мудрості і здорового глузду, що досягнута вчителями на шляху до професіоналізму і, таким чином, інформує і «підживлює» практику. Згідно трансмісійної моделі, взаємовідносини між теорією і практикою постають як однобічний процес: від теорії до практики.

З позиції конструктивістського підходу, всі вчителі, які розпочинають свою професійну педагогічну діяльність – це не схожі одна на одну особистості. Вони приходять у професію з власними уявленнями про сутність професії, знаннями і уміннями, життєвим досвідом. Учителі-«новачки» прагнуть опанувати професійну майстерність своїми, близькими і тільки їм зрозумілими способами і засобами. Навчання таких учителів має індивідуальний, персоніфікований характер, а якість засвоєної інформації закономірно залежить від особистості суб'єкта. У цьому підході спостерігається двосторонній зворотній зв'язок між теорією і практикою.

Британські дослідники зазначають, що на превеликий жаль, сучасна педагогічна освіта надає перевагу моделі передачі знань, що аж ніяк, на їх думку, не сприяє формуванню професіоналізму сучасного учителя в системі його підготовки і перепідготовки. Сучасні дослідники процесів модернізації та трансформації в освіті Великої Британії обстоюють позиції моделі власних умовиводів. Ця модель передбачає своєчасне усвідомлення і застосування на практиці власного досвіду з обов'язковим його розширенням і трансформацією. А отже існує потреба у спеціальній методиці органічного вживлення нової інформації в наявні структури і схеми.

Кожний з вище наведених підходів ґрунтується на певній структурі знань: трансмісійна модель тлумачить знання як дещо статичне, що обіймає істини і реалії, те, що можна виокремити і передати для засвоєння; альтернативна позиція конструктивістів передбачає, що знання індивідуальні за своєю сутністю і не існує загально визначених штампів, трафаретів, яким вони мали б відповідати.

Британський педагог Б. Барт [8, с. 127] переконаний, що знання «експерта» організовані більш складним чином, ніж «новачка». Зокрема, «експерт» здатний застосовувати свої знання для аналізу власної професійної педагогічної діяльності, бо постає як єдине ціле, тоді як знання новачка обіймає розрізнені ізольовані блоки. Перш ніж вчителі зможуть ефективно інтегрувати нову інформацію, їм необхідно усвідомити засоби організації вже наявних знань. Таким чином, завдання учителів-новачків полягає в тому, щоб уміти добре орієнтуватися в теорії і вибудовувати взаємовідносини з практикою, а також реорганізувати засвоєні знання в межах нової інформації.

Незаперечним фактом є твердження сучасних британських педагогів про те, що методологія педагогічної освіти повинна ґрунтуватися на сильній послідовній теорії, що має абсолютну довіру з боку всіх учасників педагогічного процесу. Взаємозв'язок між теорією і практикою є визначальним у формуванні професійних якостей майбутнього учителя-майстра. У сучасній британській системі підготовки і перепідготовки вчительських кадрів існує декілька підходів і до цього питання.

Прикладом цього є трактування сучасних дослідників М. Гріффіта і С. Тена [9, с. 77], які вважають, що теорія і практика – це «два боки однієї монети», що нерозривно взаємопов'язані і позначаються як «теорія з практикою».

Інший, не менш відомий британський дослідник М. Ірот [10] розділяє існуючі теорії на загально визнані (public) і часткові (private), де перша група обіймає сукупність ідей і

поглядів, що висвітлені в книгах, обговорюються на заняттях і супроводжуються критичним аналізом, який розкриває, пояснює і розширює їх значення і важливість; друга група теорій обіймає авторські ідеї власних концепцій і думки людей, що використовуються для їх пояснення на підґрунті власного професійного досвіду.

Авторські теорії та ідеї інформують, підживлюють і сприяють розвитку професіоналізму на практичному рівні. У педагогічній освіті важливо напрацювати вміння співвідносити теорію з практикою в різноманітних сферах, використовувати авторську теорію на практиці, розвивати часткові теорії з загальноновизнаних і навпаки.

Невід'ємною складовою професіоналізму британського учителя, жаданою метою процесу удосконалення і розвитку педагога-професіонала визнано вміння розмірковувати. У зв'язку з цим особливо актуальними у сучасних педагогічних дослідженнях рефлексії постають такі поняття, як *reflective practice* («рефлексивна» практика), *reflective practitioner* («рефлексуючий» практик), *reflection-in-action* (розмірковування в дії), *reflection-on-action* (розмірковування за результатами діяльності), *critical reflection* (критичний аналіз діяльності).

Британські дослідники В. Коупленд, Є. Бірмінгем, Б. Льюін (1993) [11], К. Зайкнер (1994) [7], Н. Хеттон і Д. Сміт (1995) [12] та ін. доклали значних зусиль для розкриття цієї проблеми і розробили низку концепцій в цій сфері.

Зокрема, Дж. Колдерхед [13, с. 47], проаналізував різні погляди педагогів на особистість «рефлексуючого практика» і динаміку розвитку його професійних якостей, створив свій макет переходу до професіоналізму, що ґрунтується на відносинах і розумінні сутності:

- процесу рефлексії;
- змісту рефлексії;
- зовнішніх умов рефлексії;
- результату рефлексії;
- оточуючого освітнього середовища.

А отже, яка природа рефлексії? Є вона лише раціональним когнітивним процесом, на думку одних педагогів, або все ж таки, як гадають інші, обіймає емоції і почуття, такі як увага, піклування і ентузіазм, а також якості більш широкого спектру, зокрема політичну і соціальну зрілість?

«Рефлексія (від латинського *reflexio* – звернення назад) – процес пізнання людиною себе, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок, розмірковування про себе; усвідомлення того, як сприймають і оцінюють людину оточуючі люди» [14, с. 23].

Формування професіоналізму повинно сприяти вкоріненню в свідомість учителя розмірковувань про педагогічний процес, розвиток позитивної «Я-концепції» учителя, високої самооцінки і свободи від надмірної самокритики, позитивного ставлення до себе і здатності впливати на власну Я-концепцію і Я-концепцію учнів, бо наявність таких якостей надає всьому процесу навчання продуктивного імпульсу. Один з провідних англійських дослідників в сфері психології і педагогіки Р. Бернс наголошує, що «...той, хто бере на себе відповідальність учити дітей, повинен відчувати себе впевнено....Індивід, який має низьку самооцінку, сприймає інших крізь призму власних хвилювань, страхів і незадоволених потреб» [15, с.317].

Група вчених (К. Дей і Е. Пеннінгтон) [16] висунув низку ідей про складові рефлексії, до яких зараховано як когнітивні, наприклад, вміння розмірковувати і робити самостійні висновки, так і мета когнітивні аспекти, такі як планування, оцінка і керівництво, що ще раз підтверджує висловлену вище думку про значущість присутності як теоретичного так і практичного компонентів в системі підготовки і перепідготовки англійських учителів на шляху до їх професіоналізму.

Важливим показником динаміки формування педагогічного професіоналізму є предмет або зміст процесу рефлексії.

Так, Д. Шон [17] сприймав рефлексію лише у безпосередньому зв'язку з практикою. Коли педагог навчає і виховує своїх учнів, йому доводиться приймати спонтанні безпосередні рішення. Таким чином, його знання втілюються у життя. Цей процес отримав назву рефлексія в діяльності (*reflection-in-action*), яка передбачає цілеспрямоване усвідомлення учителем своїх вчинків і характеризує собою перший щабель складного процесу формування професіоналізму англійських педагогічних кадрів. «Рефлексуючий практик» реалізує в своїй діяльності власні погляди і теорії, що у подальшому постає силою

руху його розмірковування про діяльність (reflecting-on-action), що реалізується безпосередньо після її завершення і є наступним щаблем підвищення рівня педагогічного професіоналізму.

Отже, основою рефлексивного навчання є переконаність в тому, що практика- це люстерко теорії, а рефлексія, в свою чергу, спрямована на розв'язання специфічних педагогічних проблем і неузгодженостей.

В той же час інші дослідники, наприклад П. Ер [18, с. 57] піддають сумнівам твердження про те, що рефлексія може бути застосована лише до практики. На їх думку, її можна використовувати із загальноствановленими і авторськими теоріями, а також практичним досвідом інших людей.

Існують різноманітні технології підвищення ефективності вищезазначених процесів, такі як дослідницькі проекти, особисті щоденники, самозвіти, обговорення під керівництвом тьюторів, менторів або найбільш досвідчених колег, численних прийомів спостереження.

Різнманітні рівні рефлексивної практики відповідають різним цілям рефлексії, щаблям сформованості самосвідомості, а отже і професіоналізму «рефлексуючого практика».

Зокрема, професор Б. Вульф [19, с. 9] обґрунтував три стадії рефлексії: допрофесійна, професійна, постпрофесійна.

Дж. Хейбермас [20] виокремив інші види рефлексії: технологічна (special) рефлексія, практична (practical) рефлексія, вільна (emancipatory) рефлексія.

Натомість М. Ван Менен [21] запропонував схожу класифікацію рефлексивних етапів: спеціальний (special), практичний (practical), критичний (critical).

Ріні рефлексії відповідають різним зовнішнім умовам її реалізації і, без сумніву залежать від міри розвитку і вдосконалення професіоналізму вчителя. Природа рефлексії може видозмінюватися відповідно до міри розширення і збагачення знань учителя і професійних засад його діяльності.

Н. Хеттон і Д. Сміт [12, с. 47] сформулювали іншу класифікацію рівнів рефлексії, що віддзеркалює специфіку формування професіоналізму в британській системі педагогічної освіти:

1. Фактична рефлексія, яка на думку психологів не є справжньою рефлексією, а є розрізненим описом тих чи інших дій без роздумів і узагальнень.

2. Описова або дескриптивна рефлексія, що містить апроксимацію опису власної діяльності і дій учнів з елементами діагностики їх розвитку.

3. Діалогічна рефлексія, що припускає відхилення від конкретних подій і здатність розмірковувати і робити висновки аналітично, з використанням методу внутрішнього діалогу.

4. Критична рефлексія, що обіймає повне усвідомлення безпосереднього впливу соціуму на події, що відбуваються.

Але за такого підходу вищезначені категорії стосуються лише індивідуальної рефлексії. Тому серед науковців Великої Британії точиться дискусія: рефлексія є персональним або соціальним видом діяльності? Ця дискусія спонукає до нових досліджень професіоналізму вчителя з позицій різних підходів і методологічних засад, що збагачують педагогічну теорію і підсилюють педагогічну практику.

Висновки. Все це дає нам можливість зробити наступні висновки:

– однією з основних характеристик діяльності британських педагогів небезпідставно вважається наявність такого ціннісного атрибуту як професіоналізм;

– професійне навчання педагогів передбачає присутність у них цілого комплексу творчих здібностей і дослідницьких умінь, серед яких почесне місце посідає рефлексія, яка розглядається, як один із основних механізмів реалізації активності людини, підґрунття її професійного саморозвитку.

У подальшому доцільним бачиться визначення інноваційного потенціалу британського досвіду формування професіоналізму вчителів та можливостей його реалізації в системі професійної підготовки педагогічних кадрів та в системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Wilsz J., Teoria pracy. *IMPULS*, Krakow, 2009.
2. O'Neill J. Managing professional development. *The principles of Education Management*. Ed. by Bush T. and West-Burnham J. Harlow: Longman, 1994.
3. Garrett V., Bowles C. Teaching as a profession: the role of professional development // *Managing continuing professional development in schools*. Ed. by H. Tomlinson. L., 1997. 192 p.
4. Hargreaves A., Fullan M. *Understanding Teacher Development*. L.: Cassell, 1992.
5. Huberman M. *The lives of teachers*. Translated by J. Neufeld. L.: Cassell, 1993.

6. Elliott J. Restructuring teacher education. Lewes, Sussex: Palmer Press, 1993.
7. Williams M. Learning Teaching: a Social Constructivist Approach – Theory and Practice or Theory with Practice? *Theory in Language Teacher Education*. Ed. by Hugh Trappes-Lomax and Ian McGrath. Longman in association with The British Council, 1999.
8. Barth B. From practice to theory: improving the thinking process. *Learning to think: thinking to learn*. Ed. By S. Maclure and P. Davies. Oxford: Pergamon Press, 1991.
9. Griffiths M., Tann S. Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*. 1992. V. 18. №1. P. 69–84.
10. Eraut M. Developing professional knowledge and competence. Lewes, Sussex: The Palmer Press, 1994.
11. Connelly G., McMahon M. Chartered Teacher: accrediting professionalism for Scotland's teachers-a view from the inside. *Journal of In-service Education*. 2007. V.33. №1. P. 91–105.
12. Hatton M., Smith D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teacher and teacher education*. 1995. V. 11, №1. P. 33–49.
13. Calderhead J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*. 1989. №5. P.43–51.
14. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
15. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ.; общая ред. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
16. Day C., Pennington A. Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. International analyses of teacher education. *Journal of education for teaching*. 1993. V. 19. №4/5. P. 251–260.
17. Schon D. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.
18. Ur P. Teacher learning // *ELT Journal*. 1992. V. 46, №1. P. 56–61.
19. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: Магистр, 1995. 111 с.
20. Habermas J. Knowledge and human interests. L.: Heinemann, 1973.
21. Van Manen. Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*. 1977. V.6, №3. P. 205–228.

References

1. Wilsz J. (2009). Teoria pracy. *IMPULS*, Krakow.
2. O'Neill, J. (1994). Managing professional development. *The principles of Education Management*. In Bush T. and West-Burnham J. (Ed.). Harlow: Longman.
3. Garrett, V., Bowles, C. (1997). Teaching as a profession: the role of professional development. *Managing continuing professional development in schools*. In H. Tomlinson (Ed.). L.
4. Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). Understanding Teacher Development. L.: Cassell.
5. Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Translated by J. Neufeld. L.: Cassell.
6. Elliott, J. (1993). *Restructuring teacher education*. L.: Palmer Press.
7. Williams, M. (1999). Learning Teaching: a Social Constructivist Approach - Theory and Practice or Theory with Practice? *Theory in Language Teacher Education*. In Hugh Trappes-Lomax and Ian McGrath (Ed.). Longman in association with The British Council.
8. Barth, B. (1991). From practice to theory: improving the thinking process. *Learning to think: thinking to learn*. In S. Maclure and P. Davies (Ed.). Oxford: Pergamon Press.
9. Griffiths, M., Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18, 1, 69–84.
10. Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Lewes, Sussex: The Palmer Press.
11. Connelly, G., McMahon, M. (2007). Chartered Teacher: accrediting professionalism for Scotland's teachers-a view from the inside. *Journal of In-service Education*, 33, 1, 91–105.
12. Hatton, M., Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teacher and teacher education*, 11, 1, 33–49.
13. Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5, 43–51.
14. Mudrik A.V. (1986). *Teacher: skill and inspiration*. Moscow: Education. (in Rus.).
15. Berns, R. (1986). *Development of self-concept and education*. Trans. from the English; In V.Ya. Pilipovsky (Ed.). Moscow: Progress. (in Rus.).
16. Day, C., Pennington, A. ((1993). Conceptualising professional development planning: a multidimensional model. International analyses of teacher education. *Journal of education for teaching*, 19, 4/5, 251–260.
17. Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
18. Ur, P. (1992). Teacher learning. *ELT Journal*, 46, 1, 56–61.
19. Vulfov, B.Z., Kharkin, V.N. (1995). *Pedagogy of Reflection: A Look at Teacher Training*. Moscow: Master. (in Rus.).
20. Habermas, J. (1973). *Knowledge and human interests*. L.: Heinemann.
21. Van Manen (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 3, 205–228.

BORYSOV Viacheslav,

Doctor in Pedagogy, Professor,

Donbass Institute of Engineering and Management PHEI «International Scientific and Technical University named after Academician Yuriy Buhay» (Ukraine, Kramatorsk)

e-mail: borysow13@gmail.com

BORYSOVA Svitlana,Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Donbass State Pedagogical University
e-mail: borysowa@gmail.com**BOBYLEVA Yana,**Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education
e-mail: bobyleva_yana@ippo.dn.ua**SPECIFIC FEATURES OF FORMATION OF A TEACHER'S PROFESSIONALISM
IN GREAT BRITAIN**

Abstract. *The main qualities of the British teacher's professionalism are initiative, persistence, observation, advanced imagination, independence of judgments and conclusions, aspiration for non-standard solution of pedagogical tasks. The specificity of forming a teacher's professionalism in the UK is manifested at various stages in the professional pedagogical formation and development of his personality and is reflected in the types of pedagogical activities, professional functions, pedagogical styles, and types of reflection.*

Of particular importance is the adequate definition by the teacher of motivation of professional growth. Teachers -chippers at the beginning of their career are full of energy, enthusiasm, dedication to work, thirst for activity. It is necessary to create all the conditions so that in the future, do not lose admiration for the profession, despite possible professional hardships and losses.

Finally, the third approach to the study of the professionalism of the British teacher is based on the conviction that effective pedagogical development cannot be carried out in isolation from the practice, which has a direct impact on the content of the school and its strategies. Inconvenient location, imperfect material resources, poor school policies reduce the level of professional motivation of teachers. British researchers point out that, unfortunately, modern pedagogical education gives preference to the model of knowledge transfer, which, in their opinion, does not contribute to the formation of the professionalism of the modern teacher in the system of its training and retraining. Modern researchers of the modernization and transformation processes in education in the United Kingdom advocate the position of the model of their own inferences. This model implies timely awareness and practical application of their own experience with the obligatory expansion and transformation. Therefore, there is a need for a special technique for the organic use of new information in existing structures and schemes.

Formation of professionalism should contribute to inculcation in the minds of the teacher of reflections on the pedagogical process, the development of a positive self-concept of a teacher, high self-esteem and freedom from excessive self-criticism, a positive attitude towards oneself and the ability to influence his own I-concept and I-concept of students, because the presence of such qualities gives the whole process of learning productive impulse.

An undeniable fact is the statement of modern British educators that the methodology of pedagogical education should be based on a strong consecutive theory, which has an absolute trust from all participants in the pedagogical process. The relationship between theory and practice is decisive in shaping the professional qualities of the future master-teacher. In the modern British system of training and retraining of teaching staff, there are several approaches to this issue. The author's theories and ideas inform, nourish and promote the development of professionalism on a practical level. In pedagogical education it is important to develop the ability to relate theory with practice in various fields, to use the author's theory in practice, to develop partial theories from generally recognized and vice versa. Education envisages, first of all, holistic development, which leads to an increase in the professionalism of participants in the educational process. When the essence of learning is considered, attention is concentrated on acquiring and mastering certain skills useful and necessary only in one or another situation, as well as knowledge relevant only at some point, but which do not have a special educational value. It should be noted that the specificity of didactic thinking in the United Kingdom is clearly traceable in the approaches to the learning process. There are two approaches to the learning process and, directly, to the method of transferring information knowledge: the transmission (the transmission model) and the constructivist (the constructivist model). Within the transmission learning approach, this is a transfer of "mental cargo" from an expert to a novice. The theory is seen as the core of wisdom and common sense, which is achieved by teachers on the path to professionalism, and thus informs and "nourishes" practice. According to the model, the relationship between theory and practice appears as a one-way process: from theory to practice.

From the point of view of the constructivist approach, all teachers who start their professional teaching activities are not like each other. They come to the profession with their own ideas about the essence of the profession, knowledge and skills, life experiences. Teachers, "novices", seek to master their professional skills by their own, close and only by means of them. The training of such teachers has an individual, personified character, and the quality of the acquired information naturally depends on the personality of the trainee. In this approach there is a two-way feedback between theory and practice.

British researchers point out that, unfortunately, modern pedagogical education gives preference to the model of knowledge transfer, which, in their opinion, does not contribute to the formation of the professionalism of the modern teacher in the system of its training and retraining. Modern researchers of the modernization and transformation processes in education in the United Kingdom advocate the position of the model of their own inferences. This model implies timely awareness and practical application of their own experience with the obligatory expansion and transformation. Therefore, there is a need for a special technique for the organic use of new information in existing structures and schemes.

Each of the above approaches is based on a certain structure of knowledge: the transmission model interprets knowledge as a bit static, embracing truths and realities, that can be used and transmitted for assimilation; The alternative position of constructivists implies that knowledge is individual in its essence and there are no generally accepted stamps, stencils, which they should answer.

All this gives us the opportunity to draw the following conclusions:

one of the main characteristics of the activities of British educators is reasonably believed to be the presence of such a valuable attribute as professionalism;

Professional training of teachers involves the presence of a whole set of creative abilities and research skills, among which honorary place is the reflection, which is considered as one of the main mechanisms of realization of human activity, grounding its professional self-development.

Keywords: *teacher; Great Britain; professionalism; professional pedagogical activity; reflection.*

*Одержано редакцією 04.11.2017
Прийнято до публікації 07.11.2017*

УДК 378.147:811.111

ВАЦИЛО Ольга Валеріївна,

викладач кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови,
КПІ ім. Ігоря Сікорського
e-mail: Olga_VV@ukr.net

ЕТАПИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МЕХАНІКІВ АНГЛІЙСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Статтю присвячено питанню розробки ефективної методики навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. З цією метою виділено та систематизовано уміння англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення, виокремлено та детально охарактеризовано етапи навчання майбутніх інженерів-механіків монологічного мовлення, розглянуто завдання кожного з етапів, а також наведено стислий перелік ймовірних видів вправ для розвитку умінь певної групи.

Ключові слова: *англійське професійно орієнтоване монологічне мовлення; позааудиторна самостійна робота; уміння монологічного мовлення; етап навчання; комплекс вправ.*

Постановка проблеми. Навчання такого виду мовленнєвої діяльності, як говоріння, – це надзвичайно складний процес, успішність якого зумовлюється, в першу чергу, якістю розробленої методики. Створенням методик формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні займалися: А.О. Ємельянова (1978), С.П. Мащенко (1999), П.О. Сидоренко (2003), Н.Л. Драб (2005), М.В. Куїмова (2005), Н.Р. Петранговська (2005), І.А. Федорова (2006), Л.Я. Личко (2008), С.Е. Кіржнер (2009), Л.В. Малетіна (2007), В.В. Тарасенко (2008), J. Harmer (1999), M. Lewis (1999), B. Tomlinson (1999).

Однак, питання розробки методики навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення (АПОММ) висвітлено недостатньо у наявній методичній літературі. У зв'язку з цим, для зазначеного навчання нами було запропоновано [1; 2] методику, перевагою якої є підвищення ефективності навчання за рахунок використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема сервісу підкастів, на етапах самостійної позааудиторної роботи студентів.

Одним із найважливіших кроків при розробці згаданої методики є виділення та систематизація умінь АПОММ, а також виокремлення та опис етапів розвитку цих умінь. Цим і зумовлюється **актуальність** дослідження.

Формулювання мети. Мета даної статті – виділити та описати етапи навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. Оскільки кожен етап зазначеного навчання присвячено поступовому розвитку умінь АПОММ, у статті ставляться такі основні **завдання**:

- 1) виділити та систематизувати уміння англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення;
- 2) виокремити та детально охарактеризувати етапи розвитку умінь професійно орієнтованого монологічного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Метою навчання монологічного мовлення, відповідно до В.В. Тарасенко [3, с.108], є розвиток мовленнєвих монологічних умінь. Тому, доцільним є виділення та систематизація цих умінь.

Ю.І. Пасов [4, с. 37] визначає мовленнєве уміння як здатність управляти мовленнєвою діяльністю в умовах вирішення комунікативних завдань спілкування. Відповідно до Т.С. Серової [5, с. 87], мовленнєве уміння – складна мовленнєва дія, що виконується самостійно та якісно, і сприяє здійсненню мовленнєвої діяльності у будь-яких умовах та ситуаціях спілкування завдяки повній сукупності характерних якостей.

У нашому дослідженні виділяємо п'ять груп умінь, впорядкованих у порядку зростання рівня складності.

Група 1

1.1. Уміння аналізувати логіко-композиційну побудову зразка мовлення.

1.2. Уміння свідомо аналізувати текст з метою його осмислення, розуміння, членування на смислові значеннєві відрізки, виділення та фіксації основної інформації.

1.3. Уміння висловлюватись щодо змістовного аспекту почутого тексту:

– уміння стисло передавати зміст почутого науково-популярного чи науково-технічного аудіотексту по спеціальності, дотримуючись логіко-часової послідовності під час викладу [6, с. 61];

– уміння достатньо повно передавати зміст аудіотексту, видозмінюючи мовну форму відповідно до власного мовного досвіду [6, с. 59];

– уміння узагальнити/резюмувати інформацію про нові знання [7, с. 88].

Група 2

2.1 Уміння продукувати монологічне висловлювання на основі логічних умовиводів, критичного аналізу та синтезу одержаної з підкасту інформації:

– уміння висловити відношення з приводу почутої інформації, перерахувати переваги та недоліки, аргументуючи свою позицію та пояснюючи хід мислення;

– уміння оцінити актуальність теми, новизну, рівень пізнавальності, змістовність, цінність почутої інформації, глибину висвітлення наукової проблеми;

– уміння сформулювати висновки, які є логічним узагальненням усього сказаного [7, с. 88].

2.2 Уміння використовувати сервіс підкастів для продукування монологічного висловлювання.

Група 3

Уміння представляти результати вирішення (в процесі роботи в аудиторії під керівництвом викладача) проблемного завдання у вигляді монологічного висловлювання:

– уміння знайти, проаналізувати, вилучити інформацію, необхідну для вирішення проблемного завдання;

– уміння знаходити рішення проблеми, спираючись на додаткову інформацію з мережі Інтернет, вказівки до вирішення проблемного завдання (за наявності) та знання, отримані у процесі професійної підготовки;

– уміння представити результати вирішення проблемного завдання у вигляді монологічного висловлювання.

Група 4

Уміння представляти результати вирішення (в процесі самостійної позааудиторної роботи) проблемного завдання у вигляді монологічного висловлювання (навчального підкасту):

– уміння здійснювати самостійний пошук і відбір інформації, необхідної для вирішення проблемного завдання, в тому числі з мережі Інтернет, її письмова фіксація;

– уміння знаходити рішення проблеми, спираючись на зафіксовану інформацію та знання, отримані у процесі спеціальної підготовки;

– уміння продукувати монологічне висловлювання, в якому представляється обґрунтоване, логічне, актуальне вирішення професійної задачі;

– уміння запису, редагування та публікації на сервісі підкастів остаточного варіанту власного англійського професійно орієнтованого монологічного висловлювання.

Група 5

Уміння публічного представлення та обговорення власного монологічного висловлювання у ситуаціях професійної діяльності:

– уміння висловлюватись із прийнятною швидкістю, уникаючи довгих пауз, забезпечуючи при цьому правильність, цілісність та плавність висловлювання [8, с. 69–71];

– уміння креативно-аргументованої комунікативно-мовленнєвої поведінки суб'єкта;

– уміння коректного ведення обговорення, яке виникає після доповіді [9, с. 113].

У сучасній методичній літературі зазначається, що розвиток умінь монологічного мовлення відбувається поетапно, саме тому доцільним є виділити та стисло охарактеризувати етапи навчання АПОММ. За визначенням І.А. Федорової [8, с. 63], етапи навчання – це відрізки часу, які відрізняються один від одного своїми завданнями та способами організації навчального процесу.

Процес навчання АПОММ пропонуємо реалізувати у три етапи: підготовчий, основний, завершальний. Підготовчий етап, у свою чергу, включає рецептивно-репродуктивний та рецептивно-продуктивний підетапи, а основний етап – умовно-продуктивний та продуктивний підетапи (див. рис 1). Розглянемо завдання кожного з етапів.



Рис. 1. Етапи навчання АПОММ

1.1. Рецептивно-репродуктивний підетап підготовчого етапу. Назва підетапу зумовлена характером діяльності, яка переважає на ньому. Рецептивна діяльність передбачає сприймання запропонованих викладачем зразків АПОММ, що, у свою чергу, тісно пов'язано із розвитком таких основних умінь першої групи, як: уміння аналізувати логіко-композиційну побудову зразка АПОММ; уміння виявляти та семантизувати нові термінологічні одиниці, синтаксичні структури; уміння свідомого аналізу зразка з метою його осмислення, розуміння, членування на смислові значенні відрізки, виділення та фіксації основної інформації у вигляді ключових слів, денотатних словосполучень, тема-рематичних єдностей.

Саме зразки АПОММ становлять підґрунтя для репродуктивної діяльності, яка передбачає необхідність висловитись щодо змістовного аспекту прослуханого аудіотексту-зразка, і пов'язана із умінями: передавати основний зміст почутого стисло чи розгорнуто, без/за наявності опор на зафіксовану інформацію у вигляді ключових слів, денотатних словосполучень, тема-рематичних єдностей; використовувати адекватні засоби на лексичному, граматичному і фонетичному рівнях; узагальнити/резюмувати інформацію про нові знання; передбачати як зміст, так і структуру усього аудіотексту-зразка чи уривку з нього; порівнювати, співставляти та співвідносити інформацію з двох чи більше зразків.

Отже, завданням **рецептивно-репродуктивного підетапу підготовчого етапу** є розвиток умінь першої групи, основні з яких було перераховано вище. З метою вирішення завдання підетапу студенти виконують відповідні види вправ, зокрема, вправи на сприймання зразка АПОММ, аналіз його структури та засобів когезії; вибір правильної дефініції, підбір синонімів чи антонімів, вибір правильного варіанту, групування, аналіз граматичного явища, трансформацію; підтвердження або спростування тверджень; доповнення тверджень, розміщення інформаційних блоків у логічній послідовності, відповіді на запитання; заповнення матриці, діаграми, рисунка чи таблиці, фіксацію основної інформації, антиципацію, усне репродукування основних частин прослуханого тексту.

1.2. Рецептивно-продуктивний підетап підготовчого етапу. Характерною особливістю цього підетапу навчання є його винесення на самостійну позааудиторну роботу студентів, яка передбачає використання сервісу підкастів.

Завданням **підетапу** є розвиток умінь другої групи, серед яких провідне місце відводиться умінням визначати та формулювати вихідну тезу власного монологічного висловлювання (у відповідності до розміщеного викладачем на сервісі підкастів завдання); висловлювати та аргументувати свою точку зору з приводу почутої інформації; продукувати на основі прослуханого підкаста-зразка монологічне висловлювання, що характеризується

логічністю, зв'язністю, синтаксичною, лексичною і граматичною правильністю. Аргументуючи власну точку зору, важливо використовувати як набуту в процесі спеціальної підготовки професійно значущу інформацію, так і інформацію, вилучену з мережі Інтернет. На нашу думку, використання сервісу підкастів сприяє розвитку та вдосконаленню умінь продукування монологічного висловлювання, зокрема умінь будувати висловлювання з усіма притаманними йому характеристиками, говорити виразно, емоційно, у нормальному темпі, висловлюватися логічно, зв'язно, завдяки необхідності багатократного здійснення однієї й тієї ж самої низки операцій (запису, прослуховування, критичного оцінювання, переосмислення та редагування).

На **підетапі** переважає **рецептивно-продуктивна** діяльність (звідси і походить його назва), якій відповідають такі види вправ, як: сприймання розміщеного викладачем на сервісі підкастів зразка чи декількох зразків АПОММ (підкаст-зразок), виявлення основної інформації з її письмовою фіксацією, пошук інформації в мережі Інтернет, вираження власної позиції з аргументацією своєї точки зору, співвіднесення сприйнятої інформації підкаста з фаховими знаннями, оцінка новизни, актуальності, цінності почутої інформації, оцінка глибини висвітлення наукової проблеми, запис монологічного висловлювання за допомогою програм аудіозапису та розміщення його на сервісі підкастів.

2.1. Умовно-продуктивний підетап основного етапу. Основною відмінністю цього підетапу від попередніх є поява необхідності розв'язання проблем, які характеризують щоденну професійну діяльність інженерів-механіків. Таким чином, **основним завданням підетапу** є розвиток умінь представлення результатів вирішення проблемного завдання у вигляді монологічного висловлювання текстового рівня (третя група умінь).

Разом із проблемним завданням, студентам надається низка штучних опор (у вигляді аудіотекстів, підкастів, друкованих текстів), які вимагають ретельного аналізу з метою вилучення та письмової фіксації релевантної для вирішення проблемного завдання інформації. Спираючись на зафіксовану інформацію, додаткову інформацію з мережі Інтернет, вказівки до вирішення проблемного завдання (за наявності) та знання, отримані у процесі професійної підготовки, студенти знаходять рішення проблеми. Далі слідує розробка програми власного монологічного висловлювання та представлення на її основі результатів вирішення проблемного завдання у вигляді АПОММ з елементами аргументації, переконання, міркування. Успішність розв'язання проблеми обговорюється під час аудиторного заняття у парах чи групах.

Основними видами вправ, що виконуються на умовно-продуктивному підетапі основного етапу є такі: сприймання та аналіз запропонованих викладачем штучних опор; вилучення необхідної для вирішення проблемного завдання інформації, її письмова фіксація; знаходження рішення проблеми; створення програми монологічного висловлювання; продукування монологічного висловлювання з елементами характеристики, детального опису, констатації, узагальнення, пояснення, аналізу, обґрунтування, аргументації, порівняння та співставлення, спростування отриманої інформації, вираження власної точки зору, міркування, переконання у відповідності з комунікативним завданням та з урахуванням ситуацій професійної діяльності.

2.2. Продуктивний підетап основного етапу, як і рецептивно-продуктивний підетап підготовчого етапу, пропонуємо винести на самостійну позааудиторну роботу студентів та організувати роботу на ньому з використанням сервісу підкастів.

Даний підетап присвячено розвитку умінь представляти результати вирішення проблемного завдання у вигляді монологічного висловлювання з подальшою його публікацією на сервісі підкастів у якості навчального підкасту; умінь висловити у коментарях свою точку зору з приводу навчальних підкастів, опублікованих студентами-учасниками робочої групи; умінь врахувати зауваження та відкоригувати монологічне висловлювання з метою його подальшого представлення під час аудиторного заняття (четверта група умінь).

Розвиток умінь четвертої групи досягається виконанням вправ на самостійний пошук та відбір інформації для вирішення проблемного завдання, розміщеного викладачем на сервісі підкастів; знаходження рішення проблеми; створення програми монологічного висловлювання; представлення результатів вирішення у вигляді монологічного висловлювання; запис і розміщення навчального підкасту на сервісі підкастів; коментування та оцінка підкастів інших учасників, відповіді на запитання, редагування власного підкасту.

Діяльність на окресленому підетапі має продуктивний характер, оскільки на виході отримуємо повноцінний продукт – професійно орієнтоване монологічне висловлювання з усіма притаманними йому характеристиками, у якому надається рішення певної проблеми, та яке має зв'язок із типовою для майбутньої професійної діяльності інженерів-механіків ситуацією. Цим й зумовлюється назва підетапу.

3. Завершальний етап. На цьому останньому етапі навчання відбувається представлення власного відредагованого монологічного мовлення в аудиторії у той чи іншій ситуації майбутньої професійної діяльності з подальшим обговоренням та оцінюванням студентами групи та викладачем.

Завдання етапу – розвиток умінь п'ятої групи, відбувається завдяки вправам на публічне представлення результатів вирішення проблемного завдання у вигляді монологічного висловлювання; відповіді на запитання по проблемі; ставлення запитань іншим учасникам; коментування; обговорення спірних моментів; парну та/чи групову рефлексію; підбиття підсумків спільної діяльності.

Висновки й перспективи подальших досліджень. У статті виділено п'ять груп умінь АПОММ, розвиток яких відбувається на трьох етапах навчання, а саме: підготовчому, основному та завершальному. Підготовчий етап поєднує рецептивно-репродуктивний та рецептивно-продуктивний підетапи, а основний – умовно-продуктивний та продуктивний підетапи. У ході дослідження було розглянуто завдання кожного з етапів, а також наведено стислий перелік ймовірних видів вправ для розвитку умінь певної групи.

Перспективним для подальшого дослідження є розробка моделі організації навчального процесу майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення з подальшим укладенням комплексу вправ та перевіркою його ефективності.

Список використаної літератури

1. Вашило О.В. Модель організації навчання монологічного мовлення майбутніх інженерів-механіків з використанням інфокомунікаційної технології підкастів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія Педагогічні науки.* 2015. Вип. 131. С. 23–28.
2. Вашило О.В. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія.* 2015. № 2(10). С. 261–269.
3. Тарасенко В.В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2008. 245 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 280 с.
5. Серова Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности / Перм. гос. техн. ун-т. Пермь, 2001. 211 с.
6. Куимова М.В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ярославль, 2005. 225 с.
7. Петранговська Н.Р. Навчання студентів фізико-математичних факультетів професійно спрямованого монологу-міркування на основі англомовних фахових автентичних аудіотекстів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 287 с.
8. Федорова І.А. Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англомовного монологу-повідомлення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2006. 290 с.
9. Сидоренко П.А. Методика обучения студентов технического вуза монологической речи на английском языке в ситуациях профессионально-ориентированного общения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2003. 254 с.

References

1. Vashchylo, O. (2015). *Podcasting technology based model of the ESP speech production teaching organization to the students majoring in mechanical engineering. Pedagogical sciences. Issue 131, 23–28.* Chernihiv: T.H. Shevchenko Chernihiv State Pedagogical University. (in Ukr.).
2. Vashchylo, O. (2015). *Information and communication technologies in the ESP monologue speech teaching to students majoring in mechanical engineering. Pedagogical sciences. Issue 2 (10), 261–269.* Dnipropetrovsk: Alfred Nobel University. (in Ukr.).
3. Tarasenko, V. (2008). *ESP monologue speech production teaching to students majoring in historical sciences (PhD dissertation).* St. Petersburg, 245. (in Rus.).
4. Passov, E. (1989). *Fundamentals of the communicative approach in foreign language teaching.* Moscow: The Russian language, 280. (in Rus.).
5. Serova, T. (2001). *Psychological aspects of translation as a specific type of foreign language competence.* Perm: Perm National Polytechnic University, 211. (in Rus.).
6. Kuimova, M. (2005). *Monologue speech production teaching by means of authentic written texts usage (PhD dissertation).* Yaroslavl. (in Rus.).

7. Petranhavska, N. (2005). *ESP monologue speech production teaching by means of professional authentic audiotexts usage to students majoring in physics and mathematics* (PhD dissertation). Kyiv, 287. (in Ukr.)
8. Fedorova, I. (2006). *ESP monologue speech production teaching to future international economists* (PhD dissertation). Kyiv: Kyiv National Linguistic University, 290. (in Ukr.).
9. Sidorenko, P. (2003). *ESP monologue speech production teaching methodology to students majoring in technical sciences* (PhD dissertation). St. Petersburg, 254. (in Rus.).

VASHCHYLO Olha,

Lecturer at the Theory, Practice and Translation of the English language Department,
Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnical Institute
e-mail: Olga_VV@ukr.net

STAGES OF PROFESSIONALLY ORIENTED MONOLOGUE SPEECH TEACHING TO FUTURE MECHANICAL ENGINEERS

Abstract. *In the article the monologue speech skills are briefly enumerated, the stages of the ESP monologue speech teaching to future mechanical engineers are suggested and characterized in more detail, aims of the stages are highlighted, examples of the tasks for the purpose of the ESP monologue speech gradual skills development are given. The given methodology aims at the teaching efficiency enhancement by means of information and communication (in particular podcasting) technologies application in the course of students' extracurricular activity. The stages of the ESP monologue speech teaching to future mechanical engineers are as follows: preparatory (receptive and reproductive substage, receptive and productive substage), fundamental (conditionally productive substage, productive substage) and conclusive. Each stage is dedicated to the specific skill groups' development.*

At the receptive and reproductive substage skills of the first group are developed. Among them are skills to analyze the structure of the pattern, identify and trace the meaning of new terms, syntactic structures; skills to thoroughly analyze the speech pattern in order to comprehend, understand, break down into meaningful parts, register key information. The speech patterns mentioned above are the basis for the reproductive activity as commenting on the content follows the process of comprehension. Students perform tasks on multiple choice, grouping, transformation, adding information, ordering, diagram completion, reproducing. During the receptive and productive substage students are to express and justify their opinion on the comprehended information, produce their own grammatically correct, consistent, coherent speech and upload it to the podcasting service. The conditionally productive substage is dedicated to the comprehension of information from websites, suggested by the lecturer, extracting information necessary to solve the problem, notetaking, finding the ultimate solution, producing monologue (which contains characteristics, detailed description, generalization, explanation, comparison, speculation) in accordance with the task. At the productive substage necessary information to solve the problematic tasks connected with the future profession of the mechanical engineers is to be obtained independently and the solutions are to be presented (as a monologue) on the service. In the course of the conclusive stage students present final version of their speech in the classroom where further discussion and debate take place.

Keywords: *ESP monologue speech teaching; extracurricular activity; monologue speech skills; stages of the ESP monologue speech teaching; system of tasks.*

Одержано редакцією 23.09.2017
Прийнято до публікації 30.09.2017

УДК 372.2.011.3-051:005.336.5(043.5)

ГЕРАСЬКІНА Вікторія,

магістрантка, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: viky.geraskina@yandex.ru

СИПЧЕНКО Ольга Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи, ДВНЗ
«Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: sypchenko_o@i.ua

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті подано ґрунтовний аналіз проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу. Визначено сутність поняття «освітнє середовище» та охарактеризовано його складові. Досліджено і проаналізовано категорію «самовдосконалення», виявлено сутність, зміст і особливості професійного самовдосконалення

майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Установлено, що однією з умов стимулювання професійного самовдосконалення студентів є здійснення систематичного педагогічного керівництва цим процесом та виявлено шляхи підвищення професійно-педагогічного самовдосконалення майбутніх вихователів в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Ключові слова: професійна підготовка; освітнє середовище; професійне самовдосконалення; майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів; педагогічний коледж.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку України відбувається становлення нової системи освіти, яка орієнтується на входження у світовий освітній простір, що сприяє розширенню доступу до Європейської освіти та потребує розв'язання проблеми реформування національної системи вищої освіти, зростання інтелектуального та духовного потенціалу суспільства, підготовки нової генерації педагогічних працівників, здатних реалізувати поставлені державою завдання.

Упровадження Державного стандарту дошкільної освіти вимагають від вищих навчальних закладів досконалої підготовки майбутніх вихователів. Адже, сучасний вихователь – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, навчання та виховання дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, у тому числі й у професійній. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема підготовки та професійного самовдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах освітнього середовища у ВНЗ усіх рівнів акредитації.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Аналіз педагогічних та психологічних досліджень показує, що проблема професійної підготовки педагога, зокрема вихователя дошкільного закладу розкрита в ряді праць: Г. Беленької, І. Білої, А. Богущ, Н. Гавриш, А. Гончаренка, Л. Загородньої, О. Кононко, Т. Поніманської, О. Фунтікової, А. Хуторського та ін. Питання фахового становлення майбутнього вихователя представлені в наукових розвідках Л. Артемової, Е. Вільчківського, М. Машовець, Г. Сухорукової та ін.

Дослідження проблеми професійно-педагогічного самовдосконалення та шляхів його формування перебувало в центрі уваги багатьох учених: Г. Балл, Ю. Долінська, С. Єлканов, Ю. Калугін, М. Костенко, О. Кучерявий, О. Малихін, І. Наумченко, Л. Рувінський, Н. Сегеда, Т. Степанова, Т. Тихонова, П. Харченко та ін. Різні аспекти дослідження освітнього середовища висвітлено в роботах відомих вітчизняних та зарубіжних учених: В. Авдєєва, М. Братко, Г. Беляєва, Є. Васильєвої, С. Гершунського, Т. Гущиної, С. Дерябо, Е. Зеєра, А. Каташова, О. Леонт'євої, В. Мастерової, Н. Селиванової, В. Ясвіна тощо.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті передбачає ґрунтовний аналіз проблеми підготовки майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання про роль власної активності особистості в процесі її становлення і розвитку завжди перебувало в центрі уваги прогресивної наукової думки, а основний шлях індивідуального та суспільного розвитку незмінно пов'язувався із самовдосконаленням особистості. Особливого значення самовдосконалення набуває в контексті сучасних концепцій суб'єктності, творчості, духовності, особистісно-орієнтованого навчання, гуманістичної педагогіки, у яких даний феномен розглядається як фундаментальна проблема особистісного і професійного зростання людини, передумова її успішної життєдіяльності.

Роль самовдосконалення вихователя дошкільного навчального закладу як для досягнення вершин професіоналізму, підвищення результативності педагогічної діяльності, забезпечення ефективної самореалізації в професії, обумовлює значне посилення уваги сучасних дослідників до цього складного й неоднозначного явища та актуалізує потребу його наукової інтерпретації. На необхідності підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільного виховання наголошується в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», пріоритетних напрямках Національної доктрини розвитку освіти України XXI століття, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні та інших програмних документах.

Хоча пріоритетні завдання та передумови позитивних зрушень прописані в законодавчих документах, але перед освітянами постала важлива проблема – побудови сприятливого освітнього середовища для професійної підготовки майбутніх вихователів. Ми

вважаємо, що для її вирішення необхідно: 1) створити механізм реальних змін в педагогічній освіті; 2) розробити загальні стратегії навчально-виховного середовища педагогічних коледжів, які б включали кожного майбутнього вихователя до особистісно-зорієнтованого, самостійного навчання, формування навичок професійного самовдосконалення тощо.

Ученими доведено, що одним із провідних факторів розвитку особистості є середовище. Так, сучасна педагогічна наука пропонує два головних напрями вивчення середовища. У першому напрямі середовище представлено як виховний чинник – розкриття виховних потенціалів середовища (С. Шацький, Л. Новікова, В. Семенов та ін.). У другому – середовище розглянуто як чинник освіти та розвитку людини в умовах функціонування гуманістично орієнтованої педагогічної системи (В. Воронцова, М. Корнева, М. Катуніна) [1, с. 162].

При цьому освітнє середовище, зазвичай, розуміють як те, що оточує людину, опосередковує її діяльність. З цього приводу дослідження Л. Виготського, Ю. Панюкова та В. Слободчикова дозволили розвести поняття «місце освіти», «освітній простір» і «освітнє середовище». Учені зазначають, що:

- поняття освітнього простору й освітнього середовища слід визначати з професійно-діяльнісної точки зору;
- освітній простір задається сукупністю освітніх процесів, інститутів і середовищ, є похідним від них, однак до них не зводиться;
- межі освітнього простору задаються масштабом професійної діяльності педагогів і є гнучкими, можуть розширюватися й звужуватися. Діяльність, замкнена рамками окремої освітньої установи, однієї предметності, знищує єдність і безперервність простору, зводячи його до набору місць освіти;
- поняття освітнього середовища розглядається з управлінської професійно-діяльнісної позиції, оскільки виділяють дві специфічні особливості освітнього середовища: однією є наповненість, насиченість її освітніми ресурсами, іншої – спосіб організації (структурованість) [2].

Цікавим для нашого дослідження є визначення освітнього середовища поданого О. Васильєвою. Учена вважає, що це різнорівневе полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище побудови власного Я, що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу особистості, її особистісного зростання, самореалізації, становлення самосвідомості [3, с. 77].

М. Климович до змісту поняття «освітнє середовище» відносить сукупність умов, що забезпечують результативність освітнього процесу і становлення особистості [4, с. 48]. На думку вченої, середовище живить ціннісно-смісловий розвиток особистості, створює передумови для фахового зростання – формування здатності майбутнього педагога розуміти, формулювати і розв'язувати професійні проблеми та вирішувати завдання професійного саморозвитку, виявляти більш високий рівень активності, самостійності, особистісної самореалізації, самовдосконалення, досягати стійкого професійного успіху тощо [4, с. 49].

Висловлені позиції доповнюються думкою М. Братко, яка додає, що освітнє середовище – це комплекс умов для освіти людини, що склались цілеспрямовано і спонтанно в установі, яка виконує освітні функції [5, с. 54]. Отже, освітнє середовище педагогічного коледжу – багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього вихователя, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності, успішної самореалізації у процесі життєдіяльності. Завдання педагогічного коледжу полягає в тому, щоб забезпечити якісний освітній процес, здатний запускати механізми особистісного розвитку та управління педагогічно-освітнім середовищем. Це дозволяє розглядати середовище як потужний ресурс забезпечення високої якості освіти.

Зазначимо, що освітнє середовище педагогічного коледжу задає і визначає умови реалізації внутрішніх можливостей майбутніх вихователів та їх становлення як суб'єктів майбутньої професійної діяльності. Взаємодія студентів і освітнього середовища в свідомій, цілеспрямованій і творчій діяльності передбачає вивчення і врахування специфіки всіх учасників освітнього процесу. Відтак, освітнє середовище педагогічного коледжу створює сприятливі умови для здійснення освітнього процесу відповідно до визначеної мети і завдань, забезпечує його цілісність, сприяє формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців.

Так, в освітньому середовищі КЗ «Бахмутський педагогічний коледж» забезпечується психолого-педагогічний супровід суб'єктно-професійного становлення майбутніх вихователів, який дозволяє включити студентів в суб'єкт-суб'єктні відношення і розвивальні форми діяльності, що сприяють розгортанню професійного потенціалу особистості, формуванню професійної свідомості, соціального та професійного інтелекту, емоційно-вольової сфери, позитивного ставлення до світу і до себе, професійно важливих якостей: рефлексія, відповідальність, самостійність, автономність, упевненість у собі, аутокомпетентність, самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення тощо.

Оскільки в дослідженні йдеться про підготовку майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення, звернемось до визначення даної категорії. Термін «самовдосконалення» походить від поєднання «само-» і «вдосконалення». Так, «само-» як спільна частина слів на позначення різних видів самоактивності особистості вказує на:

- скерованість дій на самого суб'єкта діяльності;
- здійснення їх людиною самостійно, без стороннього впливу та будь-якої допомоги;
- їх внутрішню детермінованість, автоматичність здійснення, приведення в дію під впливом внутрішніх механізмів; «удосконалення» ж свідчить про спрямованість дій на досягнення досконалості як найвищої позитивної мети розвитку особистості, а також підкреслює «вершинність» цієї мети (прагнення досягти вершини розвитку) [6, с. 94].

Важливим для нас є визначення поняття «професійне самовдосконалення», яке подає К. Абульханова-Славська. Дослідниця вказує, що це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку значимих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистісної програми розвитку [7, с. 176]. Професійне самовдосконалення – це невід'ємний компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу розвитку в себе таких професійно-важливих якостей, відповідних знань і вмінь, що сприятимуть успіху у професійній діяльності та життєдіяльності взагалі [8].

Важливим для нас є визначення поняття «професійне самовдосконалення», яке подає К. Абульханова-Славська. Дослідниця вказує, що це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку значимих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистісної програми розвитку [7, с. 176]. Професійне самовдосконалення – це невід'ємний компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу розвитку в себе таких професійно-важливих якостей, відповідних знань і вмінь, що сприятимуть успіху у професійній діяльності та життєдіяльності взагалі [8].

Отже, професійне самовдосконалення майбутніх працівників дошкільних навчальних закладів можна розглядати як цілеспрямований, свідомий процес підвищення студентом педагогічного коледжу рівня своєї професійної компетентності і розвитку професійно важливих якостей та можливостей, що відповідають соціальним вимогам до професійної діяльності, який здійснюється під час реалізації самовиховання й самоосвіти і забезпечує майбутньому молодшому спеціалісту успіх у професії та житті.

Вимоги сьогодення та педагогічна практика вказують на те, що головною метою у формуванні майбутнього вихователя є його вміння самовдосконалюватися не лише під час навчання, а й своєї педагогічної діяльності. Відома вчена Н. Сугатська у своєму дослідженні довела, що ефективна професійна підготовка майбутнього вихователя дітей дошкільного віку неможлива без самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Тобто навчання й самонавчання студента потребує не лише знання ним форм і методів групової роботи з дітьми, роботи з книгою, іншими сучасними джерелами інформації, а й застосування деяких власних вольових зусиль, розвитку певних особистісних якостей, які допоможуть йому в професійному становленні [9, с. 224].

Ю. Доля та І. Ларіна, вказують на те, що однією з умов стимулювання професійного самовдосконалення студентів є здійснення систематичного педагогічного керівництва цим процесом [3, с. 103]. Відтак, доречно звернути увагу на особистісний саморозвиток і професійне становлення майбутнього вихователя у процесі його навчання в педагогічному коледжі. Важливим чинником у створенні ефективної підготовки майбутнього вихователя є система заходів, яка дозволить усвідомити внутрішні мотиви та прояви майбутньої професії, тобто сприятиме професійному самовдосконаленню.

У рамках створення сприятливого освітнього середовища КЗ «Бахмутський педагогічний коледж» педагогічним колективом було розроблено та апробовано спецкурс «Основи професійно-педагогічного самовдосконалення майбутнього вихователя». Мета практичної розробки полягала у створенні умов формування готовності майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення. Провідними завданнями виступили: актуалізація у студентів педагогічного коледжу мотивації професійного зростання, розширення і поглиблення знань у сфері професійно-педагогічного самовдосконалення, вироблення необхідних умінь професійного самовиховання, самоосвіти, самоактуалізації тощо.

Зокрема вивчення спецкурсу спрямовувалось на засвоєння студентами знань про самовдосконалення особистості, його сутнісні ознаки й складові, цільові орієнтири, психологічні механізми, форми, методи, етапи, а також про зміст і особливості таких провідних форм самовдосконалення майбутнього вихователя як самовиховання, самоосвіта й самоактуалізація. На основі зазначених знань розвивались уміння застосовувати методи і прийоми професійно-педагогічного самовиховання, самоосвіти, самоактуалізації, на основі самопізнання власної особистості складати програму професійного самовдосконалення, окреслювати життєві плани, вибудовувати стратегію професійного розвитку та окремих професійних дій, знаходити та реалізовувати оптимальні шляхи професійного зростання, постійно вдосконалювати свої професійно значущі риси і якості, збагачувати власний творчий потенціал, аналізувати хід свого професійного розвитку та відповідно коригувати тактику професійного самовдосконалення.

Запропонований спецкурс сприяв активізації пізнавально-творчої діяльності студентів та збагаченню досвіду їх самопізнання і самотворення завдяки використанню активних та евристичних методів навчання, а також розробки творчих проєктів, проведення тематичних дискусій, творчих нарад, круглих столів, організації лабораторних практикумів, застосування методів і прийомів тренування, прикладу, моделювання, аналізу діяльності, навчальних ігор, репродуктивних і творчих вправ, тренінгових завдань тощо.

Під час проведення спецкурсу поширення набуло поєднання колективних та індивідуальних форм педагогічного впливу, застосування яких сприяло врівноваженню зовнішньо детермінованих та внутрішньо обумовлених тенденцій професійного самовдосконалення майбутніх вихователів. Використання групових форм роботи обумовило стимулювання активності студентів та забезпечило можливість кожному проявити себе, висловити власну думку й отримати зворотню інформацію про себе, свою позицію, ознайомитись з позиціями інших. Це дозволило підвищити рівень самопізнання, сприяло виробленню адекватної самооцінки, переосмисленню власних поглядів та уявлень, досягненню позитивної самозміни думок, ставлень та прагнень майбутнього вихователя.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що освітнє середовище педагогічного коледжу відіграє важливу роль у професійному становленні майбутніх вихователів. Грунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що освітнє середовище педагогічного коледжу цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців, зокрема, сприяє формуванню навичок самовдосконалення.

Доведено, що професійно-педагогічне самовдосконалення майбутнього вихователя є цілеспрямованим процесом і результатом творчого, самостійного руху до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню й самоактуалізації майбутнього фахівця та забезпечує його творчу самореалізацію в професії. Установлено, що одним із ефективних шляхів формування навичок професійного самовдосконалення майбутніх вихователів є система заходів, спрямованих на особистісну орієнтованість навчально-виховної взаємодії та ціннісно-сміслову спрямованість студентів на професійну педагогічну діяльність, набуття ними досвіду професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання й самоактуалізації, забезпечення формувальних впливів на розвиток різних компонентів готовності до самовдосконалення. У зв'язку з цим нами було запропоновано спецкурс, який сприяв активізації пізнавально-творчої діяльності студентів, професійному зростанню та підвищенню рівня професійного самовдосконалення майбутніх вихователів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в аналізі технології професійно-педагогічного самовдосконалення майбутніх вихователів в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Список використаної літератури

1. Гомонюк О. Гуманістичне освітнє середовище – провідна умова формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога. Вісник Львівського університету. 2009. №25. Ч.1. С. 160–168.
2. Керницький О.М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/kernskiy.pdf>
3. Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4(74). С. 76–82.
4. Климович М. Роль науково-методичного середовища педагогічного ВНЗ у професійній підготовці вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2011. №11. С. 48–51.
5. Братко М.В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу». *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 18. С. 50–55.

6. Мацук Л. Готовність майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_8_18.
7. Психология и педагогика: учебное пособие / Под ред. К.А. Абульхановой–Славской, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластинина. М.: Совершенство, 1998. 320 с.
8. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 44 с.
9. Сугатська Н.С. Професійне самовдосконалення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів як наукова проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 223–229.
10. Ларіна І.О., Доля Ю.В. Професійне самовдосконалення як запорука готовності майбутніх вихователів до здійснення національного виховання дошкільників. *Традиційна культура в умовах глобалізації : платформа для міжкультурного та міжрегіонального суспільного діалогу: матеріали наук.-практ. конф.* (м. Харків, 22–23 трав. 2015 р.). Харків: Точка, 2015. С. 102–104.

References

1. Gomonyuk, O. (2009). Humanistic educational environment – the leading condition for the formation of vocational and pedagogical culture of the future social pedagogue. *Bulletin of Lviv University*, 25.1, 160–168. (in Ukr.)
2. Kernitsky, O.M. Educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon. Retrieved from <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/kernskiy.pdf> (in Ukr.).
3. Vasilyeva, E.Yu. (2011). Educational environment of the university as an object of management and evaluation. *University Education: Practice and Analysis*, 4(74), 76–82. (in Russ.).
4. Klimovich, M. (2011) The role of the scientific-methodical environment of the pedagogical university in the training of the elementary school teacher. *Native school*, 11, 48–51. (in Ukr.).
5. Bratko, M.V. (2012). Essential content of the notion "educational environment of a higher educational establishment". *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogics*, 18, 50-55. (in Ukr.).
6. Matsuk, L. (2016). *Readiness of future teachers to professional self-improvement*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_8_18. (in Ukr.).
7. *Psychology and pedagogy: a manual* (1998). In K.A. Abulkhanova-Slavskaya, N.V. Vasina, L.G. Lapteva, V.A. Slastenin (Ed.). Moscow: Perfection. (in Russ.).
8. Ignatyuk, O.A. (2010). Theoretical and methodological principles of preparation of the future engineer for professional self-improvement in the conditions of a technical university. (Doctor of Science dissertation). *Thesis*. Kharkiv (in Ukr.).
9. Sugatskaya, N.S. (2016). Professional self-improvement of future educators of pre-school educational institutions as a scientific problem. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*, 48, 223–229. (in Ukr.).
10. Larina, IO, Dolya, Yu.V. (2015). Professional self-improvement as a guarantee of the readiness of future educators to implement national upbringing of preschoolers. *Traditional culture in the conditions of globalization: a platform for intercultural and interregional social dialogue: materials of the scientific-practical conference* (Kharkiv, May 22–23, 2015), 102–104. Kharkiv: Point (in Ukr.).

GERASKINA Victoria,

Graduate Student, Donbas State Pedagogical University
e-mail: viky.geraskina@yandex.ru

SYPCHENKO Olha

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Higher School Pedagogy Department,
Donbas State Pedagogical University
e-mail: sypchenko_o@i.ua

PROBLEM OF FUTURE EDUCATORS' PREPARING FOR PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL COLLEGES

Abstract. *Introduction.* At the current stage of Ukraine's development, the formation of a new system of education that is oriented towards entering the world educational space, which requires the solution of the problem of reforming the national system of higher education, increasing the intellectual and spiritual potential of society, preparing a new generation of pedagogical workers capable of realizing the state tasks.

Implementation of the State Standard of Pre-school Education requires the higher education institutions to perfect the training of future educators. In connection with this, the problem of training and professional self-improvement of future specialists of preschool education in the educational environment at higher educational institutions of all levels of accreditation becomes relevant.

Purpose. The purpose of the article foresees the grounded analysis of the problem of training the future educators towards professional self-improvement in the educational environment of the pedagogical colleges.

Results. The necessity of increasing efficiency of training the future educators in preschool education is noted in the Laws of Ukraine "On Education", "On Preschool Education", "On Higher Education", the priority directions of the National Doctrine of the Development of Education of Ukraine of the 21st Century, the Concept of Civic Education of the Person in the Development of the Ukrainian Statehood, the Comments on the Basic component of preschool education in Ukraine and other program documents.

The scientists have proved that one of the leading factors in the development of personality is the environment. The educational environment of the pedagogical college is a multisubjective and multidisciplinary system creation that has the potential to purposefully influence the professional and personal development of the future educator, ensuring his/her readiness for professional activity, successful self-realization in the process of life activity.

Educational environment of the municipal institution “Bakhmut Pedagogical College” provides psychological and pedagogical support for the subject-professional formation of future educators, which allows the students to be included in the subject-subject relations and developmental forms of activities that contribute to the development of professional potential of the individual, the formation of professional consciousness, social and professional intelligence, emotional and volitional sphere, positive attitude to the world and to oneself, professionally important qualities: reflection, responsibility, independence, auto competence, self-confidence, self-development, self-perfection, etc.

The analysis of psychological and pedagogical literature allows us to consider the concept of “professional self-improvement of future workers of pre-school educational institutions” as a deliberate, conscious process of raising the level of the professional competence by the student of the pedagogical college and developing the professional qualities and opportunities that meet the social requirements for professional activity that is carried out during the implementation of self-upbringing and self-education and provides the future junior specialist with success in the profession and life.

Within the framework of creation of a favorable educational environment, in the municipal institution “Bakhmut Pedagogical College” it has been developed and tested a special course “Fundamentals of professional and pedagogical self-improvement of the future educator”. The purpose of the practical development is to create the conditions for the formation of readiness of future educators for professional self-improvement.

The main tasks are: updating the motivation of professional growth of the students of the pedagogical college, expanding and deepening the knowledge in the field of professional and pedagogical self-improvement, developing the necessary skills of professional self-upbringing, self-education, self-actualization, etc.

Conclusion. In the course of our study it has been found that the educational environment of the pedagogical college plays an important role in the professional development of future educators. The thorough analysis of psychological and pedagogical literature makes it possible to state that the educational environment of the pedagogical college purposefully influences on the professional and personal development of future specialists, in particular contributes to the formation of the self-improvement skills.

In the course of our study it has been found that one of the effective ways of forming the skills of professional self-improvement of future educators is a system of means aimed at the personal orientation of the educational and upbringing interaction and the valuable-sense orientation of the students to professional pedagogical activity, gaining their experience of professional pedagogical self-education, self-upbringing, self-actualization, formation of readiness for self-improvement.

In this regard, we have offered a special course, which contributes to intensification of the students’ cognitive-creative activity, professional growth and raise of the level of professional self-improvement of future educators.

Keywords: professional training; educational environment; professional self-improvement; future educators of preschool educational institutions; pedagogical college.

*Одержано редакцією 10.10.2017
Прийнято до публікації 14.10.2017*

УДК 378.035:37.011.3-051:34

ГРИЦЕНКО Леонід Володимирович,

викладач юридичних дисциплін,
Університетський коледж Київського університету
імені Бориса Грінченка
e-mail: knaz66@i.ua

СТАН ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті висвітлюються деякі питання навчально-виховного середовища педагогічного коледжу. Виділено його соціальний, мотиваційний, креативний, рефлексивний, аксіологічний, інтегративний компоненти, встановлено чинники, що впливають на формування професійно-правового сегмента культури: 1) соціальні – правова система та специфіка професійної діяльності; особистісні – рівень правової освіти учасників навчально-виховного процесу; 2) рівень та зміст їх фахової підготовки; 3) специфіка їх функціональних обов’язків; 4) їх моральні якості. Розглянуто процес формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу. Виділено загальні та специфічні особливості стану навчально-виховного середовища як специфічного простору у якому формується відповідний рівень правової культури студентської молоді. Представлено компоненти індивідуальної правової культури.

Ключові слова: навчально-виховне, освітнє середовище; середовищний підхід; правова культура; педагогічний коледж.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Реалізація проголошеної в Конституції України мети формування демократичної, соціальної, правової держави залежить від багатьох передумов, серед яких – наявність високого рівня правової свідомості і правової культури [1, с. 284].

Модернізація всього суспільства та системи освіти, зокрема, цілком залежить від якості педагогічної освіти. Першочерговим завданням якісної професійної підготовки майбутніх учителів, нам вважається, створення освітньо-виховного середовища, розробка його загальної стратегії, спрямованої на включення майбутнього вчителя до самостійного, особистісно-зорієнтованого навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемі побудови та розвитку, навчально-виховного середовища присвячено наукові доробки Ю. Деркач, Т. Лонгвиновської, О. Савченко та ін.; питання дієвості та ефективності освітнього середовища висвітлено в наукових доробках багатьох учених (М. Братко, О. Власенко, О. Гора, Ю. Деркач) та ін. Формування правової культури студентів знайшли своє відображення у працях І. Коваленко, А. Теслюк, С. Третяк та ін. І. Коваль, Г. Клімова, С. Максимов, Р. Муслумов та ін. досліджували проблеми правового виховання у вищій школі, визначили методологічні підходи до розуміння його сутності та змісту тощо.

Формування цілей статті (постановка завдання). Розкрити сутність правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна педагогічна наука поряд із синергетичним, особистісно-орієнтованим, функціонально-діяльним, гуманістичним, компетентнісним підходами активно досліджує проблему середовищно-орієнтованого підходу у навчанні. «Навчально-виховне середовище», як базове поняття, використовується як таке, що відбиває системні формувальні впливи предметного, соціального та інформаційного оточення. Ю. Мануйлов у своїх працях «середовищний підхід» презентує як спосіб організації середовища, оптимізації його позитивного впливу на розвиток особистості. На його думку, середовищно-орієнтований підхід у навчанні дозволяє перенести акцент у діяльності вчителя чи викладача з активного педагогічного впливу на особистість вихованця, спрямувавши в русло активного використання навчально-виховного середовища, у якому відбувається його самонавчання і саморозвиток. Саме за таких умов організації включаються механізми внутрішньої активності учня, його тісна взаємодія із тим же середовищем [2, с. 5].

Необхідною умовою ефективності формування правової культури майбутнього вчителя виступає створення професійно орієнтованого середовища, принципами проектування якого виступають демократизація освіти, її гуманітаризація та гуманізація, єдність культурного та освітнього простору, орієнтація на самоосвіту і саморозвиток студентів тощо.

Науковці у своїх працях, як правило, досліджують одне із зазначених понять і подають його авторське тлумачення, розкриваючи своє бачення сутності освітнього та навчально-виховного середовища. На думку М. Братко, освітнє середовище вищого навчального закладу – багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності [3, с. 16]. Ю. Деркач зазначає, що в будь-якому випадку освітнє середовище має бути: навчальним, розвивальним, виховним, інформативним, екологічним, естетичним, діалогічним, гуманним, духовним [4, с. 122].

Одним із головних завдань педагогічної діяльності є формування такого середовища, яке може впливати на навчально-виховний процес та його результати. Середовищний підхід пов'язаний з ідеєю включення освітньої установи в навколишнє середовище і навпаки. Найбільш складним і повнофункціональним є навчально-виховне середовище навчального закладу, яке органічно поєднує дві провідні функції: навчальну та виховну.

Освітнє або навчально-виховне середовище включає в себе кілька компонентів: 1) соціальний компонент, до якого належить комплекс соціально-орієнтованих потреб суб'єктів освітнього середовища, їх соціальних взаємодій і взаємовпливів; 2) мотиваційний компонент, що включає формування в його учасників сукупності спонукань і внутрішніх переконань, що регулюють процес професійного зростання майбутнього спеціаліста; 3) креативний компонент, який включає творчість як фактор позитивного розвитку особистості; 4) рефлексивний компонент, що включає усвідомлення значущості

національних налаштувань та є запорукою їх використання у професійній діяльності; 5) аксіологічний компонент, що включає формування системи особистісно-значимих цінностей; 6) інтегративний компонент, що передбачає об'єднання всіх попередніх компонентів у складну систему впливу на особистість [5].

Вищезазначене дозволяє констатувати, що навчально-виховне середовище вищого навчального закладу виступає важливим фактором професійного становлення та особистісного розвитку студентської молоді. Основними чинниками його впливу є – створення еталону суспільного життя, активного зростання ролі соціально-виховних впливів на формування особистості майбутнього фахівця.

Пріоритетним завданням педагогічних навчальних закладів є професійна підготовка висококваліфікованих учителів, що потребує педагогічного обґрунтування змісту професійної підготовки молодших спеціалістів у педагогічному коледжі, які б володіли високим рівнем професійних знань, умінь і навичок, і такими якостями, як гуманність, толерантність, розуміння найвищої цінності людини та людського життя, сформованістю правової культури, повагою до людей інших держав, націй та рас у поєднанні з самоповагою до себе, своєї національної ідентичності.

Навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних коледжах – складна й цілісна система, яка має свою ієрархічну структуру. Виходячи з цього, у навчальних планах усіх без винятку педагогічних коледжів, в обов'язковому порядку впродовж першого року передбачено вивчення загальноосвітніх навчальних дисциплін і дисциплін гуманітарної підготовки. Гуманітарна підготовка у педагогічних коледжах – важлива складова освітнього процесу, яка є визначальним чинником підвищення якості професійної підготовки студентів, що в свою чергу суттєво впливає на цілісний процес формування правової культури.

Саме тому, у системі вищої педагогічної освіти сьогодні особливого значення набуває гуманітарна і соціально-економічна підготовка майбутніх учителів, зокрема у педагогічних коледжах. Наказом МОН України від 31.12.2004 р. № 998 установлено, що зміст гуманітарної підготовки у педагогічних коледжах полягає в поглибленні та професіоналізації мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти, вивченні законів гармонійної взаємодії природи й суспільства, а також передбачає професійно-педагогічне спрямування [6].

Зауважимо, що права культура, як і інші компоненти суспільної культури, не може існувати окремо від професійної культури. На думку І. Коваленко взаємодія професійної та правової культури утворює в полі суспільної культури професійно-правовий сегмент. На його формування впливають дві групи чинників: соціальні та особистісні [7, с.152]. До соціальних чинників І. Коваленко відносить: 1) правову систему, що існує в тій чи іншій країні (зміст правових норм); 2) специфіку професійної діяльності (тип виробництва, де здійснюється професійна діяльність; комплекс обов'язків, пов'язаних із виконанням професійної діяльності). До особистісних чинників належать: 1) рівень правової освіти учасників навчально-виховного процесу; 2) рівень і зміст їх фахової підготовки; 3) специфіка їх функціональних обов'язків; 4) їх моральні якості.

Цінним для нашого дослідження є визначення соціально-економічних факторів розвитку держави, які безпосередньо впливають на процес формування правової культури майбутніх учителів в умовах навчально-виховного середовища педагогічного коледжу:

– в умовах системної кризи економічні фактори становлення ринкової економіки породжують: безробіття, низький прожитковий мінімум сім'ї, нерегульовані процеси відтворення трудових ресурсів, зниження значущості праці, ускладненість отримання безкоштовної професійної освіти; відсутність гарантованого працевлаштування випускників педагогічного коледжу, практика несвоєчасних виплат заробітної плати, пенсій, стипендій;

– соціальні особливості сучасного періоду: правовий нігілізм студентської молоді, правовий інфантілізм, наростаюча криміналізація суспільної свідомості, деформація ціннісних орієнтацій студентів, випадки порушень прав людини, зростання алкоголізму, наркоманії серед студентської молоді [8].

Грунтовний аналіз наукової, нормативної та навчальної літератури дозволяє констатувати, що реалізація правової освіти у ВНЗ вимагає створення відповідних умов для вивчення правових дисциплін, які забезпечували б розвиток особистості майбутнього фахівця, передусім правовий, і сприяли його творчій самореалізації як свідомого

громадянина України, а також впливали на формування високого рівня правової культури, що дозволить йому розв'язувати правові ситуації у професійній діяльності.

Необхідність і важливість вивчення правових дисциплін у педагогічному коледжі визначається цілями і завданнями, сформульованими державними освітніми стандартами та навчальними програмами. Студенти оволодівають правовими знаннями під час вивчення дисципліни «Основи правознавства», завданнями якої передбачено формування високої громадянськості людини, її загальної правової культури та соціальної активності; отримання майбутніми вчителями спеціальних правових знань у процесі підготовки до професійної діяльності; профілактика правопорушень.

Опанування «Основами правознавства» дозволяє усвідомити ключові поняття та основні положення теорії держави та права, загальні положення Конституції України, характеристики прав, свобод та обов'язків людини і громадянина України; сформувати позитивне ставлення до права як провідного інституту нормативного регулювання суспільних відносин і найвищої цінності цивілізації; ознайомити студентів із основними галузями права та засвоєння ними ключових правознавчих понять; формування правового досвіду, системи вмінь і навичок, зокрема й тих, що пов'язані з нормативним регулюванням майбутньої професійної діяльності. Мета вивчення конкретної теми дисципліни «Основи правознавства» передбачає набуття студентами відповідних умінь виконувати дії на певному визначеному рівні.

Формування правової культури має бути побудоване на засадах цілісного міждисциплінарного та інтегративного підходів. Ми погоджуємося з позицією О. Шайдурова [9] щодо того, що великі можливості у формуванні правової культури майбутніх фахівців приховані в правовому потенціалі низки навчальних дисциплін, насамперед, у курсах психолого-педагогічного циклу, філософії, соціології, історії тощо. Отже, важливу роль у формуванні правової культури майбутніх учителів окрім правознавства відіграють такі дисципліни: основи економічної теорії, політологія, психологія, педагогіка, Історія України, культурологія, релігієзнавство та ін. Вивчення перелічених дисциплін сприяє формуванню життєвої позиції студентів, їхніх ідеалів і переконань, допомагає зрозуміти себе, з'ясувати психологічні механізми власної поведінки, визначити місце і роль людини в суспільстві, збагатитись світовим і вітчизняним соціальним досвідом, закономірностями історичного розвитку суспільства і своєї Батьківщини, дозволяє розширити загальнонаукові знання та поглибити професійні, що є невід'ємною складовою процесу формування правової культури майбутнього вчителя.

Для формування правової культури майбутніх учителів значущими є заходи, що проводяться у позанавчальний час, і педагогічна практика, під час якої при розробці спеціальних практичних завдань правового характеру можна ще більше залучити майбутнього педагога до процесу формування правової культури.

Отже, формування правової культури – необхідний компонент професійної підготовки студентів у педагогічному коледжі. Зазначимо, що формування правової культури майбутнього вчителя у процесі правового виховання особистості в навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу має певний механізм, який передбачає двосторонність процесу – накопичення правових знань і перетворення накопиченої інформації на особисті переконання. Ефективність набуття правових знань залежить від наявності у студентів розвинутого мислення, що значною мірою забезпечується шляхом формування понятійного апарату через вивчення теоретико-методологічних аспектів юридичних дисциплін [10, с. 59].

У розв'язанні важливих педагогічних проблем формування правової культури майбутнього вчителя необхідним є використання сучасних активних методів навчання, реалізація у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу основних принципів правової освіти, принципів навчання і виховання: неперервності, індивідуально-особистісного підходу, культуровідповідності, вироблення власних переконань, реалізація яких із урахуванням системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного та культурологічного підходів є найважливішим чинником у цьому процесі.

Зважаючи на вищевказане можемо констатувати, що формування правової культури майбутніх учителів здійснюється засобами навчання і правового виховання. Правове навчання та виховання знаходяться в нерозривній єдності, але, водночас, мають відносну самостійність. Розрізнення тут можна провести умовно за сферою дії: виховання впливає головним чином на емоційно-вольову, ціннісну, світоглядну сторону свідомості, а

навчання – на раціональну (тобто має місце інформаційно-ознайомлювальна дія на людину). Ціннісний, емоційно-вольовий вплив, у свою чергу, дуже сильно обмежений реальною правовою практикою. Оскільки неможливо виховати повагу в людини до тих цінностей, які відсутні в суспільній свідомості та діяльності людей, але проголошуються на словах, у порожніх деклараціях і демагогічних заявах [11, с. 31].

Як зазначає Р. Муслумов, «навчання передбачає накопичення теоретичних і практичних правових знань, умінь і навичок, виховання сприяє розвитку загальнокультурних якостей особистості». У правовому вихованні виділяють найближчу, проміжну і кінцеву мету. До першої відносять формування системи правових знань, до другої – формування правової переконаності, а до третьої – формування мотивів і навичок правомірної поведінки [12, с. 213–214; 13]. Так от, основними напрямками формування правової культури є юридична освіта, правове навчання (правова просвіта), правова пропаганда, правова агітація, правове самовиховання тощо.

У навчально-юридичній літературі вказується, що правова культура кожної особистості не існує ізольовано, суб'єкти взаємодіють один із одним, ведуть нескінченний, культурний діалог. Правова культура окремої особистості зазнає постійного впливу з боку випадкових фрагментів інших правових культур. Такий вплив допомагає оцінити власний досвід правового життя, розвивати, удосконалювати та формувати правову культуру. Правова культура існує як спілкування, як діалог різних правових культур, як форма вільного вибору особистістю мети свого життя, визнання відповідальності через свій вибір, власну долю [14].

Аналіз стану навчально-виховного середовища як специфічного простору, в якому формується відповідний рівень правової культури студентської молоді, дозволяє виділити ряд загальних і специфічних властивостей. До загальних властивостей ми відносимо:

- обумовленість усіх причинно-наслідкових процесів, що реалізуються в навчально-виховному середовищі;
- суперечливість неорганізованих форм впливу на особистість, що вимагає консолідації з боку викладачів;
- наявність різнохарактерного зв'язку між суб'єктами, включеними в освітній процес, що призводить до збільшення таких же різнохарактерних впливів на особистість;
- різний ступінь активності і громадської спрямованості-неспрямованості визначеної активності.

До специфічних властивостей навчально-виховного середовища, що активно впливає на формування правової культури студентської молоді варто віднести:

- детермінованість соціокультурної і освітньої ситуацій;
- послідовність, безперервність, дискретність наявного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу;
- орієнтованість на обов'язкове створення умов для самоактуалізації та самореалізації включеного в освітній процес суб'єкта;
- закономірна асиметричність позицій суб'єктів, залучених в освітній процес в умовах навчально-виховного середовища педагогічного коледжу;
- взаємозв'язок соціальних, психологічних і, власне педагогічних, методів організації процесу формування правової культури майбутніх учителів.

Отже, успішність формування правової культури майбутніх учителів залежить від організації навчально-виховного середовища, навчально-пізнавальної діяльності студентів, урахування їх психологічних особливостей, використання сучасних інтенсивних психолого-педагогічних технологій, побудови освіти на принципах гуманізму і демократизму, реалізації стратегії співпраці, розвитку їхньої потреби в безперервному навчанні та самоосвіті.

Варто розглянути структуру та особливості процесу формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу. Навчально-освітня та виховна діяльність щодо формування правової культури майбутніх учителів будується з опорою на їхню інтелектуально-пізнавальну, вольову та емоційно-моральну сфери. Правова культура є саме тим елементом, який входить до всіх видів взаємовідношень особистості з навколишнім світом, виступає основним і обов'язковим регулятором діяльності і поведінки кожного індивіда [15, с. 15].

Компоненти індивідуальної правової культури складають:

- систематизовані знання про право, законодавство своєї країни, про існуючий у суспільстві правопорядок, міри його зміцнення та способи охорони;
- орієнтоване на цінність права і суворого правопорядку відношення громадян до Закону, законслухняна поведінка та активне неприйняття правопорушень;
- соціально-корисна поведінка людини (реалізація прав і свобод, відповідальне ставлення до обов'язків громадянина, готовність діяти юридично грамотно) [16, с. 118].

У процесі формування правової культури майбутніх учителів вкрай важливо враховувати актуальні цілі життєдіяльності студентів, їхні фахові вподобання, соціальні наміри, духовні потреби та ціннісні пріоритети в особистому саморозвитку. Соціально-педагогічним засобом при цьому є діагностування студентів за критеріями та показниками сформованості правової культури для визначення їхнього вихідного рівня, що слугує базою для визначення цілей і завдань формування правової культури в навчально-виховному процесі, відповідно до індивідуально значущих для майбутніх фахівців потреб, інтересів і цілей самовизначення особистості в умовах педагогічної діяльності.

Висновки. Ґрунтовне вивчення стану формування правової культури майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу, вимагає створення відповідної моделі формування правової культури майбутнього вчителя в умовах педагогічного коледжу. Ця модель його соціокультурного особистісного і професійного розвитку включає як якості особистості, знання і вміння, які повинні бути розвинені у фахівця будь-якого профілю, так і специфічні якості, знання та вміння, які диктуються завданнями підготовки до конкретної спеціальності. Створення такої моделі та перевірка її ефективності – важливе завдання нашого подальшого пошуку.

Список використаної літератури

1. Максимов С.І. Принципи правової держави та їх реалізація в інституційному та духовному вимірах державотворення в Україні. *Правосвідомість і правова культура як базові чинники державотворчого процесу в Україні: монографія* / Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань та ін. Харків: Право, 2009. 352 с.
2. Савченко О.Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи : діалог з В.О. Сухомлинським. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки*. Вип. 8. Ч. I, 2005. С. 4–9.
3. Деркач Ю. Методологічні аспекти естетичного виховання студентів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу. *Молодь і ринок*. 2012. №11(94). С. 120–124.
4. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу як детермінанта якості освіти. *Збірник тез Всеукраїнської Інтернет-конференції «Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах»* / НАПН України; Ун-т менедж. освіти. Київ, 2015. С. 16–17.
5. Гора О.В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності: збірка наук. праць*. Полтава: Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка, 2011. С. 97–101.
6. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейській освітній простір»: наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 998. URL: <http://mon.gov.ua/images/education/average/topic/rozv/knc.doc>.
7. Коваленко І. П. Формування правової культури майбутніх тележурналістів в умовах становлення ринкових відносин. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2015. Вип. 47. С. 150–156.
8. Коваль І. Сутність і змістова характеристика поняття «правове виховання». *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2015. № 1. С. 334–342.
9. Шайдуrow А.А. Правовая культура учителя: условия развития. URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/8489/1/tpo_2005_5_044.pdf.
10. Третяк С. Правове забезпечення правової культури населення як умова створення основ громадянського суспільства. *Право України*. 2005. № 4. С. 58–63.
11. Максимов С.І., Коваленко І.І. Методологічні підходи до розуміння сутності та змісту правового виховання. *Правове виховання в сучасній Україні: монографія* / А. П. Гетьман, Л.М. Герасіна, О.Г. Данильян та ін.; за ред. В.Я. Тація, А.П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. 2-ге вид., переробл. і доп. Харків: Право, 2013. С. 10–32.
12. Муслумов Р.Р. Психологические проблемы правового образования и воспитания студентов. *Психологический вестник Уральского федерального университета*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2013. Вып. 10. С. 211–218. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/25232/1/pv-2013-10-26.pdf>.
13. Клімова Г.П. Правове виховання у вищій школі: сутність та етапи здійснення. URL: <http://conf.nlu.edu.ua/bis-2016/paper/viewFile/3914/601>.
14. Венгеров А.Б. Теория государства и права: учеб. для юридических вузов. 3-е изд. М.: Юриспруденция, 2000. 528 с.
15. Городиський М. Правова освіта майбутнього вчителя: монографія / За ред. М. Подберезького. Харків: Легас, 2001. 128 с.
16. Теслюк А.С. Формування правової культури студентів – майбутніх учителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 1. С. 105–107.

References

1. Maksimov, SI (2009). Principles of the rule of law and their realization in the institutional and spiritual dimensions of state formation in Ukraine. *Legal awareness and legal culture as the basic factors of the state-building process in Ukraine: monograph* / L.M. Herasina, O.G. Danylyan, O.P. Dzoban and others. Kharkiv: Law (Ukr.).
2. Savchenko, O.Ya. (2005). Educational environment of modern school: dialogue with V.O. Sukhomlinsky. *Scientific herald of Nikolaev State University. Pedagogical sciences*, 8. Vol. 1, 4–9. (Ukr.).
3. Derkach, Yu. (2012). Methodological aspects of aesthetic education of students in the educational environment of a pedagogical college. *Youth and Market*, 11 (94), 120–124. (Ukr.).
4. Bratko mv (2015). Educational environment of a higher educational institution as a determinant of quality of education. *Collection of abstracts of the All-Ukrainian Internet Conference "Actual problems of university and professional postgraduate education in crisis conditions"*, 16–17. Kyiv: NAPS of Ukraine; University of Management Education. (Ukr.).
5. Gora, O.V. (2011). Educational environment as a factor of formation of the national identity of students of higher educational establishments. *Origins of pedagogical skill: a collection of scientific works*, 97–101. Poltava: Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko (Ukr.).
6. On Approval of the Conceptual Foundations of the Development of Pedagogical Education in Ukraine and its Integration into the European Educational Space: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, December 31, 2004, No. 998. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/images/edutsation/average/topits/rozv/knts.dots>. (Ukr.).
7. Kovalenko, I.P. (2015). Formation of the legal culture of future TV journalists in the conditions of the formation of market relations. *Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture*, 47, 150–156. (Ukr.).
8. Koval, I. (2015). Essence and content characteristic of the concept of "legal education". *Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University*, 1, 334–342. (Ukr.).
9. Shaidurov, A.A. (2005). Legal culture of the teacher: conditions of development. Retrieved from: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/8489/1/tpo_2005_5_044.pdf. (Ukr.).
10. Tretyak, S. (2005). Legal provision of the legal culture of the population as a condition for the foundation of civil society. *Law of Ukraine*, 4, 58–63. (Ukr.).
11. Maksimov, SI, Kovalenko, I.I. (2013). Methodological approaches to understanding the essence and content of legal education, 10–32. *Legal education in modern Ukraine: monograph* / AP Hetman, LM Herasina, O.G. Danilian et al.; In V.Ya. Tania, AP Hetman, O.G. Danylyana (Ed.). 2-nd ed., revised and supplemented. Kharkiv: Law. (Ukr.).
12. Muslumov, RR (2013). Psychological problems of legal education and education of students. *Psychological bulletin of the Ural Federal University*, 10, 211–218. Ekaterinburg: Publishing house of the Ural University. Retrieved from: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/25232/1/pv-2013-10-26.pdf>. (Rus.).
13. Klimova, G.P. (2016). *Legal education in higher education: the essence and stages of implementation*. Retrieved from: <http://tsonf.nlu.edu.ua/bis-2016/paper/viewFile/3914/601>. (Ukr.).
14. Vengerov, A.B. (2000). *Theory of State and Law: a textbook for law schools*. 3-rd edition. Moscow: Jurisprudence. (Rus.).
15. Gorodissky, M. (2001). *Legal education of the future teacher: a monograph*. In M. Podberezsky (Ed.). Kharkiv: Legas. (Ukr.).
16. Tesliuk, A.S. (2006). Formation of the legal culture of students – future teachers. *Pedagogics, psychology and medical and biological problems of physical upbringing and sports*, 1, 105–107. (Ukr.).

HRYSHCENKO Leonid

Lecturer of Legal Disciplines,
University College of Kyiv University named after Borys Hrinchenko
e-mail: knaz66@i.ua

**STATE OF FORMING FUTURE TEACHERS'S LEGAL CULTURE IN THE
EDUCATIONAL-AND-UPBRINGING ENVIRONMENT OF THE PEDAGOGICAL
COLLEGE**

Abstract. *The article focuses on the problem of the educational environment and highlights the issue of the educational environment. The social, motivational, creative, reflexive, axiological, integrative components of the educational or educational and upbringing environment are listed. Great attention is paid to two groups of factors that influence on forming the professional-legal segment of culture: 1) social ones – legal system and specifics of the professional activities; personal ones – the level of legal education of the participants of the educational and upbringing process; 2) level and contents of professional training; 3) specifics of their functional duties; 4) their moral qualities. The process of forming legal culture of future teachers in the educational and upbringing college is analyzed. The author distinguished the general and specific peculiarities of state of the educational and upbringing environment as a specific space where it is formed the corresponding level of legal culture of students. The components of individual legal culture are represented.*

A thorough study of state of forming legal culture of the future teacher in the educational and upbringing environment of the pedagogical college suggests that the person himself in the system of this training should be complex and multifaceted, therefore, legal culture of the future teacher is the model of his sociocultural personal and professional development and includes both the personal qualities, knowledge and skills which should be developed with a professional of any profile and the specific qualities which are dictated by the tasks of training for a particular specialty.

In general, legal culture of the future teacher, with this approach, is an integral phenomenon that characterizes the essence of the legal status of the individual and society. In this context, it speaks through a high level of inner convictions, activity and professionalism of the individual.

Keywords: *educational and upbringing; educational environment; environmental approach; legal culture; pedagogical college.*

Одержано редакцією 12.10.2017

Прийнято до публікації 14.10.2017

УДК373.31: 811.161.2

ДЕНИСЮК Катерина Вікторівна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгвістики,
Донбаський інститут техніки та менеджменту
Міжнародного науково-технічного університету
імені академіка Юрія Бугая
e-mail: katerina_pisarenko@ukr.net

ГОПТА Олена Володимирівна,

заступник директора з навчально-виховної роботи,
вчитель української мови,
ЗОШ I-III ступенів № 23, м. Краматорськ
e-mail: egopta@ukr.net

ДОСЛІДНИЦЬКА РЕЦЕПЦІЯ НАПРЯМКІВ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У публікації подано описово-порівняльний аналіз методичних рекомендацій навчання української мови в початковій школі, які вміщено у нормативних документах Міністерства освіти і науки України, навчальних посібниках з методики навчання української мови, робочих програмах підготовки майбутніх вчителів початкових класів та статтях. Визначено найбільш поширені форми, засоби та способи навчання мови, встановлено співвідношення змісту навчальних програм та їх методичного опрацювання, визначено локуни опрацювання нових вимог до результату освіти.

Ключові слова: *методичні рекомендації; навчальна програма; посібники; робочі програми; публікації; початкова освіта.*

Постановка проблеми. Вивчення української мови у школі підпорядковано змінам відповідно до вимог суспільства щодо освітньої підготовки успішної особистості. Зміни в навчальних програмах є наслідком відображення таких вимог і зміщення акцентів у підготовці до подальшого навчання. Початкова школа як перша ланка роботи з дітьми, які у зв'язку з віковими особливостями є найбільш чутливими до сприйняття нової інформації, є джерелом науково-методичних та теоретико-прикладних розвідок фахівців, які реалізують концепцію нової школи. Актуальність статті зумовлена необхідністю описово-порівняльного відображення традиційних (можна навіть сказати стандартизованих) вчень і рекомендацій та нових досліджень окресленої проблематики, що дозволить виявити найбільш ефективні елементи методики навчання, визначити можливість використання традиційних методів для виконання нових цілей та побачити перспективи використання нових підходів.

На сьогодні існують такі напрямки розвитку методики викладання української мови в початковій школі: 1) методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України, викладені в навчальних програмах та нормативних документах; 2) теоретико-прикладний матеріал, що міститься у навчально-методичних виданнях для вчителів та робочих програмах дисциплін для студентів педагогічних вишів; 3) наукові розвідки фахівців цього профілю (статті, монографії, дисертації).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фактичним матеріалом для аналізу стали: Лист МОН України від 17.08.2016 № 1/9-437 «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах», Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи, Опис ключових змін до оновлених програм початкової школи [1]; Методика навчання української мови та літературного читання. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки бакалавр напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» (В. В. Вітюк [2]), Методика навчання української мови в початкових класах Робоча програма для студентів спеціальності 6.010102 «Початкова освіта» (М. О. Стахів [3; 4]), Методика навчання української мови навчально-методичний комплекс

для студентів спеціальностей: 6.010102 Початкова освіта (І. І. Киричок 5)), Методика навчання української мови в початковій школі (за ред. М.С. Вашуленка [6]), Українська мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс (За ред. А. П. Канищенко, Г. О. Ткачук [7]); статті, присвячені добору навчального матеріалу, відповідності навчання української мови у початковій школі державному стандарту (Л. Т. Охріменко [8; 9]), вивченню інноваційних технологій навчання майбутніми педагогами (Л. В. Шулінова [10]).

Мета публікації – визначити найбільш ефективні методи навчання української мови в початковій школі на основі зіставлення різних типів рекомендацій. Реалізація мети зумовлює виконання таких завдань: 1) визначити найбільш уживані методи навчання української мови; 2) визначити спільні і відмінні елементи у різних методичних рекомендаціях; 3) проаналізувати співвідношення теоретичних вчень (статті та посібники) та їх практичного втілення (навчальні програми, рекомендації МОН).

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним джерелом, можна навіть сказати інструкцією, діяльності вчителя є навчальна програма. Цей документ упорядковано згідно з метою досягнення кінцевого результату освіти. Формування ключових компетентностей як продукту навчання мови у школі зумовлює тематичний поділ навчальної програми: *«відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет «Українська мова» будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною»* [11].

Укладачі подають опис навчального матеріалу з методичними вказівками на види діяльності. Мовленнєва змістова лінія програми заохочує вчителів здійснювати всі види такої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо, шляхом побудови діалогічних і монологічних висловлювань – усних і письмових, використання сюжетно-рольових ігор з визначеними місцем, співрозмовником, метою висловлювання, робота в парах і невеликих групах (*«мається на увазі переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на добре знайомі учням теми: на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів тощо»* [11]).

Поступово варто ускладнювати види робіт: перекази текстів, власні зв'язні висловлювання з використанням певних допоміжних матеріалів – запитань, опорних слів, даного початку, плану тощо. Крім того розробники пропонують використовувати найбільш корисні допоміжні матеріали: план, ключові словосполучення, речення, початок чи кінець майбутнього висловлювання, малюнок чи серія малюнків тощо. Соціокультурна змістова лінія передбачає встановлення зв'язків із темами «Сім'я», «Школа», «Громадські місця», «Рідний край», «Батьківщина» з метою соціалізації дитини в сучасному українському просторі, зазначається, що її реалізація має відбуватися в межах виховної мети уроку.

Більше уваги реалізації соціокультурної змістової лінії приділено у Листі МОН України від 17.08.2016 № 1/9-437 «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах», зокрема у додатку, де зазначено, що ефективність викладання дисципліни визначається відповідністю Державному стандарту початкової загальної освіти комунікативної компетентності школярів. Це визначає підвищену увагу до дисциплін мовного циклу, зокрема української мови. Переорієнтація навчального предмета з теоретичного на компетентнісно орієнтований сприяє цілісному сприйняттю навчального матеріалу, а чи не найбільш ефективним шляхом реалізації такого формату уроків є встановлення міжпредметних зв'язків.

У документі запропоновано поєднувати навчання мови з тематикою таких дисциплін: природознавство, основи здоров'я, «Я у світі», музичне і образотворче мистецтво. Вчителю рекомендовано використовувати такі форми роботи: полілог, дискусія, робота з добору схожих і протилежних за значенням слів, пояснення значення слів тощо; передбачено такі додаткові матеріали: репродукції, аудіо-, відеозаписи музичних творів тощо. Значна частина рекомендацій в аналізованому документі присвячена інтегрованим та бінарним інтегрованим урокам, які дозволяють різнобічно розглянути учням певне явище, об'єкт чи поняття, застосовуючи знання, засоби різних дисциплін. Розробники передбачають інтеграцію української мови з музичним і образотворчим мистецтвом, природознавством, трудовим навчанням (спільними для таких дисциплін є теми соціокультурної змістової лінії «Громадські місця, «Рідний край», «Батьківщина»), а також з літературним читанням, коли добір відповідних за змістом творів сприяє ефективності формування мовленнєвих навичок, а знання з української мови використовуються для аналізу художніх текстів [12].

Відшукуємо вказівки на такі форми роботи, як: слухання-розуміння текстів, побудова запитань і відповідей, складання і записування речень, складання / відтворення та розігрування діалогів, переказування (докладне / вибіркоче) прослуханого, прочитаного тексту самостійно та за поданим планом, складання розповіді, складання плану, добір і записування назв зображень об'єктів навколишнього світу, робота з деформованим текстом, порівняння художнього і науково-художнього тексту, написання есе тощо. Такі види робіт подано за принципом від простого до складного відповідно до вікових особливостей, наприклад, у 1–2 класах варто використовувати відтворення, тоді як у 3–4 класах переважає самостійне створення текстів, до того ж із урахуванням знань зі стилістики (знання з мови) та жанрово-тематичної диференціації (знання з літератури).

У методичних рекомендаціях МОН запропоновано урізноманітнювати організаційні форми та методи навчання, розширювати діапазон способів взаємодії у запровадженні таких видів діяльності: екскурсії, конкурси, практикуми, організація та проведення зустрічей, квести, інтерактивні та рухові методи навчання, дидактичні ігри, робота з пам'ятками й опорними схемами на заміщення механічного записування та заучування. Процес соціалізації особистості учнів має розвивати навички взаємодії з іншими учасниками колективу: поступово переходити від роботи в парах до виконання завдань в групах. Актуалізовано увагу на принципах вибору варіативних дисциплін, зокрема вивченні мови національних меншин, проте у тексті є рекомендації форм та видів роботи, які, на нашу думку, можуть бути використані й на уроках з української мови: *«алгоритми, створення таблиць, різнорівневі завдання, виявлення помилок в правопису та правильне використання слів у літературному мовленні [...] аналіз словосполучень, поширення і скорочення речень, заміна одних синтаксичних сполучень іншими, вставка окремих компонентів речення, перебудова синтаксичної конструкції, складання речень за опорними словами або схемами, редагування речень, синтаксичний аналіз тощо»* [13].

Аналіз документа «Опис ключових змін до оновлених програм початкової школи» привертає увагу позицією про вилучення з програми вимоги письма на дошці та оновленням словника слів з 1 по 4 клас: комп'ютер, ноутбук, гармонія, внесок, аеропорт та спільнота (замість влітку, ворота, гроно, ганок, ґрунт квартира, посередині, фартух, якір (1 клас), агроном, банкір, бетон, бібліотека, верблюд, грім, комп'ютер, метал, радіо, спасибі (3 клас), аеродром, гвинтівка, портрет, республіка, фанера, фартух, цемент (4 клас)). Зміни у побудові висловлювань виявились у додаванні жанру есе, вмінні визначити такий текст з-поміж інших, роботі з його складанням. Також спостерігаємо опис таких видів роботи: складання речень, побудова схем простих речень, звуковий аналіз простих за звуковою будовою слів, побудова звукових моделей слів, добір спільнокореневих слів, що належать до різних частин мови, розбір слів за будовою самостійно або з допомогою вчителя.

Сучасні шляхи реалізації мети навчання української мови в початковій школі мають виробляти вчителі, готові до викликів сьогоденних умов і особливостей навчання, тому робочі навчальні програми для майбутніх освітян мають вміщувати вказівки на найбільш ефективні форми та види роботи з учнями. Ми порівняли такі програми останніх років з метою винайдення змін згідно з оновленням навчальних програм. Отже, спільною для всіх робочих програм підготовки майбутніх учителів є мета – опанування шкільних програм і підручників, оволодіння студентами методикою формування в учнів системи початкових уявлень і понять з фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису, прийомами ознайомлення школярів з найважливішими нормами української літературної мови та правопису і здійснення на цій основі мовленнєвого розвитку дітей та формування їхньої мовленнєвої культури. Але тут же знаходимо і відмінності, зумовлені особливостями різних університетських програм: поєднання дисциплін з методики навчання мови та навчання літератури [2], актуалізація орієнтації на нову мету шкільної мовної освіти [3].

Спільним для всіх програм майбутніх педагогів є вивчення методики навчання за розділами мовознавства (графіки, орфографії, фонетики тощо). Також всі викладачі-методисти пропонують опанування традиційними формами, методами та засобами навчальної діяльності (хоча наявні відмінності у понятійному апараті). Наприклад, вивчення особливостей фронтальної, індивідуальної, групової навчальної діяльності; опанування методів навчання за характером керівництва, розумовою діяльністю учнів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково пошуковий, дослідницький; за джерелом знань: наочні, словесні, практичні; за напрямом діяльності: практичні, практико-

теоретичні, теоретичні [2]; зв'язного викладу вчителя, бесіди, спостереження й аналізу мовних явищ, роботи з підручником, методу вправ та ін. [3].

У нових документах віднаходимо методику складання опорних таблиць, схем, а також розділи, присвячені програмованому навчанню, алгоритмізації та комп'ютеризації, що відповідає змінам у навчальній програмі. Важливе місце у планах підготовки майбутніх учителів посідає опанування психологічних основ успішного засвоєння мовного матеріалу, шляхи стимулювання пізнавальних здібностей школярів у вивченні мови, психолінгвістичних основ формування комунікативних умінь, дидактичних основ навчання, власне методичних принципів навчання мови і розвитку мовлення тощо. Засвоєння знань та формування навичок студентів згідно з такими програмами відбувається під час проведення лекційних, семінарських та лабораторних робіт. Практичний блок аналізованих документів передбачає опанування теоретичним матеріалом з нових методів навчання та дає можливість для набуття практичного досвіду його реалізації.

Аналіз навчальних посібників з методики навчання української мови дозволив визначити такі особливості видань: по-перше, укладачі пропонують конкретні види робіт як найбільш ефективні шляхи навчання різних розділів мовознавства (завдання + методичне обґрунтування); по-друге, приклади завдань подано до визначених підручників, оскільки підготовка фахівця до роботи у початковій школі має спиратись на опанування матеріалу, вміщеного у підручниках; по-третє, наголошено на необхідності практичної методичної і психологічної підготовки, що формується при моделюванні ситуацій навчання; по-четверте, приклади завдань коментуються з позиції місця теми у змісті навчальної програми; по-п'яте, актуалізовано важливість креативності учителя та високо кого рівня його комунікативної компетенції. Крім того, методичні видання містять загальну інформацію про класифікацію методів, способів і засобів навчання (наприклад, подано найпродуктивніші на думку авторів інтерактивні технології: метод проектів, метод ПРЕС, мозковий штурм («мозкова атака»), метод гронування (асоціативний куш), мікрофон, акваріум), а також рекомендації щодо їх реалізації (наприклад, метод «асоціативний куш» варто застосовувати для підбиття підсумків вивченої теми чи розділу з української мови, «акваріум» – для розвитку комунікативних навичок у малій групі, для вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку [6, с. 9; 14]).

Публікації присвячені питанням методики навчання української мови у початковій школі подають характеристику завдань у підручниках, класифікуючи вправи на ті, що побудовано на словах, не пов'язаних за змістом реченнях, текстах; описуючи тексти за жанровою, стильовою приналежністю та тематикою; визначаючи основні види наочності (схеми, таблиці) та списування як найпоширенішу правописну вправу. Дослідниками проаналізовано вимоги оновлених навчальних програм та запропоновано підготовку до виконання соціальних ролей (читач бібліотеки, покупець, пішохід, пасажир тощо) як засобу формування комунікативної компетентності [8; 9]. Також знаходимо у публікаціях звернення до найбільш популярних інтерактивних технологій (сенкан, асоціативний куш, мікрофон, мозковий штурм, ажурна пилка) та алгоритмів їх реалізації [10].

Висновки. Аналіз методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України, посібників і робочих програм підготовки майбутній учителів початкової школи, а також публікацій науковців дозволив визначити паралельний розвиток нових стандартів освіти та шляхів їх запровадження в навчальний процес. Постійне підвищення вимог до комунікативної компетентності учнів зумовлює зміни у програмі щодо мовленнєвої змістової лінії, проте вони в повній мірі прокоментовані у пояснювальній записці та інших нормативних документах МОН. Розвитку мовленнєвих умінь школярів присвячено публікації, розділи навчально-методичних видань. Інтенсифікацію навчання спілкування відбивають розділи присвячені інтерактивним технологіям навчання, серед яких вже традиційно віддають перевагу «мозковому штурму», «асоціативному кушу», «сенкану», «мікрофону» тощо. Посилення уваги до між предметних зв'язків на уроках мови заохочує до проведення нестандартних уроків [15], серед яких перевага надається інтегрованим та бінарним інтегрованим. Такі форми організації навчального процесу методично опрацьовані у публікаціях, де їм відводиться рівнозначна роль з іншими нестандартними уроками. Традиційні форми роботи на уроках, які зумовлені змістом програм, ґрунтовно описані у методичних рекомендаціях різних типів. До найбільш використовуваних та вивчених відносимо списування та відтворення на початковому етапі та складання, редагування, переказ і самостійне висловлювання для роботи з підготовленими учнями. Останні зміни,

присвячені введенню нового жанру есе в зміст програми, новим формам дидактичного матеріалу, а також оновленню лексичного складу словника молодших школярів ще не здобули вичерпного опрацювання освітянами та науковцями та становлять перспективу подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Опис ключових змін до оновлених програм початкової школи. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-09-6pdf.pdf>
2. Вітюк В.В. Методика навчання української мови та літературного читання. Робоча програма нормативної навчальної дисципліни освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки бакалавр напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта». *Сайт Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. URL: http://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/metodika_1_k-15r-robocha_z.f.n._vityuk.pdf
3. Стахів М.О. Методика навчання української мови в початкових класах Робоча програма для студентів спеціальності 6.010102 «Початкова освіта». *Сайт факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені І. Франка*. URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/Стахів.docx>.
4. Стахів М.О. Український комунікативний етикет: навч.-метод. посібник. Київ: Знання, 2008. 245 с.
5. Киричок І.І. Методика навчання української мови навчально-методичний комплекс для студентів спеціальностей: 6.010102 Початкова освіта. *Сайт Ніжинського державного університету імені М. Гоголя*. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2016/kaf_ped_org_proz_1.pdf
6. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. За наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2011. 364 с.
7. Українська мова з методикою навчання в початкових класах: Інтегрований курс / Загальна редакція А. П. Каніщенко, Г. О. Ткачук; вид. 3-тє, переробл. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 264 с.
8. Охріменко Л. Особливості навчання української мови учнів початкових класів за новою шкільною програмою відповідно до державного стандарту початкової загальної освіти. *Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка*. URL: <http://ddpu.drohobych.net/wp-content/uploads/2014/10/Охріменко.pdf>
9. Охріменко Л. Навчальний матеріал для уроків української мови як засіб формування правописних умінь і навичок молодших школярів. *Сайт Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка*. URL: http://ddpu.drohobych.net/filol_gum/wp-content/uploads/2016/04/2014_15.pdf
10. Шулінова Л.В. Вивчення інноваційних технологій навчання мови в нормативному вузівському курсі «методика викладання української мови в школі». *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*. 2008. Вип. 17. С. 133–139.
11. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/nnn1_4kl/
12. Стахів М.О., Крохмальна Г.І. Сучасна українська літературна мова з практикумом: навч. посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 456 с.
13. Лист МОН України від 17.08.2016 № 1/9-437 «Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах». *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/6119>.
14. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Буквар. Київ: Освіта, 2007. 143 с.
15. Резніченко Н.І. Нестандартні уроки української мови в 2 класі. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 6. С. 8–11.

References

1. Description of key changes to upgraded primary school programs. *Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-09-6pdf.pdf>
2. Vityuk, V.V. Methodology of teaching the Ukrainian language and literary reading. The work program of the normative educational discipline of the educational-qualification level of preparation of the bachelor of the direction of preparation 6.010102 "Primary education". *Website of the East European National University named after Lesia Ukrainka*. Retrieved from http://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/metodika_1_k-15r-robocha_z.f.n._vityuk.pdf
3. Stakhiv, M.O. (2016). Methodology of teaching the Ukrainian language in elementary classes The working program for students of the specialty 6.010102 "Primary education". *Website of the faculty of pedagogical education of Lviv National University named after I. Franko*. Retrieved from <http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/Стахів.docx>.
4. Stakhiv, M.O. (2008). *Ukrainian communicative etiquette: educational and methodical manual*. Kyiv: Knowledge.
5. Chirichok, I.I. (2016). Methodology of teaching Ukrainian language teaching and methodical complex for students of specialties: 6.010102 Primary education. *Website of the Nizhyn State University named after M. Gogol*. Retrieved from http://www.ndu.edu.ua/storage/2016/kaf_ped_org_proz_1.pdf
6. *Methodology of teaching the Ukrainian language in elementary school* (2011): a methodological manual for students of higher educational institutions. In M.S. Vashulenko (Science Ed.). Kyiv: Letter LTD. (in Ukr.).
7. *Ukrainian language with the methodology of teaching in elementary school* (2011): Integrated course. In A.P. Kanishchenko, G.O. Tkachuk (Ed.); 3-rd edition, redesigned. Ternopil: Educational book – Bogdan. (in Ukr.).
8. Okhrimenko, L. Features of Ukrainian language learning for elementary school students according to the new school curriculum in accordance with the state standard of elementary general education. *Website of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*. Retrieved from <http://ddpu.drohobych.net/wp-content/uploads/2014/10/Охріменко.pdf>

9. Okhrimenko, L. Teaching material for Ukrainian language lessons as a means of forming spelling and skills of junior pupils. *Website of the Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*. Retrieved from http://ddpu.drohobych.net/filol_gum/wp-content/uploads/2016/04/2014_15.pdf
10. Shulinova, L.V. (2008). Study of innovative technologies of language teaching in the normative high school course "Methodology of teaching Ukrainian language at school". *Actual Problems of Ukrainian Linguistics: Theory and Practice*, 17, 133–139. (in Ukr.).
11. Ukrainian language. Educational program for general educational institutions of grades 1–4. *Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/nnn1_4kl/
12. Stakhiv, M.O., Krohmalna, G.I. (2015). Contemporary Ukrainian Literature with Workshop: Textbook. Lviv: Ivan Franko LNU. (in Ukr.).
13. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 17.08.2016 № 1 / 9-437 "On Methodological Recommendations on Teaching of Educational Subjects in General Educational Institutions". *Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/6119>.
14. Vashulenko, M.S., Skrypchenko, N.F. (2007). *ABC book*. Kiev: Education. (in Ukr.).
15. Reznichenko, N.I. (2006). Non-standard lessons of the Ukrainian language in the arc class. *Elementary education and upbringing*, 6, 8–11. (in Ukr.).

DENYSYUK Kateryna,

Ph.D in Linguistics, Associate Professor of Linguistics Department,
Donbas Institute of Technology and Management, International Scientific and Technical University named
after Academician Yuriy Bugay
e-mail: katerina_pisarenko@ukr.net

GOPTA Olena,

Deputy Director in Teaching-and-Upbringing Work,
Teacher of Ukrainian, Kramatorsk Secondary School of the 1st-the 3rd Levels №23
e-mail: egopta@ukr.net

RESEARCH RECEPTIONS OF THE DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHING METHODS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. *Changes in the Ukrainian language school curriculum are a reaction to updating the requirements for education. Primary school is the first stage in the process of forming a new personality. The psychological and age-specific features of this group of schoolchildren make them the most prepared to perceive the new information. Thus, the study and improvement of teaching methods is one of the first tasks of education. The relevance of the article is the need to study the correlation of new requirements and methodological recommendations of their implementation.*

The purpose of the article is to determine the most effective methods of the Ukrainian language teaching, to compare different types of methodological recommendations, to determine their common and various traits, to analyze the mapping of practical sources and methodical publications.

The research material is the documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine (including the curricula), manuals on the Ukrainian language teaching methods (M. Vashulenko, A. Kanishchenko, H. Tkachuk), programs for the preparation of students on the subject "The Ukrainian language teaching methods" (V. Vitjuk, I. Kirichok, M. Stakhiv), publications on the correspondence of teaching the Ukrainian language in the primary school to the state standard, studying innovative teaching technologies for students of pedagogical specialties (L. Okhrimenko, L. Shulinova).

The main source of the teacher's activity is the curriculum. Modern requirements are increasingly focuses the Ukrainian language study on students' communicative competence development. This fact is determines the importance of speech development, the choice of the forms of organization of the educational process, methods and means of teaching. The Ministry of Education is recommends the using interdisciplinary links as often as possible by selecting appropriate lesson materials, integrated lessons and binary integrated lessons. Such an organization of the learning process is allows a multilateral study of a certain concept by younger schoolchildren. The importance of such organizational forms as an excursion, quest, meetings, contests, discussion is actualizes. Updating the content of the programs is also contributes to the selection of new didactic means: reference abstract, jotting and so on.

Modern ways of realizing the goal of education should be realizes by teachers prepared for new requirements, therefore educational manuals and working programs for the preparation of students of pedagogical specialties occupy an important place. The manuals are contains all the necessary theoretical information, sometimes even a historical comment, for the training of teachers, as well as specific examples for using the techniques. It is very convenient for teachers to use ready-made assignments or to create their own on the basis of examples. A program for students of pedagogical specialties are also being develops with a slight delay from changes in school curricula. We see the integration of the courses of the Ukrainian language and literature techniques in the subject itself, and the correspondence of the recommended teaching aids to those proposed by the Ministry. The Ukrainian language teaching methods publications are testifies to the reaction of the methodologists to updating the content of the curricula. The peculiarities of this kind of research are not

allows to show a wide range of recommendations, but they gives an analysis of key changes, practical and theoretical advice to teachers working with new plans.

The analysis of methodological recommendations contained in various types of documents is allows to conclude the parallel development of new education standards and methods for their implementation. The most informative are the documents of the Ministry, the manuals are contains examples of practical implementation of theoretical material, and articles are reflects the essence of the changes. The analysis is shows the further research possibility. This is the development of a methodology of teaching new genres, forms of didactic material, and working with updating a schoolchildren dictionary.

Keywords: *methodological recommendations; curriculum; manuals; programs; publications; primary school.*

*Одержано редакцією 22.09.2017
Прийнято до публікації 26.09.2017*

УДК 378.016:376

ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка
e-mail: mr.dya69@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розглянуто концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту щодо реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, які передбачають: якісну систему вищої освіти, яка відповідає вимогам сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи; глибоке знання майбутніми фахівцями з фізичного виховання та спорту фізіологічних і психолого-педагогічних особливостей дітей з фізичними обмеженнями в розвитку; вдосконалення державної професійної освіти, законодавчо-нормативної бази України, створення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Ключові слова: *концепція, підготовка, фахівці, фізична реабілітація, дитина, обмежені фізичні можливості, фізичне виховання, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Сучасний соціум досить потребує висококваліфікованих, компетентних і конкурентоспроможних фахівців, які ефективно відновлюють стан здоров'я дорослих і дітей. В цьому відношенні базисними цінностями особистості людини, яку реабілітують, завжди лишається її особистісний розвиток, максимальне відновлення тілесного, душевного і морального здоров'я яке було у індивіда порушене через будь-які (часом драматичні) обставини.

Обмеження життєдіяльності визначається повною або частковою втратою здатності чи можливості до самообслуговування, самостійного пересування, орієнтації, спілкування, навчання, контролювання своєї поведінки, а також значним обмеженням обсягу трудової діяльності [1].

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі. Підвищена увага до цього питання великої кількості педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту та в майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Життєвий досвід, практика фізичного виховання та спорту сприяють комплексній реалізації проблеми реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями, освіти, виховання, формуванню позитивного морального та психофізичного клімату в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив вивчити значний досвід з теорії та практики професійної підготовки майбутніх

фахівців з фізичного виховання та спорту у вищій школі. Зокрема, такі її аспекти: професійна підготовка майбутніх фахівців (Ю.Д. Бойчук, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, В.І. Наумчук, В.В. Ягупов й інші); професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту (Т.М. Бугеря, Л.Б. Волошко, А.М. Герцик, М.В. Дутчак, Р.П. Карпюк, Т.Ю. Круцевич, Р.В. Клопов, А.П. Конох, О.С. Куц, В.М. Платонов, Є.Н. Приступа, Л.П. Сущенко, О.В. Тимошенко, Б.М. Шиян, Ю.М. Шкретій); реалізація принципу неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, В.О. Кукса, Л.П. Сущенко й інші); проблему дітей з обмеженими фізичними можливостями та корекційну роботу з такими дітьми розглядали І.Д. Бех, В.І. Бондар, В.В. Засенко, Д.В. Лубовський, О.В. Гузій, О.С. Куц, Є.М. Мастюкова, Г.М. Мерсіянова, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, Л.В. Фомічова, О.П. Хохліна, М.Д. Ярмаченко; особливості реабілітаційної роботи засобами фізичної реабілітації з людьми, що мають обмеження в розвитку, досліджували І.М. Башкін, Т.В. Бойчук, О.М. Вацеба, А.С. Вовканич, Т.В. Д'яченко, Ю.О. Ляной, О.К. Марченко, В.М. Мухін; особливості навчання та майбутньої життєдіяльності дітей з обмеженими можливостями опрацьовували І.В. Дмитрієва, В.В. Золотоверх, С.Ю. Конопляста, В.І. Ляшенко, В.А. Липа, Н.О. Мирошніченко, Л.К. Одинченко, В.В. Тарасун, Д.І. Шульженко); соціально-педагогічному захисту дитинства в Україні на державному, регіональному та місцевому рівнях присвятили свої роботи В.М. Алфімов, Л.С. Волинець, О.М. Бондаренко, І.Д. Зверєва, О.Г. Зінченко, В.П. Зінченко, Л.І. Міщик.

Формулювання цілей статті. Представити концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту щодо реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція (від лат. conceptio – розуміння, система) – певний спосіб розуміння, трактування яких-небудь явищ, основна точка зору, керівна ідея для їх висвітлення; система поглядів на явища у світі, природі, суспільстві; провідний задум, конструктивний принцип у науковій, художній, технічній, політичній та інших видах діяльності; комплекс поглядів, пов'язаних між собою, що витікають один з одного, система шляхів розв'язання обраної задачі; спосіб розуміння, розрізнення і трактування яких-небудь явищ, що породжують властиві лише для певного способу міркування і висновки. Концепція визначає стратегію дій.

Концепція нашого дослідження заснована на розумінні процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів до реабілітаційної діяльності як складної динамічної системи, яка ґрунтується на комплексі теоретико-методологічних підходів і забезпечує формування компетентного фахівця нової генерації, підготовленого для здійснення реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями та конкурентоздатного на ринку оздоровчо-реабілітаційних послуг.

Концептуальні положення професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту щодо реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями передбачають:

- якісну систему вищої освіти, яка відповідає вимогам сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації;
- глибоке знання майбутніми фахівцями з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації фізіологічних і психолого-педагогічних особливостей дітей з фізичними обмеженнями в розвитку;
- вдосконалення державної професійної освіти, законодавчо-нормативної бази України, створення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ		
ЯКІСНА СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ	ЗНАННЯ ФІЗИОЛОГІЧНИХ І ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ	ВДОСКОНАЛЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ, ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНОЇ БАЗИ УКРАЇНИ

Рис. 1. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями

Провідною концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями вимагає розуміння цього процесу як специфічної цілісної системи, спрямованої на реалізацію мети (формування професійної готовності майбутнього фахівця з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями) та завдань (забезпечення безперервної, системної та кваліфікованої підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації) професійної підготовки. Умовами такої підготовки є опанування майбутніми фахівцями ґрунтовними знаннями щодо особливостей психофізичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, закономірностей організації реабілітаційної роботи з дітьми у дошкільних і шкільних навчальних закладах різного типу, усвідомлення вимог, що до фахівців, які керують цим специфічним процесом.

Якісне оновлення системи вищої освіти підвищує вимоги з боку суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, котрі повинні вміти розробляти і впроваджувати систему дієвої просвіти населення щодо активної соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя, підняття престижу здоров'я людини; використовувати традиційні та нетрадиційні методи відновлення здоров'я; залучати дітей до активних занять фізичною культурою для підвищення рівня рухової активності до оптимальних показників з метою відновлення та збереження здоров'я і продовження активного довголіття [2].

Якісна система вищої освіти, яка відповідає вимогам сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи, передбачає:

1) стимулювання зацікавленості державних, громадських, самодіяльних і комерційних структур у всебічному розвитку реабілітаційної діяльності з людьми з обмеженими фізичними можливостями різного віку, впровадження у цей процес навчально-методичні (навчальні посібники; навчальні програми; тестові завдання; навчально-методичні комплекси), комп'ютерні та технічні засоби;

2) виховання у населення України орієнтації на здоровий спосіб життя, відповідних мотиваційних і поведінкових якостей, активної соціальної орієнтації на оздоровлення та гідний спосіб життя за допомогою реабілітаційних програм, лікувальної фізкультури, фізкультурно-спортивних вправ і занять;

3) сприяння місцевими та громадськими органами управління та їх підрозділами ефективній реабілітаційній діяльності, застосування відповідних стилів і методів роботи, які повністю відповідають потребам ринкової економіки та спрямовані на досягнення високого реабілітаційного ефекту у відновленні втрачених функцій організму людини [3].

Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації з дітьми з обмеженими фізичними можливостями передбачають, крім якісної системи вищої освіти, глибоке знання фізіологічних і психолого-педагогічних особливостей дітей з фізичними обмеженнями в розвитку.

В.М. Оржеховська констатує, що на думку медиків і педагогів, основи здоров'я закладаються в ранньому дитинстві. У шкільні роки дитина з обмеженими фізичними можливостями за допомогою фахівців різного профілю має якнайбільш ретельно виправити свої недоліки у стані здоров'я, якнайшвидше адаптуватись у соціальному середовищі, самовизначитись, стати більш сильною, міцною, витривалою [4].

Глибоке знання майбутніми фахівцями з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації фізіологічних і психолого-педагогічних особливостей дітей з фізичними обмеженнями в розвитку потребує перш за все таких знань:

- медико-біологічних проблем дітей з фізичними обмеженнями в розвитку;
- основних анатоμο-фізіологічних закономірностей вікового розвитку дитини;
- теоретичних основ медичних наук (основи загальної патології, анатомії, біомеханіка спортивної морфології, фізіології, патологічної фізіології, гігієни, клініки внутрішніх хвороб, валеології, хірургічних й ендокринних захворювань, захворювань і пошкоджень опорно-рухового апарату, рефлексотерапії, фізіотерапії, фітотерапії, мануальної корекції та масажу);

- знання системи та принципів фізичної реабілітації;
- санітарно-гігієнічних вимог до умов проведення занять з лікувальної фізичної культури, масажу, надання фізіотерапевтичних і мануальних процедур [5].

Медико-біологічний блок забезпечує природничо-наукову підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи, що містить знання про

будову органів, тканин, систем організму, фізіологічні та біохімічні механізми їх функціонування у нормі та під час фізичних навантажень, санітарно-гігієнічні умови, необхідні для нормальної життєдіяльності дитини з фізичними обмеженнями в розвитку [5].

Майбутній фахівець з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації має знати:

1) сучасний стан питань етіології, патогенезу та клініки захворювань дітей з фізичними обмеженнями в розвитку;

2) особливості перебігу патологічних станів дітей під впливом занять з фізичної реабілітації;

3) клініко-фізіологічні механізми лікувальної дії фізичних вправ, масажу та фізіотерапевтичних процедур на організм дитини;

4) види реабілітації, захворювань і пошкоджень, завдання, засоби, форми та методи фізичної реабілітації дітей з фізичними обмеженнями в розвитку.

Фахівець з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації повинен вміти:

– визначати рівень фізичного розвитку, функціонального стану та фізичної підготовки дитини;

– визначати обсяг фізичного навантаження під час занять з лікувальної фізичної культури;

– проводити добір засобів і методів фізичної реабілітації з урахуванням діагнозу захворювання, стадії, функціонального стану кардіореспіраторної та нервово-м'язової систем, рівня фізичної підготовки й індивідуальних особливостей організму дитини;

– розробляти методики занять з лікувальної фізичної культури, масажу та проводити добір методик надання фізіотерапевтичних і мануальних процедур;

– складати плани занять з лікувальної фізичної культури та комплекси фізичних вправ;

– проводити заняття з лікувальної фізичної культури та надавати процедури масажу, фізіотерапевтичні процедури та володіти основними прийомами мануальної корекції; проводити лікарсько-педагогічні спостереження з метою оцінювання ефективності різних засобів фізичної реабілітації [5].

Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями, передбачають, крім вище зазначеного, вдосконалення державної професійної освіти, законодавчо-нормативної бази України щодо реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Вдосконалення державної професійної освіти неможливе без скоординованих дій різних державних структур і відомств, задачею яких має бути формування стратегії і тактики, організація і забезпечення заходів спрямованих на відновлення фізичних якостей організму, підвищення функціональних спроможностей, зміцнення здоров'я населення, технічне та кадрове забезпечення. Розроблення цих програм потребує знань особливостей організаційно-методологічних підходів, які повинні враховувати регіональні особливості формування сучасного суспільства у різних країнах. Впровадження таких програм неможливе без адекватного нормативно-правового, технічного і кадрового забезпечення [1; 6].

Нормативно-правову базу професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації складають Закони України «Про освіту» (1991), «Про вищу освіту» (2002), «Про фізичну культуру і спорт» (2011), «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту (2004). Крім того, державна стратегія оздоровчого напрямку населення викладена в нормативно-правових документах, що регулюють розвиток сфери фізичного виховання, спорту й охорони здоров'я в Україні, зокрема у Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1999–2005), Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 роки (2006), Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки (2011), Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 роки (2011) [2].

У 1991 році Верховною Радою України був прийнятий закон «Про основи соціального захисту інвалідів» і відповідна державна програма. Почала зростати і розгалужуватись кількість організацій державного та недержавного спрямування, які переймаються проблемами людей з обмеженими фізичними можливостями.

За наведеними даними Л.А. Огорелкової (2000), в Україні нараховується близько 600 штатних фахівців з фізичної реабілітації, працюють 28 центрів «Інваспорту», 56 відділень регіональних центрів, переважно у великих містах та 16 областях, 48 фізкультурно-оздоровчих клубів інвалідів у 17 областях, 17 спеціалізованих дитячо-юнацьких реабілітаційних спортивних шкіл.

Україна з 2010 року розпочала активно реформувати програми підготовки магістрів у вищих навчальних закладах з напрямку фізичної реабілітації, на що були направлені відповідні накази та постанови.

10 лютого 2010 року вийшов наказ МОН №99 про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні. Згідно з новою концепцією підготовки магістрів, термін навчання зростає до 1,5 років. Пізніше МОН затвердило план дій на виконання Концепції підготовки магістрів в Україні на 2010–2012 роки (Наказ МОН №165 від 02.03.2010 р. «Про затвердження Програми організації підготовки магістрів в Україні») [7; 8; 9].

З 2017 року фізичних реабілітологів готують у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» за напрямком підготовки «Бакалавр з фізичної терапії, ерготерапії, фахівець з фізичної реабілітації. Вчитель фізичної культури» або «Магістр з охорон здоров'я. Фахівець з фізичної реабілітації. Викладач фізичної культури» за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія».

Висновки. Концепція нашого дослідження заснована на розумінні процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів до реабілітаційної діяльності як складної динамічної системи, яка ґрунтується на комплексі теоретико-методологічних підходів і забезпечує формування компетентного фахівця нової генерації, підготовленого для здійснення реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями та конкурентоздатного на ринку оздоровчо-реабілітаційних послуг.

Концептуальні положення професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту щодо реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями передбачають:

– якісну систему вищої освіти, яка відповідає вимогам сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи.

– глибоке знання майбутніми фахівцями з фізичного виховання та спорту фізіологічних і психолого-педагогічних особливостей дітей з фізичними обмеженнями в розвитку;

– вдосконалення державної професійної освіти, законодавчо-нормативної бази України, створення моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Список використаної літератури

1. Прихода І.В. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні. Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2007. Вип. 15. Ч. 1. С. 60–66.
2. Белікова Н.О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2012. 450 с.
3. Гайволя Р.Ю. До питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання. Молодіжний науковий вісник : Фізичне виховання і спорт: зб. наук. пр. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2007. С. 3–7.
4. Оржеховська В.М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання : проблеми, пошук. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки. 2011. № 4. 29–31.
5. Романишин М.Я. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації до роботи із спортсменами: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 20 с.
6. Башкін І., Макарова Е., Кавакзе-Різік А. Роль і місце фізичної реабілітації у загальній системі охорони здоров'я населення. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2006. № 3. С. 25–29.
7. Петренко В.Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти. Вища освіта. 2003. № 10. 82 с.
8. Фініков Т.В. Пропозиції з вдосконалення структури, змісту та організації підготовки магістрів в Україні. URL: <http://osvita.ua>.
9. Белікова Н.О. Методичні рекомендації до вивчення спецкурсу «Організація здоров'язбережувальної діяльності фахівців з фізичної реабілітації»: [методичні рекомендації]. Луцьк: РВВ ЛІРоЛ, 2010. 110 с.

References

1. Prichoda, I.V. (2007). Organizational and methodological approaches to the professional training of specialists in physical rehabilitation in Ukraine. *Problems of modern pedagogical education, 15, Volume 1, 60–66.* (in Ukr.).

2. Belikova, N.O. (2012). *Theoretical and methodical principles of training of future specialists in physical rehabilitation to healthcare activities*. (Doctor of Science dissertation). National University of Bioresources and Natural Resources of Ukraine. Kyiv. (in Ukr.).
3. Hayvolya, RY (2007). On the issue of professional training of future specialists in physical education. *Youth Scientific Bulletin: Physical Education and Sport: a collection of scientific works*, 3–7. Lutsk: Volyn National University named after. Lesia Ukrainka. (in Ukr.).
4. Orzhehovskaya, V.M. (2011). Healthcare-saving learning and education: problems, search. *Scientific notes of the Nizhyn State University named after. M. Gogol: Psychological and pedagogical sciences*, 4, 29–31. (in Ukr.).
5. Romanishin, M.Ya. (2009). Professional training of specialists in physical rehabilitation for work with athletes: author's abstract. (PhD dissertation). *Thesis*. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after I. Franko. (in Ukr.).
6. Bashkin, I., Makarova, E., Kavakze-Rizik, A. (2006). The role and place of physical rehabilitation in the general system of public health care. *Theory and methods of physical education and sport*, 3, 25–29. (in Ukr.).
7. Petrenko, V.L. (2003). A set of normative documents for the development of components of the system of higher education standards. *Higher education*, 10, 82. (in Ukr.).
8. Finikov, T.V. Proposals for improving the structure, content and organization of masters training in Ukraine. Retrieved from <http://osvita.ua>.
9. Belikova, N.O. (2010). *Methodical recommendations for the study of the special course "Organization of healthcare of specialists in physical rehabilitation"*: [methodical recommendations]. Lutsk: Publisher LIRoP. (in Ukr.).

DOLYNNYY Yuriy,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Doctoral Student of Pedagogy and Methodology of Technological Education Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
 e-mail: mr.dya69@gmail.com

CONCEPTUAL BASES OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL TRAINING AND SPORTS TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH LIMITED PHYSICAL POSSIBILITIES

Abstract. *Conception of our research is based on understanding of process of preparation of future physical internists, ergo internists, physical rehabilitation to rehabilitation activity as difficult dynamic system, that is based on complex of theory-methodological approaches and provides forming of the competent specialist of new generation, prepared for realization of rehabilitation work with children with limit physical possibilities and competitive at the market of health-rehabilitation services.*

Conceptual positions of professional preparation of future specialists on physical education and sport in relation to rehabilitation work with children with limit physical possibilities provide for : quality system of higher education, that answers the requirements of modern professional preparation of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work; thorough knowledge by future specialists on physical education and sport of physiology and psychology-pedagogical features of children with physical limitations in development; perfection of state trade education, legislatively-normative base of Ukraine, creation of model of professional preparation of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children with limit physical possibilities.

Quality system of higher education in direction of physical rehabilitation of people with limit physical possibilities considerably extends limits in methods, facilities and directions of rehabilitation. In collaboration with doctors and workers of social services specialists on physical therapy, ergo internists, physical rehabilitation mortgage bases of the national system of physical rehabilitation of people with limit physical possibilities.

Thorough knowledge by future specialists on physical therapy, ergo internists, the physical rehabilitation of physiology and psychology-pedagogical features of children with physical limitations in development needs foremost such knowledge: physician-biologist problems of children with physical limitations in development; basic anatomy-physiologist conformities to law of age-old development of child; theoretical bases of medical sciences (of basis of general pathology, anatomy, biomechanics of sporting morphology, physiology, physic pathology, hygiene, clinic of internal illnesses, valeology, surgical and endocrine diseases, diseases and damages of locum thorium , reflex therapy, physiotherapy, python therapy, manual correction and massage); knowledge of the system and principles of physical rehabilitation; sanitary-hygienic requirements to the terms of realization of employments after a curative physical culture, massage, grant of physical therapy and manual procedures.

Perfection of state trade education is impossible without the co-ordinations actions of different state structures and departments, the task of that must be forming of strategy and tactics, organization and providing of measures of the physical internals of organism, increase of functional possibilities, strengthening of health of population sent to renewal, technical and skilled providing. These program development needs knowledge of features of organizationally-methodological approaches, that must take into account the regional features of forming of modern society in different countries. Introduction of such programs is impossible without the adequate normatively-legal, technical and skilled providing

Keywords: *conception; preparation; specialists; physical rehabilitation; child; physical possibilities; physical education; professional preparation; limit.*

*Одержано редакцією 16.10.2017
 Прийнято до публікації 16.10.2017*

УДК: 378:016

ЗЕМКА Оксана Валеріївна,

аспірантка,

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка,

e-mail: oksi_freude@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті сформульовано поняття підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій, визначено дефініцію «педагогічні умови» стосовно процесу формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій. Охарактеризовано комплекс педагогічних умов для ефективного функціонування моделі формування даного феномену в процесі професійної підготовки студентів.

Ключові слова: майбутні учителі технологій; професійна підготовка; підприємницька компетентність; педагогічні умови.

Постановка проблеми. Рушієм економічних перетворень в умовах ринкової системи є підприємництво, що базується на самостійності, ініціативі, креативності, новаторському підході продуцентів нових матеріальних цінностей. Тому сучасна українська школа має бути зорієнтована на підготовку молоді з розвиненими здібностями і навичками імплементації особистісних професійно значущих якостей і схильностей для здійснення підприємницької функції.

Рівень підготовки школярів напряму залежить від компетентності вчителя. Сучасний учитель технологій має бути націлений не тільки на передачу школярам знань про виробниче середовище, технології обробки матеріалів, основ декоративно-ужиткового мистецтва, а й на формування здатностей впровадження технологічної діяльності, партнерської взаємодії, створення умов для самореалізації, розвитку підприємливості, на формування вмій оцінювати власні результати предметно-перетворювальної діяльності та рівень сформованості ключових компетентностей – підприємливості та ініціативності [1]. Для того, щоб майбутній педагог міг виховувати підприємливих, активних, соціально-адаптованих, відповідальних людей, він сам має бути наділеним цими якостями, володіти широким спектром знань, умінь і навичок у галузі підприємницької діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що основні принципи щодо формування компетентності фахівця розкриваються у працях сучасних науковців В.Болотова, Дж. Вос, Г.Драйдена, В. Жукова, Л. Лаптева, В. Слассьоніна та ін. Питанням всебічної підготовки вчителя технологій присвячено дослідження вчених-педагогів П. Атутова, Ю. Васильєва, Й. Гушулея, В. Сидоренка, Г. Терещука та ін. Основи економічної освіти та виховання висвітлюються у працях О.Горохольської, М. Малишева, О. Падалки, Л. Фрідмана, Б. Шемякіна та ін. Водночас виявлено відсутність фундаментальних досліджень, у яких було обґрунтовано необхідність, педагогічні умови, розроблено зміст, форми і методи формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні педагогічних умов формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій для забезпечення ефективності цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Підприємницьку компетентність, суголосно з В. Морозовою, розглядаємо як сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певного роду модель поведінки, володіння якими допомагає успішно вирішувати різні бізнес-завдання і досягати високих результатів діяльності [2, с. 199]. Погоджуємося також з думкою Ю.Білової, що підприємницька компетентність є інтегральною психологічною якістю особистості, що проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей, дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті [3, с. 17].

Проаналізувавши напрацьовану джерельну базу, пропонуємо авторське трактування дефініції «підприємницька компетентність» у розрізі формування даного феномену у майбутніх педагогів, які будуть готувати учнів до активної трудової діяльності. *Підприємницька компетентність майбутнього вчителя технологій* розглядається нами як інтегративне особистісне надбання, засноване на знаннях, якостях та здатностях, необхідних

як для організації та успішного впровадження законної підприємницької діяльності, так і для формування підприємницьких налаштувань, рис і здатностей у школярів.

Як зауважили Н. Іпполітова та Н. Стерехова, сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що впливають на особистісний і процесуальний аспекти педагогічної системи, сприяють її ефективному функціонуванню та розвитку, відображають педагогічні умови як компонент даної системи [4]. У словнику-довіднику з професійної педагогіки педагогічні умови ототожнюються з обставинами, за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [5, с. 243].

Стосовно предмета нашого дослідження *педагогічні умови* визначаються як неподільна системна єдність заходів педагогічного процесу, що забезпечують ефективне досягнення майбутніми учителями технологій необхідного рівня сформованості підприємницької компетентності.

Цілеспрямованість і регуляцію діяльності особистості обумовлює мотивація, що розглядається у психолого-педагогічній літературі як система взаємозалежних і супідрядних чинників, що свідомо визначають лінію поведінки людини, є джерелом її активності, дієвою спонукальною силою. Психологи відзначають, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого фактора в разі недостатньо високих здібностей, проте ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву або низьку його вираженість, не може привести до значних успіхів у навчанні [6, с. 266].

З урахуванням вищезазначеного в якості першої педагогічної умови нами було виділено посилення позитивної мотивації студентів до практики підприємництва та підготовки учнів до самостійної господарської діяльності.

Мотивування майбутніх учителів технологій до набуття підприємницької компетентності ми розуміємо як цілеспрямований систематизований педагогічний вплив з метою формування інтересу до підприємництва як невід'ємної складової ринкової економіки, усвідомлення особистісної та професійної значущості знань і підприємницьких здатностей для майбутньої педагогічної практики, стимулювання бажання вирішувати професійні завдання, пов'язані з необхідністю формування в учнів підприємницьких якостей.

Формування мотиваційно-сислової установки студентів відбувається в процесі реалізації освітньої професійної програми та під час позанавчальної виховної роботи. Досягненню успіху сприяє застосування особистісно орієнтованих і розвиваючих технологій, що підтримує стиль демократичної педагогічної взаємодії, створює сприятливий психологічний клімат у навчальній групі. Проблемний підхід передбачає розгляд кейсів і вирішення різнопланових завдань, що містяться в них.

З метою підвищення інтересу до підприємництва і мотивації до участі в проектній діяльності на семінарах і практичних заняттях необхідно створювати ситуації успіху, що надає впевненості у власних силах, формує у студентів позитивні очікування. Важливо також підтримувати ділову, доброзичливу і творчу атмосферу, максимально наближену до цивілізованих соціально-економічних відносин.

Розвитку пізнавального інтересу та його переходу в інтерес професійний сприяє вплив на емоційно-чуттєву сферу через отримання суб'єктивно нової інформації, яку студенти можуть здобути під час зустрічей з підприємцями-практиками. Тому спілкування з успішними бізнесменами свого регіону доцільно зробити систематичним у рамках навчально-виховного процесу.

Наступну педагогічну умову ми вбачаємо в досягненні цілісності та неперервності процесу формування підприємницької компетентності шляхом інтеграції змісту навчальних дисциплін в розрізі опанування комплексними знаннями як з основ підприємницької діяльності, так і методики формування означеної компетентності в учнів.

Провідна роль у вирішенні задачі озброєння майбутніх учителів технологій економічними знаннями відводиться навчальним дисциплінам «Економічна теорія» та «Економіка і організація виробництва». Але не менш важливим чинником для формування підприємницької компетентності є розуміння студентами психологічної структури і змісту трудової діяльності, специфіки міжособистісних стосунків у групах, ознайомлення з властивостями і розвитком пізнавальних психічних процесів, способами удосконалення індивідуально-психологічних властивостей у процесі опанування курсу «Загальна психологія».

Вивчення дисциплін циклу соціально-гуманітарної підготовки «Основи права», «Соціологія», «Етика й естетика» збагатить студентів знаннями про основи цивільного та трудового права, що є фундаментом формування нормативно-правової бази підприємництва, ознайомить з економічною соціологією, соціологією конфлікту, праці та управління, сформує уявлення про імідж ділової людини, складові культури спілкування та основні принципи сучасного етикету.

Вагомість навчального курсу «Інформатика» розглядається нами в аспекті набуття практичних навичок роботи з комп'ютерною технікою, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій для вирішення багатьох специфічних завдань у майбутній професійній діяльності. Адже в сучасних умовах важко уявити підготовку бізнес-орієнтованого фахівця без знань комп'ютерних технологій, що забезпечують можливість збору, зберігання, обробки, передачі, аналізу та оцінки інформації з метою її використання для прийняття рішень.

Безперечно, формуванню когнітивного компоненту підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій сприяє опанування дисциплін «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Основи екології». Базові знання правових та організаційних основ охорони праці й виробничої безпеки, розуміння витоків екологічних криз, їхнього зв'язку з науково-технічним прогресом стануть підґрунтям розвитку екологічного мислення, усвідомлення високого ступеня відповідальності виробника матеріальних благ перед суспільством за результати своєї діяльності.

Контекстний зміст фахової дисципліни «Теорія і методика навчання технології», спрямований на формування у майбутніх педагогів підприємницької компетентності, включає важливі, на наш погляд, питання, що стосуються процесу праці та його елементів, видів трудових об'єднань в сучасній школі, планування, нормування, організації продуктивної праці учнів та її оплати в межах діючого законодавства; сутності проектно-технологічної діяльності, основних етапів та стадій, загальних основ методики її організації в учнів. Ознайомлення з особливостями, формами і методами профорієнтації школярів у процесі технологічної підготовки може стати відправною точкою для практичного вирішення завдань щодо формування в учнів підприємницьких налаштувань.

Досягнення мети сформованості належного рівня підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій можливе за умови розвиненої здатності до комплексного застосування отриманих знань, що виробляється в процесі міждисциплінарної інтеграції. Розширення сфери практичного застосування системи знань вимагає створення під час педагогічного процесу міжпредметних ситуацій, що спонукають студентів до пошуку рішень з використанням набутої інформації.

Позитивного педагогічного ефекту досягають навчальні заняття, побудовані на міжпредметній основі. Вони характеризуються комплексною постановкою завдань, розробкою змісту та використанням прийомів пізнавальної діяльності з урахуванням принципу паралельності, що передбачає одночасне вивчення суміжних тем у рамках різних навчальних дисциплін.

Третьою педагогічною умовою, визначеною в процесі нашого наукового дослідження, є формування у майбутніх учителів технологій особистісних та професійно значущих підприємницьких якостей та здатностей засобами інноваційної навчальної підготовки.

Проблема становлення самостійної, конкурентоспроможної в сучасних економічних умовах особистості, наділеної навичками рефлексії та самокорекції, здатністю до постійного самовдосконалення, самоосвіти та творчого пошуку загострює необхідність цілеспрямованого формування її пізнавальної активності та креативності. Але, як свідчить передовий педагогічний досвід, цей процес загальмовується застосуванням виключно традиційних способів організації навчально-виховної діяльності у стінах ВНЗ.

Одним зі шляхів вирішення поставлених завдань є використання інноваційних технологій, зокрема технології диференційного та проблемного навчання, інформаційно-комунікаційного, інтерактивного з метою впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, зорієнтованих на стимулювання пізнавальної активності майбутніх фахівців. Запровадження такого підходу по-іншому розставляє акценти у взаємодії викладача зі студентською аудиторією. Педагог змінює роль передавача теоретичних знань на роль наставника-консультанта, який корегує дії студента як активно мислячого учасника пізнавального процесу в змодельованих виробничих ситуаціях.

Серед дієвих форм і методів інноваційного навчання з точки зору формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій нами було виділено лекції проблемного змісту, візуальні лекції, семінари-тренінги, створення творчих проєктів, залучення до самостійної та групової пошукової діяльності, робота з джерелами інформації з використанням сучасних інтернет-засобів комунікації, різноманітні форми дискусії («круглий стіл», «засідання експертної групи», форум, симпозіум, дебати, диспути), рольові та ділові ігри, метод ситуаційного аналізу, метод кейсів, фокальних об'єктів, самооцінки, мозкового штурму тощо.

Розробка та реалізація програми спецкурсу «Основи підприємницької діяльності» для студентів напряму підготовки 6.010103 «Технологічна освіта» розглядається нами як четверта педагогічна умова.

Метою спецкурсу є систематизація, розширення та поглиблення комплексу знань про підприємництво як важливий чинник ринкової економіки, особливості його функціонування в Україні; формування умінь і навичок щодо організації та здійснення підприємницької діяльності, передачі набутого досвіду школярам; розвиток підприємницьких здатностей та якостей; виховання економічної культури.

Завдання вивчення курсу: формувати підприємницькі налаштування, що включають позитивне ставлення до підприємництва, усвідомлення соціальної відповідальності за результати підприємницької діяльності, внутрішню мотивацію до підприємництва та підготовки школярів до підприємницької практики; формувати системні знання про основи підприємницької діяльності та методичні знання щодо навчання учнів підприємству; виробити базові вміння і навички раціональної організації та здійснення підприємницької практики; формувати підприємницькі якості особистості.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутні вчителі технологій повинні знати про: сутність, організаційно-правові форми та види підприємницької діяльності; умови та принципи здійснення підприємницької практики; специфіку малого підприємства у ринковій економіці; технологію створення власного бізнесу в Україні; економічні засади функціонування підприємства; маркетингову складову підприємницької діяльності; суть та структуру бізнес-плану; підприємницьку культуру та етику підприємця. Діяльнісний компонент має включати сформовану здатність до аналізу, відбору релевантної інформації, сформовані проєктні, організаторські, управлінські та комунікаційні вміння і навички. В аспекті особистісно-рефлексивного розвитку продуктом навчальної діяльності будуть такі сформовані якості, як підприємливість, ініціативність, здатність ризикувати, приймати самостійні управлінські та організаційні рішення, сформованість умінь самоаналізу, об'єктивної самооцінки самокорекції.

Заключним елементом у системі визначених педагогічних умов виступає виконання студентами завдань, спрямованих на формування у них підприємницької компетентності, під час навчально-методичної, навчально-залікової та технологічної практики.

Педагогічна практика як сполучний етап між теоретичною підготовкою і майбутньою самостійною роботою в школі дає можливість студентам виявити розбіжності між досягнутим і необхідним рівнем сформованості власної підприємницької компетентності та компетентності учнів. Організація даної умови в процесі формування підприємницької компетентності у майбутніх учителів технологій спонукає студентів до розкриття особистого потенціалу та індивідуальних якостей з метою підвищення результативності й успішності в майбутній професійній діяльності.

З огляду на зазначене доцільно розширити перелік завдань практикантів наступними: планувати навчальні заняття з урахуванням необхідності формувати у школярів підприємницький потенціал; моделювати ситуації, в яких програмний зміст уроків трудового навчання (технологій) тісно пов'язується з реальністю підприємницької діяльності; сприяти розвитку творчого мислення як одного з компонентів підприємницької компетентності учнів через паралельне застосування традиційних та інтерактивних методів навчання; упроваджувати в педагогічний процес проєктні технології як інструмент формування в учнів підприємницьких здатностей і налаштувань; формувати ініціативність і підприємливість школярів під час позанавчальної діяльності.

Висновки. Успішність розв'язання комплексу питань щодо формування підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій безпосередньо залежить від створеної в процесі професійної освіти системи визначених педагогічних умов: посилення позитивної мотивації студентів до практики підприємництва та підготовки учнів до

самостійної господарської діяльності; досягнення цілісності та неперервності процесу формування підприємницької компетентності шляхом інтеграції змісту навчальних дисциплін в розрізі опанування комплексними знаннями як з основ підприємницької діяльності, так і методики формування означеної компетентності в учнів; формування у майбутніх учителів технологій особистісних та професійно значущих підприємницьких якостей та здатностей засобами інноваційної навчальної підготовки; розробка та реалізація програми спецкурсу «Основи підприємницької діяльності» для студентів напряму підготовки 6.010103 Технологічна освіта; виконання студентами завдань, спрямованих на формування у них підприємницької компетентності, під час навчально-методичної, навчально-залікової та технологічної практики. Подальшої наукової розробки потребує педагогічна технологія формування підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/derj-stand.html>.
2. Морозова В.С. Понятие и структура предпринимательской компетентности менеджера. Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки : научный журнал. 2012. № 2. Том II. С. 199–204. Ярославль: Изд-во ЯГПУ,
3. Білова Ю.А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2013. Випуск 7(50). С. 15–17. Рівне: РДГУ.
4. Иполитова Н., Стерихова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. General and Professional Education. 2012. № 1. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / Ред.-упоряд. А.В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 512 с.

References

1. The state standard of basic and secondary education. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/derj-stand.html> (in Ukr.).
2. Morozova, V.S. (2012). The concept and structure of the entrepreneurial competence of the manager. *Yaroslavl Pedagogical Herald. Psychological and pedagogical sciences: a scientific journal*, 2, Vol. 2, 199–204. Yaroslavl : Edition YGPU. (in Rus.)
3. Bilova, Yu.A. (2013) The concept and structure of business competence of future experts in economics. *Update the content, forms and methods of training and education in educational institutions. Collection of scientific works Scientific notes of the Rivne State Humanitarian University*, 7(50), 15–17. Rivne : RDGU (in Ukr.).
4. Ypolytova, N., Sterykhova, N. (2012) Analysis of the concept of «pedagogical conditions»: essence, classification. *General and Professional Education*, 1. Retrieved from http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf. (in Rus.).
5. Semenova, A.V. (2006). *Glossary Directory of professional pedagogics*. Odessa: Palmyra (in Ukr.).
6. Ilyin, E.P. (2008) *Motivation and motives*. St. Petersburg: Piter (in Rus.).

ZEMKA Oksana,

Postgraduate Student,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University,
E-mail: oksa_freude@ukr.net

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES

Abstract. *Introduction. The engine of economic reforms in a market system is the development of entrepreneurship. That's why modern Ukrainian school should be focused on the training of young people with entrepreneurial qualities, abilities and skills. The future teacher himself should be enterprising, active and responsible, have knowledge and skills in entrepreneurship to educate these qualities in others.*

Purpose. Determination of pedagogical conditions of formation of entrepreneurial competence in the future teacher of technology.

Results. Entrepreneurial competence of the future teacher of technology is considered by us as person's achievements that combine knowledge, qualities and skills needed for business organization and for forming entrepreneurial abilities in pupils.

The first pedagogical condition is enhancing positive motivation of students to entrepreneurship and to preparing pupils for independent economic activity. For this advisable to use educational technologies, create situations for success in the classroom, organize meetings with entrepreneurs.

The next pedagogical condition is achieving the integrity and continuity of the process of forming of entrepreneurial competencies through the integration of the content of educational subjects. Get comprehensive knowledge from the basics of entrepreneurship should help such courses as «Economic theory», «Economics and Industrial Engineering», «General Psychology», «Jurisprudence», «Sociology», «Ethics and Aesthetics», «Use of modern information technologies», «Life Safety and protection of labor», «Ecology». The content of professional

discipline "Theory and Methodic of training the Technology" will introduce with the methods of forming business knowledge in pupils. Positive effect is achieved by binary training sessions.

The third pedagogical condition is the using of innovative educational technologies. We offer to introduce lectures of the problematic content, training seminars, discussions, role-playing and business games, to create creative projects, to apply the method of situational analysis, Case method, focal objects, brainstorming etc.

The fourth pedagogical condition is the elaboration and implementation of the program course "Basics of entrepreneurship" for students training direction 6.010103 Technological Education. The purpose of the special course is to systematize and expand the knowledge of the peculiarities of business in Ukraine, to form entrepreneurial skills, to educate the economic culture.

The final condition is to perform tasks during teaching practice that help to form the students' entrepreneurial competence. Trainees must simulate the real situation of business activities, develop creative thinking of pupils, use the projective technology on the lessons and nurture entrepreneurial qualities during extracurricular work.

Originality. The article deals with the formulation of the concept of entrepreneurial competence of the future teacher of technology, the characteristic of a set of pedagogical conditions for effective functioning the model of forming the entrepreneurial competence in the process of professional training students.

Conclusion. For the successful formation of entrepreneurial competence of the future teacher of technology is necessary to create determined pedagogical conditions. The further scientific development requires the educational technology of formation of the entrepreneurial competence of future teachers of technology.

Keywords. future teachers of technology; training; entrepreneurial competence; pedagogical conditions.

Одержано редакцією 28.06.2017
Прийнято до публікації 16.07.2017

УДК 378(477):61

КИР'ЯН Тетяна Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
голова циклової комісії з української мови
Черкаська медична академія
e-mail: tatyankiryan@ukr.net

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПЕРВИННОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ (СУБОРДИНАТУРИ Й ІНТЕРНАТУРИ) У 60-80 РР. ХХ СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено історії запровадження у 60-80-х роках минулого століття в Україні у вищих медичних навчальних закладах субординатури й інтернатури як первинної спеціалізації лікарів.

Ключові слова: первинна спеціалізація лікарів, субординатура, інтернатура, вищі медичні навчальні заклади, лікувально-профілактичні заклади охорони здоров'я 60-80-ї рр. ХХ ст.

Постановка проблеми. Прагнення сучасної вищої освіти України інтегруватися в загальноєвропейський освітній простір вимагає нагальної потреби модернізувати навчально-виховний процес у ВНЗ. Нові підходи до модернізації вищих медичних закладів впливають із гуманістичної парадигми навчання майбутніх лікарів, спрямованої на формування професійно компетентної, активної, творчої особистості випускника, який зорієнтований в подальшій професійній діяльності на гуманістичні цінності, з одного боку, а з іншого – готовий до застосування на практиці засвоєних теоретичних знань та професійного використання набутих умінь і навичок, постійного поповнення свого багажу знань новою інформацією.

Модернізація вищої медичної освіти передбачає реалізацію освітніх принципів навчання, серед яких неперервність освіти, тобто навчання особистості протягом життя. Однак розроблення цього принципу бере свій початок з другої половини ХХ століття, з моменту введення в навчально-виховний процес медичних інститутів первинної спеціалізації – субординатури й інтернатури.

Субординатуру й інтернатуру ми розглядаємо в контексті неперервної освіти як первинної спеціалізації лікарів, спрямованої на адаптацію студентів старших курсів до умов майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений теоретичний аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми засвідчив, що сучасних учених-педагогів цікавлять різні аспекти реалізації в навчальних вищих і середніх закладах принципу неперервності освіти (Т. Воронова, А. Громцева, А. Даринський, М. Солдатенко та ін.). Теоретичні основи самоосвіти особистості фахівця перебувають в центрі уваги в різних наукових розвідках останнього десятиріччя (Т. Десятов, О. Лебедев, І. Науменко, Г. Серіков та ін.). Питання

історії медицини й розвитку вищих медичних навчальних закладів в Україні знайшли своє відображення в роботах Я. Ганіткевича, Б. Криштопи, С. Верхвадського, В. Данилевського та ін. Проблему становлення й розвитку первинної спеціалізації лікарів у другій половині ХХ ст. порушують у публікаціях З. Гольд, О. Грибанова, К. Дуплієнко, В. Єрмаков, Б. Криштопа та ін.

Водночас питання історії виникнення субординатури й інтернатури як інституцій первинної спеціалізації лікарів та вдосконалення форм їх функціонування в 60-80-х роках минулого століття недостатньою мірою висвітлено в історико-педагогічній літературі. Поза увагою дослідників залишився такий аспект проблеми, як взаємозв'язки між функціонуванням субординатури й інтернатури та виробничою практикою майбутніх фахівців у галузі медицини.

Мета статті. Логіка подальшого дослідження проблеми введення первинної спеціалізації лікарів на старших курсах медичних інститутів у 60-80-х рр. ХХ ст. вимагає з'ясувати причини виникнення цих нових організаційних форм у медичних ВНЗ; прослідкувати поетапну видозміну в їх функціонуванні та встановленні взаємозв'язків між відділеннями субординатури й інтернатури й міських і обласних закладів здоров'я в організації стажування студентів; виявити види навчально-виховної й наукової діяльності майбутніх лікарів під час перебування в субординатурі й інтературі; установити позитивні факти початку реалізації принципу неперервності освіти в медичних ВНЗ України в аналізований період.

Виклад основного матеріалу. На середину ХХ ст. припадає відновлення, становлення й удосконалення навчального процесу у вищих медичних закладах України. В організації професійної підготовки майбутніх лікарів спостерігалися позитивні перетворення, пов'язані з переорієнтацією з теоретичного накопичення знань на практичне застосування їх студентами, формування стійких умінь і навичок майбутньої професійної діяльності. Про це свідчить той факт, що з 1 вересня 1958 року було запроваджено першу виробничу практику для студентів після третього курсу, а шестикурсникам практику продовжено на місяць за рахунок літніх канікул у міських і обласних лікарнях [1, с. 262].

У 1959 році виходить нове «Положення про виробничу роботу і виробничу практику студентів вищих навчальних закладів СРСР» [2, с. 151–155]. Це змусило перебудувати навчальні плани й програми в медичних інститутах у зв'язку з поліпшенням практичної підготовки майбутніх лікарів та фармацевтів. До них було вперше введено виробничу практику протягом усього періоду навчання студентів у ВНЗ: з метою оволодіння навичками роботи молодшого (після завершення навчання на першому-другому курсах), середнього (на 3–4 курсах) та старшого (після 5–6 курсів) майбутнього медичного персоналу.

У 1967 році Радою Міністрів СРСР було ухвалено постанову «Про організацію, у вигляді досвіду однорічної спеціалізації (інтернатури) випускників низки медичних інститутів» [3, с. 3].

У постанові йшлося про те, що шостий рік навчання студентів на лікувальному й педіатричному факультетах мав стати роком інтенсивної однорічної первинної спеціалізації з основних клінічних спеціальностей. Це посилювало практичну підготовку майбутніх лікарів, і, як вважає Б. Криштопа [1, с. 254], шостий курс навчання в медичних ВНЗ становив собою субординатуру, за якою після завершення навчання в медінституті студент повинний пройти стажування, тобто інтернатуру на базі лікувальних закладів, куди молодий лікар направлений на роботу. Зазначена постанова дала початок введенню в медичних ВНЗ інтернатури, що згодом стала завершальним етапом підготовки майбутніх фахівців у медінститутах – первинної дворічної спеціалізації випускників (субординатура – інтернатура). У зв'язку з цими змінами в навчальних планах підготовки студентів вищих медичних закладів зразу був реалізований принцип інтеграції у викладанні теоретичних і клінічних дисциплін та первинній спеціалізації (субординатура на випускних курсах) [4, с. 38].

Перед керівниками інтернів поставало завдання створити умови для успішного виконання молодими лікарями своїх професійних обов'язків, реалізації ними навчальних програм, усного обсягу запланованих лікувально-діагностичних заходів, оволодіння методами функціональної, лабораторної та інструментальної діагностики.

Базовий лікувально-профілактичний заклад, що приймає на стажування лікарів-інтернів, здійснював такі заходи:

- розроблення всієї необхідної організаційно-планової документації й доведення її до безпосередніх виконавців;
- зустріч, розміщення та ознайомлення лікарів-інтернів із базою спеціалізації;
- установа постійного контакту головних фахівців з деканатами інтернатур, провідними кафедрами медінститутів з питань спеціалізації;
- планування й проведення занять з лікарями-інтернами, зокрема тематичних і підсумкових науково-практичних конференцій, семінарів, клінічних аналізів стану хворих;
- контроль за веденням інтернами документації, щоденників, реферуванням літератури, підготовкою звітів;
- організацію і проведення випускних іспитів;
- складання звітів про підготовку лікарів-інтернів [3, с. 3].

Період до 1967-1968 рр. у становленні спеціалізації майбутніх лікарів називають I етапом розвитку субординатури й інтернатури. У цей час було висунуто ідею орієнтовної основи дій (ООД). Наприклад, сутність ООД в субординатурі полягає у створенні системи вказівок й орієнтирів для поетапних дій студентів, спрямованих на досягнення кінцевої мети – розпізнавання захворювань у пацієнта й призначення адекватного лікування [5, с. 65].

Основна мета перебування шестикурсника в субординатурі – навчитися діагностувати хворих. Досягненню цієї мети мала підпорядкуватися складена схема ООД, до якої дослідники ставили певні вимоги: 1) вона повинна відображати хід мисленнєвих операцій висококваліфікованого лікаря в реальних клінічних ситуаціях; 2) основним складником схеми ООД має стати діагностичний алгоритм – склад і послідовність мисленнєвих операцій; 3) до схеми варто залучати додаткові орієнтири, що передбачають і попереджують можливі помилки, тобто здійснювати самоконтроль; 4) схема повинна мати універсальний характер, тобто можливий для застосування щодо будь-яких захворювань [там само, с. 56].

Під час перебування в субординатурі студент, крім здійснення своєї професійної діяльності, виконував завдання з науково-дослідницької роботи з метою формування наукового мислення, розвитку навичок наукового пошуку, закріплення основ теоретичної підготовки в інституті. Субординатурам пропонували провести дослідження такого характеру, як аналіз діяльності відділення, у якому вони стажуються, за кілька років; експертна оцінка методів лікування хворих, діагностики; статистична обробка отриманих у ході стажування даних [1, с. 100]. Шестикурсники також склали план заходів з поліпшення методики обстеження хворих у лікарні, поліклініці, вдома.

З 1966/1967 навчального року інтернатура була введена як експеримент лише в чотирьох медичних інститутах для випускників лікувального факультету (I Московський, I Ленінградський, Харківський, Кишинівський інститути), також для студентів випускного курсу педіатричного факультету Харківського медичного інституту. Для проходження стажування студентів після випускного шостого курсу направляли в лікарні обласних центрів, великих провідних міст. У 1967 році Міністерство охорони здоров'я СРСР ввело в зазначених вище медінститутах інтернатуру з терапії, хірургії, акушерства з гінекологією. У Харківському медичному інституті було відкрито інтернатуру для випускників з дитячої хірургії та дитячих інфекційних хвороб [3, с. 3].

Прийняття ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР постанови «Про заходи з поліпшення охорони здоров'я і розвитку медичної науки в країні» (1968 р.) стало поштовхом для другого етапу вдосконалення інтернатури. З 1969 навчального року інтернатура за основними клінічними спеціальностями вводилась у всіх вищих медичних закладах України. Другий етап тривав до 1973 року. Медичні інститути протягом 1969–1973 рр. поступово переводили майбутніх фахівців у галузі медицини в систему інтернатури із затвердженням раніше визначених профілів первинної спеціалізації.

Отже, був реалізований принцип неперервності у проведенні дворічної первинної спеціалізації (субординатура – інтернатура) у всіх медичних інститутах за єдиною системою.

На другому етапі розвитку первинної спеціалізації майбутніх лікарів внесено й корективи в методику організації й проведення професійної діяльності в субординатурі. Робочий день для субординаторів складався з двох частин: у першій половині дня шестикурсники працювали в клініці, у другій – слухали лекції, відвідували семінари, брали участь у конференціях [1, с. 256].

Протягом 1970-1972 рр. проблема первинної спеціалізації студентів вищих медичних закладів активно обговорювалася в медичній пресі, на спеціально організованих нарадах,

науково-практичних конференціях, на яких учені, лікарі-практики, державні діячі введені зміни в підготовку лікарів прямо пов'язували з реформою в системі медичної освіти.

До кінця 1973 року за системою «субординатура-інтернатура» працювало 14 медичних інститутів України, було створено 560 баз первинної спеціалізації лікарів [6, с. 117].

У 1974 році в медичних стоматологічних інститутах на стоматологічних факультетах було відкрито однорічні інтернатури. Профіль підготовки стоматологів цілком збігався з профілем спеціалізації в субординатурі, зокрема це означало, що спеціалізація відбувалася з однієї серед трьох спеціальностей – терапевтичної, хірургічної або ортопедичної стоматології.

Перехід медичних стоматологічних закладів у систему «субординатура-інтернатура» прийнято вважати завершальним етапом у реформуванні вищої медичної освіти в аналізований період.

Організації роботи в субординатурі сприяли такі важливі документи, як «Рекомендації Всесоюзної науково-методичної конференції з питання первинної спеціалізації (субординатура) на VI курсі медичного інституту» (1971), наказ Міністерства охорони здоров'я «Про завершення переходу випускників лікувальних і педіатричних факультетів медичних інститутів на систему первинної спеціалізації» (1974) [3, с. 90].

З метою реалізації поставлених у державних документах завдань до навчальних планів медичних інститутів, починаючи з 1976 року, поступово вводили спеціалізовані дисципліни практичного спрямування. Для амбулаторно-поліклінічних занять збільшилось годин до 25% у порівнянні з обсягом годин, що відводилося на виробничу практику. У навчальному плані 1982 року і відповідно до нього в навчальних програмах посилюються вимоги до практичної спрямованості підготовки майбутніх лікарів, спостерігається набуття змісту практичних дисциплін клінічного характеру. Цей план передбачав під час проходження виробничої практики введення обов'язкових чергувань для надання невідкладної медичної допомоги хворим, а під час первинної спеціалізації (субординатура) практикувати чергування на станціях швидкої медичної допомоги. Студентам, які навчалися в субординатурі, необхідно буде працювати не лише за основним профілем, а й за суміжними і в поліклініці, і на станціях швидкої медичної допомоги. В аналізованому плані зазначено, що субординатура є завершенням підготовки лікарів за обраною спеціалізацією.

Десятирічний досвід упровадження первинної спеціалізації майбутніх лікарів (1967-1977 рр.) засвідчив важливі кроки в удосконаленні системи професійної підготовки студентів медичних інститутів. На це були спрямовані накази міністра охорони здоров'я СРСР, як наприклад: «Про затвердження Положення про дворічну спеціалізацію (інтернатуру) випускників лікувальних і педіатричних факультетів медичних інститутів та медичних факультетів університетів» (від 04.09.1972 р.), «Про введення системи однорічної спеціалізації (інтернатури) випускників лікувальних і педіатричних факультетів медичних інститутів та медичних факультетів університетів» (від 23.09.1974 р.) [4, с. 244].

У наказі міністра охорони здоров'я СРСР (№ 379 від 26.04.1977 р.) зазначалося: «Практика проведення інтернатури викликала появу нових прогресивних форм діяльності закладів охорони здоров'я. Змінився зв'язок між медичними інститутами і закладами практичної охорони здоров'я, зросла педагогічна майстерність керівників інтернів, укомплектованість лікувальних закладів фахівцями, які завершили навчання в інтернатурі ... Інтернатура, крім цього, дає можливість коректувати процес послідовної спеціалізації з урахуванням місцевих умов, ... вона зумовила перегляд вимог до лікувальних закладів і до головних спеціалістів областей» [7, с. 53].

Дотримуючись принципу неперервності освіти, навчання протягом усього професійного життя, Міністерство освіти СРСР упродовж 60-80 рр. минулого століття приділяло належну увагу післядипломній роботі з медичними працівниками. Підвищення кваліфікації практичних лікарів стало важливим завданням спільної діяльності медичного інституту й органів і закладів охорони здоров'я. Плани та графіки організації і проведення підвищення кваліфікації медичних працівників складали в деканаті інтернатури, а виробничої практики й лікувально-профілактичних заходів у міських і обласних відділах охорони здоров'я, за якими було закріплено організацію роботи з первинної спеціалізації майбутніх медичних фахівців. До цієї роботи залучалися й кафедри медичних інститутів.

Основними формами підвищення кваліфікації практичних лікарів в інституті були:

- курси інформації та стажування лікарів різних профілів з відривом від виробництва (тривалістю від 1-го до 2-х років);
- місячні тематичні курси;
- виїзні цикли лекцій з підвищення кваліфікації лікарів;
- науково-практичні конференції, лекції, семінари;
- керівництво науковими дослідженнями, кандидатськими дисертаціями лікарів;
- участь в атестації лікарів закладів практичної охорони здоров'я;
- проведення днів фахівців, показових клінічних обходів, операцій;
- клінічно-патологоанатомічні конференції [4, с. 180].

Ще в 50-х роках ХХ ст. почали відкривати факультети підвищення кваліфікації лікарів. Першими заснували такі факультети, як Львівський (1955) і Донецький (1962) медичні інститути. Згодом у 70-х роках робота з розширення мережі факультетів удосконалення лікарів в Україні активізувалася. Були створені факультети в Дніпропетровському (1973), Одеському (1977) медичних ВНЗ; Київський, Донецький, Львівський і Вінницький медичні інститути запровадили перепідготовку організаторів охорони здоров'я – головних лікарів центральних, міських, районних лікарень

У 1979 році було відкрито факультети удосконалення лікарів у Вінницькому, Ворошиловградському й Тернопільському медінститутах [1, с. 279].

В аналізованій нами період отримала подальший розвиток співпраця медичних інститутів з органами практичної охорони здоров'я. Усі форми й методи спільної діяльності були спрямовані на підвищення відповідальності вищих медичних навчальних закладів за організацію лікувально-профілактичної допомоги населенню в закріплених за ними областях. Як зазначає Я. Ганіткевич, 50 кафедр Київського медінституту співпрацювало з обласними відділами охорони здоров'я Черкаської, Чернігівської, Київської й Житомирської областей з проблеми впровадження в практику сільських закладів охорони здоров'я наукових досягнень медичної науки [6, с. 168].

Завдяки тісній співпраці медичних інститутів України та обласних, районних і міських закладів охорони здоров'я на початок 70-х років було підготовлено і працювало 157100 лікарів, на кожних 300 жителів УРСР припадало 1 лікар і 3 медичних працівників з середньою освітою [Там само, с. 169].

Висновки. Протягом 60-80-х років ХХ ст. головна увага у вищих медичних навчальних закладах була зосереджена на всебічному поліпшенні якості професійної підготовки майбутніх лікарів, практичній спрямованості навчального процесу, посиленні зв'язку з виробництвом, тобто базами первинної спеціалізації випускників (субординатура – інтернатура), постійному вдосконаленні навчальних планів, програм, підручників і посібників, оптимізації вищої медичної освіти України. Подальшого дослідження потребує питання функціонування інституцій первинної спеціалізації лікарів у період 90-х рр. ХХ ст. – початку ХІХ ст.

Список використаної літератури

1. Крыштопа Б.П. Высшее медицинское образование в Украинской ССР. Киев: Здоровье, 1986. 319 с.
2. Высшая школа: Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. М.: Высшая школа. 1965. 360 с.
3. Сборник руководящих документов по интернатуре. М.: Изд-во МЗ СССР, 1978. 260 с.
4. Управление учебно-воспитательным процессом качеством подготовки врачей: Методические указания для преподавателей института / Под. ред. С.С. Лаврика. Киев, 1981. 355 с.
5. Основные направления совершенствования учебно-воспитательного процесса в медицинском вузе: Сборник научных трудов / Под редакцией профессора И.А. Сыченикова. М., 1981. 70 с.
6. Ганіткевич Я. Історія української медицини в датах та іменах. Львів: Афіша, 2004. 368 с.
7. Мировоззренческая направленность преподавания общенаучных и клинических дисциплин в медицинском вузе: Методическое пособие для преподавателей мед. вузов. Киев: Вища школа, 1988. 159 с.

References

3. Kryshchtopa, B.P. (1986). Higher medical education in the Ukrainian SSR. Kyiv: Health. (in Rus.).
1. Higher school (1965): A collection of basic regulations, orders and instructions. Moscow: Higher school. (in Rus.).
6. Collection of guidance documents on internship (1978). Mjscow: Ministry of Health of the USSR. (in Rus.).
7. Management of educational and educational process by the quality of training of doctors (1981). In S.S. Lavryk (Ed.). Kyev. (in Rus.).
5. The main directions of improvement of the educational process in a medical university (1981). In Y.A. Syichenykov (Ed.). Mjscow. (in Rus.).
2. Hanitkevych, Ya. (2004). The history of Ukrainian medicine in dates and names. L'viv: Afisha. (in Ukr.).
4. The world-view orientation (1988) of teaching general scientific and clinical disciplines at a medical university. Kyiv: Vyshcha shkola. (rus)

KYRYAN Tetyana,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Chairman of the Cycle Commission in the Ukrainian Language,
Cherkasy Medical Academy
e-mail: tatyankiryan@ukr.net

ESTABLISHMENT OF FUTURE DOCTORS' PRIMARY SPECIALIZATION (SUBORDINATURA AND INTERNSHIP) IN 60-80S OF THE TWENTIETH CENTURY

Abstract. Introduction. The article is devoted to the introduction of higher medical institutions of residency and internship as a primary specialization, physicians in the 60-80 years of the last century in Ukraine.

Purpose. The logic of the further study of the problem of introducing the primary specialization of doctors at the senior courses of medical institutes in the 60's and 80's of the 20th century demands to find out the reasons for the emergence of these new organizational forms in medical universities; to follow the stage-by-stage modification in their functioning and to establish interconnections between branches of subordination and internship and city and regional health institutions in the organization of internships for students; to find out the types of educational, educational and scientific activity of future physicians during their stay in the subordinate and internship; to establish positive facts of the beginning of the implementation of the principle of continuity of education in medical institutions of Ukraine in the analyzed period.

Results. The implementation of the newest educational principles of teaching in modern universities, in particular the principle of the continuity education, sets the task of high school teachers to form a highly qualified, competent specialist in any field to general and medicine in particular. New approaches to the organization of the educational process in medical universities need to study the historical aspects of the emergence and spread of the above-mentioned principle of education in Ukrainian higher medical schools in the twentieth century this is due to the introduction into the medical educational and medical-preventive establishments of the primary specialization of future surgeons and internship doctors.

Starting from the second half of the 1960's, the sixth year of medical institutions introduced a subordinate discipline – an intensive primary specialization of students from major clinical specialties. Upon completion of training at a medical university, the graduate must undergo an internship, that is, internship on the basis of those medical facilities where the junior doctor is sent to a permanent place of employment. Such a two-year specialization in medical universities lasted until the late 80's of the twentieth century.

Conclusion. During the 60's and 80's of the twentieth century the main attention in higher medical educational institutions was focused on the comprehensive improvement of the quality of the training of future doctors, the practical orientation of the educational process, the strengthening of communication with the production, that is bases of primary specialization of graduates (subordinate-internship), continuous improvement of curricula, programs, textbooks and manuals, optimization of higher medical education of Ukraine. Further research needs a question to functioning of the institutions to primary specialization of doctors in the 90's of the twentieth century – beginning of the nineteenth century.

Keywords: primary specialization of doctors; residency; internship; medical school; medical health care institution 60-80 years XX century.

Одержано редакцією 03.10.2017
Прийнято до публікації 10.10.2017

УДК 7.011:377.36

ЛИНОВИЦЬКА Анастасія Олександрівна,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: art-kafedra@ukr.net

РУШІЙНІ СИЛИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

На основі аналізу художньо-педагогічної літератури та педагогічного досвіду у статті висвітлено механізми дії рушійної сили розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва у вищому навчальному закладі. Зазначаються мотиви навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, а саме художньо-естетичні потреби, стимули, інтереси, ідеали у розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх митців.

Ключові слова: рушійні сили розвитку, потреби, стимули, інтереси, ідеали, самоусвідомлення, художньо-естетичний смак, майбутні фахівці образотворчого мистецтва.

Постановка проблеми. Соціальною місією мистецької професійної освіти має стати не тільки підготовка фахівців, здатних виконувати сучасні твори мистецтва, ай формування культурно-естетичної особистості з розвиненим почуттям прекрасного, здатної розуміти цінності світового й народного мистецтва, особистості, яка володіє знаннями та інформацією з метою постійного підвищення рівня своєї професійної підготовки, спроможної творити, сприймати, переживати істинні духовні цінності згідно із суспільною системою цінностей.

У цьому контексті особливої значущості набуває активізація творчої діяльності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, усвідомлене включення їх у процес навчання, що можливо за умови позитивної мотивації до навчання та художньо-естетичного самоусвідомлення.

Мета статті – розкрити сутність механізмів дії рушійної сили у розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Сучасні умови системи освіти окреслюють в якості однієї з важливих вимог до майбутнього фахівця образотворчого мистецтва – підвищення його професійного рівня. Реалізація даної вимоги можлива за умови розвитку художньо-естетичного смаку на рівні професійно-мистецтвознавчому. Для виключення еkleктичних виявів у професійній діяльності майбутньому митцю необхідно поглиблено оволодіти комплексом знань у сфері образотворчого мистецтва, зокрема:

- знання художньої культури, взаємозв'язку культури і суспільства;
- знання художніх стилів, течій, напрямів, епох, шкіл, біографій митців;
- знання видів мистецтва: архітектура, скульптура, живопис, графіка, декоративно-прикладне мистецтво;
- знання форм і змісту художніх творів;
- знання художніх технік і технологій;
- знання засобів художньої виразності творів.

Рушійною силою розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва є суперечності між усвідомленням недосконалості рівня художньо-естетичного смаку митця і прагненням досягти визначеного професійно-мистецтвознавчого рівня художньо-естетичного смаку.

Передумовами розвитку художньо-естетичного смаку є *мотиви, потреби та інтереси* майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Теорія мотивації й мотивів діяльності – одна з наскрізних у науці, вивчалась А. Леонтьєвим, А. Маслоу, С. Рубінштейном, Д. Узнадзе, К. Юнгом, П. Якобсоном та іншими. Вагому роль відіграє усвідомлення студентом відповідної мотивації, тобто значення художньо-естетичної діяльності як важливого і необхідного етапу художньо-естетичного вдосконалення.

У ролі мотивів виступають виникаючі в особистості потреби, інтереси, бажання, спонукання, стимули, настанови, переконання, цінності та ідеали, що передують і визначають творчу діяльність митця. Правильне використання діючих мотивів, формування належних, спрямовуючих розвиток особистості фахівця образотворчого мистецтва одне з найважливіших завдань мистецької освіти.

А. Гебос виділяє чинники (умови), що сприяють формуванню у студентів позитивного мотиву до навчання: усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання; усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоєваних знань; емоційна форма викладу навчального матеріалу; показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять; професійна спрямованість навчальної діяльності; вибір завдань, що створюють проблемні ситуації у структурі навчальної діяльності; наявність допитливості й «пізнавального психологічного клімату» у навчальній групі [1].

Активна творча діяльність виникає у зв'язку з визначеною *потребою*, що спрямовує поведінку особистості на задоволення вихідної потреби. Мета діяльності студента у навчальних умовах носить цілеспрямований, полімотивований характер, зумовлюється сукупністю взаємозалежних мотивів і слугує задоволенню художньо-естетичної потреби на рівні об'єктивації (споживання: художнє сприйняття, переживання, захоплення, насолода художніми цінностями) й на рівні суб'єктивації (творчість). За словами В. Воликіна «Творчість і естетична насолода є фундаментальними рисами людського життя. Коли людина захоплена такого роду активністю, її мозок діє набагато більш інтенсивно, ніж під час звичайної діяльності» [2, с. 9].

На думку, А. Маслоу естетична потреба є «основною потребою» [3]. М. Верб називає її «надлюдською з усіх людських потреб» і вважає, що «естетична потреба поєднує в собі багато елементів, які визначають індивідуальне ставлення до краси, виступає як провідний мотив, внутрішня ціннісна установка, стрижень спрямованості особистості» [4, с. 84].

Естетична потреба є «не тільки безпосереднім переживанням прекрасного, високого, не лише прагненням відчувати подібні почуття, а й спрямованим бажанням до творчості за законами краси, до осмислення й практичного втілення власного емоційного стану» [5].

Продовжуючи цю думку, Р. Павлюк вважає, що важливою рисою творця є сильна і стійка потреба у творчості. Творча особистість не може жити без творчості, вона бачить у ній головну мету і основний зміст свого життя [6].

Б. Додонов, говорячи про наявність у особистості комунікативної і практичної потреби, зазначає, що без них ми отримаємо просто геніального «споживача» мистецтва, а творець повинен бажати «поділитися» з людьми тим, що він виявив у цьому світі [7].

А. Маслоу, класифікуючи потреби, виділяє з них потреби вищого порядку – потреба у самоактуалізації, заснована на пізнавальних, етичних й естетичних потребах, що означає прагнення особистості до гармонізації зовнішнього і внутрішнього світу [3]. Жодна психологічна теорія не може бути повною, на думку А. Маслоу, якщо її центральною ланкою не є концепція, згідно з якою майбутнє людини знаходиться у ній самій, і тільки гнучка, творча особистість може по-справжньому керувати майбутнім, тільки така особистість може впевнено і мужньо глянути в обличчя новизні. Самоактуалізована особистість – особистість, яка знає себе, світ своїх потреб і цінностей, особистість, що впевнено крокує по життю і співвідносить всі свої дії з загальнолюдськими цінностями. «Я уявляю собі самоактуалізовану людину не як звичайну людину, якій щось додано, а як звичайну людину, у якої нічого не відібрано» [3, с. 8]. Робота самоактуалізації включає вибір гідних творчих завдань, які вимагають максимальних і найбільш творчих зусиль.

Припускаємо, що проблема естетичної потреби межує з проблемою художньої потреби. Художнє переходить в естетичне, і тільки через розвинену художню потребу можна розв'язувати інші проблеми – розвитку естетичного смаку, оцінок, суджень і т. п.

У процесі виникнення і задоволення художньої й естетичної потреби майбутній фахівець образотворчого мистецтва розвивається цілісно, самоактуалізується (на всіх етапах: від виникнення бажання до практичної діяльності), у нього збираються і розвиваються у комплексі всі суб'єктні сили, підводячи до бажання і розвитку здатності до самовираження, саморегуляції, саморозвитку та реалізації себе як особистості.

На нашу думку, на основі художньої й естетичної потреби відбувається формування внутрішнього світу особистості та вихід її у світ людської культури. Розвинені художня й естетична потреби дозволяють особистості бачити художньо-естетичне змістовне багатство навколишнього світу і суспільства.

В. Волинкін називає етапи розвитку потреби:

- усвідомлення потреби;
- інтерес, втілення бажання;
- мотив: усвідомлення потреби стає мотивом поведінки людини;
- діяльність: об'єктивації або суб'єктивації [2, с. 46].

Стимули виконують роль важелів впливу або носіїв «роздратування», викликають дію певних мотивів. Отже, на відміну від мотиву, який означає внутрішній потяг людини до діяльності, стимул є зовнішнім спонуканням активності. За відсутності стимулів, інтересу до навчання, монотонної й одноманітної роботи, як правило, наступає нудьга, відсутність бажання зрозуміти навчальну інформацію. Тож у таких випадках необхідно застосовувати стимули, бо стимулювання сприяє виникненню і формуванню необхідних мотивів.

У процесі усвідомлення потреб поглиблюються *інтереси*, формується вибірковість в естетично значущих категоріях. При цьому потреба – основа виникнення інтересу як суб'єктивного вираження об'єктивних потреб особистості. У. Джеймс вважає: «загальна сума духовних сил людини є продуктом спільної дії всіх її здібностей», які своєю чергою, є допоміжною силою, а «центральна сила успішності людини – її інтерес», тобто потреба. В інтересі потреба усвідомлюється, набуваючи певної спрямованості, причому ця вибіркова спрямованість відповідає внутрішнім прагненням, цінностям, орієнтаціям особистості. Розширення кола інтересів майбутнього фахівця образотворчого мистецтва є одним із найважливіших завдань його гармонійного розвитку. Формування смаку починається з

виникнення інтересу. Інтерес – духовне джерело активності, позитивна емоція, що мотивує дослідження і творчу взаємодію [8, с. 179].

Художньо-естетичний інтерес для майбутніх фахівців образотворчого мистецтва визначає їх спрямованість на художньо-естетичну діяльність, на естетичне освоєння дійсності, що сприяє виникненню творчих проявів особистості, які стимулюють розвиток здібностей у художньо-естетичній діяльності.

Крізь призму *ідеалу* майбутній митець сприймає й оцінює навколишню дійсність, визначає провідні цілі своєї життєдіяльності та засоби їх досягнення. Ідеал – уявлення про найвищу досконалість, котра, як взірець, норма і найвища мета визначає певний спосіб і характер дії людини чи суспільного класу. Залежно від сфер людської життєдіяльності формуються суспільні, політичні, етичні, естетичні, гносеологічні та інші ідеали [9, с. 217].

Ідеал – кінцева найвища мета, досягнення якої митець прагне у своїй творчості. Без ідеалу творча діяльність перетворюється у копію дійсності. Ідеал випереджає дійсність, виявляючи тенденції її розвитку, мобілізує енергію особистості митця. Художньо-естетичний ідеал митця має суб'єктивно-історичний характер, оскільки кожна епоха відзначається своїм взірцем досконалості, наприклад: у грецькому мистецтві – розвинене, спортивне тіло вважалася еталоном краси, у ньому все пропорційно й гармонійно, у візантійському першорядною була духовність особистості, в епоху бароко прославлявся аристократизм.

Мотиви, потреби, інтереси є рушійними силами розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та забезпечують умови функціонування механізмів їх розвитку.

Іншим важливим механізмом розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва є художньо-естетичне самоусвідомлення. Усвідомлення людиною самої себе, знання про себе – визначається у психології як – самосвідомість. У самосвідомості особистість постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання. Самосвідомість орієнтована на осмислення особистістю своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції у суспільстві. Центральними структурними компонентами самосвідомості є феномени саморегуляції (управління своїми діями), самооцінки (усвідомлення власної ідентичності незалежно від зовнішніх впливів: відчуття гідності, самозадоволення, самоповаги), самоаналізу (аналіз своїх дій, визначення перспектив розвитку).

На думку А. Бурова, «естетичне починається там, де людина доходить до самовираження, до самопізнання або самовідчуття у предметі, коли вона навчається виражати через інші форми повноту і багатство своєї сутності» [10, с. 121]. На основі функції самоусвідомлення майбутній митець виділяє себе у культурно-мистецькому бутті, оцінювати себе і свої можливості у художньо-естетичному процесі.

Високий рівень самосвідомості зумовлює саморозвиток особистості, в усвідомленій формі (самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення). М. Монтесорі вважає, що особистість є носієм процесу власного розвитку. Прояв особистістю активності вона пов'язує з наданням вихованцю свободи, що означає передусім можливість і вміння розвиватися за своїми внутрішніми законами, бути творцем самого себе, здійснювати внутрішню роботу щодо саморозвитку [11]. Реалізація творчих можливостей майбутнього фахівця образотворчого мистецтва вимагає значних зусиль шляхом саморозвитку, а це неодмінно спонукає і до цілеспрямованого художньо-естетичного самовиховання, яке є основою гармонійно розвиненої особистості, цілеспрямованого формування її інтересів, потреб, смаків. На основі індивідуальної рефлексії, як однієї із форм самовиховання, особистість осмислює свою життєву програму, принципи, співвідношення, цілі, цінності, вимоги, установки, прагнення. Саморозвиток особистості залежить від багатьох факторів: самокритичного ставлення до себе, вміння керувати своєю поведінкою, від морально-вольових якостей (наполегливості, організованості, дисциплінованості і відповідальності тощо).

Функція самоусвідомлення особистості у навчальній діяльності розкриває спрямованість процесу розвитку художньо-естетичного смаку, його результативний аспект і визначає особистість як суб'єкт культурно-освітнього процесу. Художньо-естетичне самоусвідомлення досягається особистістю у процесі творчості, де творчий акт, за визначенням А. Петровського «виявляється через свободу від чийось припущень і схем ... Реалізується не тільки прагненням індивіда «виплеснути себе на полотно», але й бажанням

сказати про світ і про себе у світі ще ніким не сказане слово... Індивід неадаптивно формує свій новий образ «Я» на протигагу очікуваному і нібито єдино можливому» [12, с. 208–209]. Але як зауважують Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко: «естетичні та художні смаки не лишаються незмінними протягом усього життя людини. Вік, життєвий шлях, багатство художнього досвіду людини шліфують і відточують її смак, а нерідко вони здатні надовго консервувати уподобання, або, навпаки, робити людину терплячою і багатогранною» [13, с. 58].

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, вважаємо що процес розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва відбувається під впливом керованих і некерованих, внутрішніх і зовнішніх факторів, серед яких визначальну функцію відіграють цілеспрямоване виховання та навчання. Активізація творчої діяльності майбутніх митців образотворчого мистецтва, включення їх у процес навчання можливе за умови позитивної мотивації до навчання, а саме завдяки усвідомленим власним потребам, мотивам, інтересам та художньо-естетичному самоусвідомленню.

Список використаної літератури

1. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. *Воспитание, обучение, психическое развитие*. Москва: 1977. Ч. 1. 54 с.
2. Волынкин В. И. Художественная потребность: методология, теория, практика: монография. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2010. 311 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность /пер. с англ. Санкт-Петербург: ПИТЕР, 2003. 351 с.
4. Верб М. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности. Ленинград: Знание, 1981. 36 с.
5. Безклубенко С. Д. Грані творчого метода. Київ: Мистецтво, 1986. 197 с.
6. Павлюк Р. О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів / Materiály IV mezinárodní vědecko-praktické conference «Vědecký potenciál světa–2007». Díl. 3. Pedagogika. Filologickévědy. Psychologie a sociologie: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. St. 35–39.
7. Додонова Б. И. Эмоция как ценность. Москва: Политиздат, 1978. 272 с.
8. Изард К. Е. Эмоции человека / под ред. В. Я. Гозмана. Москва: МГУ, 1980. 439 с.
9. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
10. Буров А. И. Эстетическая сущность искусства. Москва: Искусство, 1956. 292 с.
11. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Москва: Карапуз, 2009. 147 с.
12. Психология развивающейся личности / под. ред. А. В. Петровського. Москва: Педагогика, 1987. 224 с.
13. Левчук Л. Т., Кучерюк Д. Ю., Панченко В. И. Эстетика : підручник / за заг. ред. Л. Т. Левчук. Київ: Вища школа, 2000. 399 с.

References

1. Gebos, A.I. (1977). *Psychological conditions for the formation of positive motivation for learning*. Education, training, mental development. Moscow. (in Rus.).
2. Volynkin, V.I. (2010). *The artistic need: methodology, theory, practice: monograph*. Astrakhan: Astrakhan State University, Publishing House «Astrakhan University». (in Rus.).
3. Maslow, A. (2003). *Motivation and personality*. St. Petersburg: Peter. (in Rus.).
4. Verb, M.A. (1981). *Aesthetic needs and spiritual development of personality*. Leningrad: Knowledge. (in Rus.).
5. Bezklubenko, S.D. (1986). *Interlaces of the creative method*. Kyiv: Art. (in Ukr.).
6. Pavlyuk, R.O. (2007). *Creativity as an integral part of the professional training of the future teacher*. Materiály IV mezinárodní vědecko-praktické conference «Vědecký potenciál světa–2007». Pedagogika. Filologickévědy. Psychologie a sociologie: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. 3, 35–39. (in Czech).
7. Dodonova, B.I. (1978). *Emotion as a value*. Moscow: Politizdat. (in Rus.).
8. Izard, K.E. (1980). *Emotions of people*. Moscow: Moscow State University. (in Rus.).
9. *The Philosophical Encyclopaedic Vocabulary* (2002). In V.I. Shinkaruk (Ed.). Kyiv: Abris. (in Ukr.).
10. Burov, A.I. (1956). *The aesthetic essence of art*. Moscow: Art. (in Rus.).
11. Montessori, M. (2009). *Self-education and self-education in elementary school*. Moscow: Karapuz. (in Rus.).
12. *Psychology of developing personality* (1987). In A.V. Petrovsky (Ed.). Moscow: Pedagogy. (in Rus.).
13. *Aesthetics: a textbook* (2000). In L.T. Levchuk, D.Yu. Kucheryuk, V.I. Panchenko. Kyiv: Higher School. (in Ukr.).

LYNOVYTSKA Anastasiya,

Graduate student to higher school pedagogy and educational management,
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University
e-mail: art-kafedra@ukr.net

FACTORS OF DEVELOPING ARTISTIC-AESTHETIC TASTE OF FUTURE SPECIALISTS OF FINE ARTS

***Abstract.** The paper focuses on the main effectives of developing artistic-aesthetic taste of University trainees of fine arts. At present, this problem is at the core of many hotly debated issues in the area of pedagogical education. Specifically, the results of the conducted critical analysis of artistic and pedagogical literature and relevant experience allowed to elicit the congruous principles, requirements, interests, ideals and stimuli of forming students' artistic-aesthetic taste. The acquired data indicate that these factors may serve as impetuses of stimulating creative and cognitive activity of learners.*

It stands to reason to deem that in the course of studying professionally-oriented disciplines creative and cognitive activity of trainees is stipulated by the necessity to satisfy artistic-aesthetic needs on two basic levels: on the objective level (encompassing artistic perception, admiring and enjoying artwork) and on the subjective level (enhancing creativity). In light of this, it is surmised that the aesthetic need boosts creativity and practical embodiment of one's emotional sensations. On this basis, it may be assumed that the aesthetic need encompasses the elements which determine an individual's attitude to the beautiful: they are looked upon as a driving motive, inner frame of reference, stem of development of a personality. By apperceiving the aesthetic need the trainees channel their artistic interests in accordance with their appetencies, values, individual orientation, thus crystallizing their creative capacities into definite forms, actualizing the selectivity of aesthetically-meaningful categories.

Furthermore, sentimentalizing, idealizing and assessing the reality future specialists of fine arts identify and prioritize their leading objectives in life striving for self-actualization, self-regulation and self-development as creators. On the grounds of self-perception, trainees of fine arts identify themselves in cultural-aesthetic entity, assess and appraise themselves and their own artistic skills and capacities in the artistic-aesthetic process. In its turn, the fulfillment of one's creative abilities is a painstaking process of self-development that is apparently conducive to purposeful artistic-aesthetic self-training, which is viewed as the groundwork of a well-rounded personality.

***Keywords:** driving motives, inner frame of reference, stem of development, self-perception, artistic-aesthetic taste, future specialists of fine arts*

*Одержано редакцією 13.10.2017
Прийнято до публікації 16.10.2017*

УДК 378

ЛУК'ЯНЧУК Світлана Федорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та методики навчання,
Національний педагогічний університет імені
М. П. Драгоманова,
e-mail: svitlanalukianchuk@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

У зв'язку з реформою освіти в Україні впроваджуються європейські стандарти у навчанні іноземних мов. Необхідні зміни в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Метою статті є проаналізувати основні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи нового покоління. Автором проаналізовано термін «професійна компетентність учителя іноземної мови». Встановлено, що основними умовами формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є: оновлення змісту педагогічної освіти відповідно до сучасних потреб особи і суспільства; зміщення акценту в навчанні з традиційного теоретичного вивчення навчальних дисциплін до більш практичного застосування отриманої інформації, від парадигми «я знаю» до парадигми «я вмію»; встановлення та впровадження стандартів з володіння іноземною мовою та методикою її навчання для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; підготовка фахівців, що володіють компетенцією самонавчання; запозичення європейського досвіду використання електронного професійного портфоліо як ефективного інструменту самоконтролю студента та його безперервного професійного й особистісного розвитку.

Ключові слова: реформа освіти; майбутній учитель іноземної мови; початкова школа; професійна компетентність; компетенція самонавчання; електронний професійний портфоліо студента.

Постановка проблеми. Важливим напрямом реформування української освіти є впровадження європейських стандартів у навчанні іноземних мов. Головну роль у навчанні та вивченні сучасних мов відіграє загальноосвітня школа, адже іншомовна освіченість випускників школи стала важливою умовою їх успішної соціалізації в полікультурному та багатомовному європейському середовищі та конкурентоспроможності на ринку праці в недалекому майбутньому. Тож, відповідно до нового Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2012 року, навчання англійської мови є обов'язковим з 1 класу. У зв'язку з цим перед закладами педагогічної освіти постали нові пріоритетні завдання щодо ефективної професійної підготовки нового покоління молодих учителів іноземної мови (ІМ) початкової школи.

Протиріччя між зростанням соціального замовлення початкової ланки освіти на фахівців з іншомовного навчання нового покоління, з одного боку, та невідповідністю системи педагогічної освіти новим вимогам з підготовки сучасного вчителя, з другого боку, активізувало потребу у вивченні теорії й практики формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи.

Аналіз останніх публікацій. В Україні проблемами формування професійної компетентності майбутнього фахівця з іноземних мов займалися такі вчені як О. Бігич., Г. Бойко, С. Ніколаєва, Л. Калініна, І. Самойлюкевич, О. Кузнецова, Л. Морська, М. Сідун, М. Тадеєва, О. Шерстюк та інші. Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи вивчалась такими дослідниками, як О. Коломінова, О. Котенко, І. Пінчук, С. Роман та інші. Вітчизняні педагоги досліджують проблему професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ у контексті європейських вимог, теорію і практику формування методичної компетентності вчителя з ІМ, звертаються до обґрунтування критеріїв та ознак сформованості лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх учителів, аналізують характерні риси інформаційно-пошукової компетентності вчителя ІМ, розглядають сучасні технології навчання ІМ учнів початкової школи.

Метою статті є проаналізувати основні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи нового покоління.

Виклад основного матеріалу. Згідно з Національною стратегією розвитку освіти метою вищої педагогічної освіти в Україні є «підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання» [1, с. 374]. Перед сучасною школою стоїть завдання забезпечити гнучке особистісно-орієнтоване навчання та виховання, сформувати в дітях основні життєві компетентності, необхідні для ефективної життєдіяльності в багатомовному, полікультурному, інформаційно розвиненому суспільстві в ХХІ столітті. Молодий вчитель повинен бути спроможним розвивати креативні здібності учнів та навчати їх головного уміння – уміння вчитися самостійно, а також володіти принципово відмінними від традиційних методами організації навчально-виховного процесу. А оскільки тільки вчитель ХХІ століття може підготувати учня ХХІ століття, необхідно реформувати систему професійної підготовки майбутніх учителів, які в процесі навчання повинні оволодіти професійною компетентністю.

Зміст професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи аналізувався багатьма українськими дослідниками. Так, за визначенням Г. Рурик, професійна компетентність учителя – це інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [2, с. 348]

М. Тадеєва вважає, що професійна компетентність майбутнього вчителя ІМ включає, перш за все, врахування культурологічного аспекту, лінгвістичної підготовки, загальної методологічної та методичної підготовки, вміння використовувати сучасні технології навчання, а також поєднувати самонавчання і самоосвіту в удосконаленні мовної та мовленнєвої компетенції [3].

На думку Ю. Задунайської, компетентність як складова фахової підготовки майбутніх учителів ІМ початкової школи полягає у формуванні професійних теоретичних і практичних навичок і вмінь, мотивів діяльності, особистісних якостей, наявності досвіду професійної

діяльності, умінні творчо мислити, в розвитку творчого потенціалу, ціннісних орієнтацій, які дозволяють самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу [4, с. 108].

На нашу думку, формування професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи представляє собою цілісний процес, успішна реалізація якого потребує реформування змісту освіти, який забезпечить високий рівень мовної підготовки, стійкі, інтегровані, системні знання з методики навчання ІМ, педагогіки та психології, уміння застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, уміння використовувати сучасні технології навчання, в тому числі інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), а також особистісний розвиток майбутнього вчителя, який прагне до самоосвіти та самовдосконалення.

Інноваційне оновлення змісту освіти передбачає зміщення акценту з теоретичної на практичну підготовку та формування компетентностей учителя ІМ. Змістові модулі програми підготовки вчителя повинні передбачати формування предметних і життєвих компетентностей у самих студентів, які вони зможуть передати своїм учням, коли прийдуть до школи. Це, зокрема, уміння критично мислити, спілкуватися англійською мовою і здатність вчитися.

Сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти орієнтована на таку організацію навчання, яка забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою в інтеграції з міжкультурним спрямуванням його змісту. Початковий етап у вивченні ІМ дозволяє закласти основи комунікативної компетенції, необхідні і достатні для їх подальшого розвитку й удосконалення в процесі вивчення даного предмета [4, с. 108].

Оновлення змісту освіти відповідно до сучасних потреб особи і суспільства вимагає зміщення акценту від парадигми «я знаю» до парадигми «я вмю». З цією метою система вузівської підготовки, на нашу думку, повинна відповідати таким основним потребам, забезпечення яких сприятиме формуванню у студентів, майбутніх учителів ІМ початкової школи, готовності до якісного виконання ними професійних обов'язків: забезпечення високого рівня викладання ІМ; вивчення сучасних методик навчання ІМ; покращення матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, а саме створення умов для використання ТЗН у навчальному процесі; забезпечення доступу до сучасних навчально-методичних комплексів з ІМ для початкової школи, рекомендованих МОН України; посилення співпраці між вузом і базовими школами педагогічної практики; підвищення якості та збільшення терміну педагогічної практики з ІМ в початковій школі.

Аналіз університетських програм підготовки бакалавра з правом викладання англійської мови, зроблений спільно Британською Радою в Україні та МОН України в ході проекту «Шкільний вчитель нового покоління», показав, що тільки 4 відсотки із загальної кількості годин відводиться на вивчення методики навчання ІМ. Така ситуація негативно позначається на якості методичної підготовки студентів [5].

Зміни в навчальних програмах вимагають внесення коректив у систему оцінювання рівня підготовки майбутніх фахівців. Таким нововведенням могло б стати встановлення та впровадження МОН України стандартів володіння методикою навчання та знання іноземної мови, яким повинні відповідати майбутні вчителі на кінець четвертого року навчання [6].

Важливим компонентом формування професійної компетентності сучасного вчителя іноземних мов є самонавчання або самовивчення іноземної мови. Як відомо, в рамках кредитно-модульної системи оцінювання знань, вмінь і навичок студента значна кількість годин з кожної навчальної дисципліни відводиться на самостійну роботу. Підготовка фахівців, що володіють компетенцією самонавчання, стало одним із першочергових завдань педагогічних вузів.

Ефективним засобом контролю й оцінювання результатів самостійного вивчення іноземної мови в країнах Ради Європи вважається європейський мовний портфель. Електронний портфоліо студента складається з семи частин: вступу, стрічки новин, портрета, паспорта, рівня сформованості професійної компетенції, професійної біографії, досьє, перспективного профілю, професійного саморозвитку і кар'єрного зростання. Електронний професійний портфоліо розміщений на сервері навчального закладу, доступний з будь-якого комп'ютера з виходом в Інтернет, що дає можливість застосовувати дистанційну форму роботи студента з викладачем [3].

Використовуючи позитивний досвід європейських колег доцільно розробити електронний професійний портфоліо майбутнього педагога з урахуванням вимог до професійної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи. Даний портфоліо

може містити розділи, які відобразатимуть професійні компетенції, якими студенту необхідно оволодіти в процесі засвоєння програми вищої професійної освіти. Електронний професійний портфоліо майбутнього вчителя вважається ефективним інструментом самоосвіти, самоконтролю й самооцінювання студента та його безперервного професійного й особистісного розвитку.

Висновки. Отже, основними умовами формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є: оновлення змісту педагогічної освіти відповідно до сучасних потреб особи і суспільства; зміщення акценту в навчанні з традиційного теоретичного вивчення навчальних дисциплін до більш практичного застосування отриманої інформації, від парадигми «я знаю» до парадигми «я вмю»; встановлення та впровадження стандартів з володіння іноземною мовою та методикою її навчання для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; підготовка фахівців, що володіють компетенцією самонавчання; запозичення європейського досвіду використання електронного професійного портфоліо як ефективного інструменту самоконтролю студента та його безперервного професійного й особистісного розвитку.

Список використаної літератури

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (в редакції, схваленій 28 жовтня 2011 року III Всеукр. з'їздом працівників освіти): матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / Ред. кол.: Д.В. Табачник (кер.), А.А. Болюбаш, Л.В. Губерський та ін. Київ, Чернівці: Букрек, 2011. С. 317–376.
2. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: науковий посібник / Під заг. ред. проф. С.І.Якименко. Київ: Слово, 2011. 464 с.
3. Тадеева М. І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
4. Задунайська Ю. Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 11. С. 105–110.
5. Іваніщева В. Розпочинається підготовка шкільного вчителя нового покоління. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers>
6. Болайто Р. Реформа підготовки вчителів: напівзаходи неприпустимі. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Pre-service-training-reform-we-cant-afford-half-measures>

References

1. *National strategy of education development in Ukraine for 2012-2021 years* (2011). (in editorship approved on 28 of October 2011 by the III All-Ukrainian congress of educators) In Tabachkyk, D. V. (Ed. head), Bolubash, A. A., Huberskii, L. V. & others. Kyiv, Chernivtsi: Bukrek, 2011, 317–376 (in Ukr.)
2. Yakymenko, C. I. (ed.). (2011). *Forming of prospective teacher's professional competence in the framework of a higher education establishment*. Kyiv: Publishing house "Slovo" (in Ukr.)
3. Tadeieva, M. I. (2009). Forming of pedagogical competence of future foreign languages teacher: European dimension. *Information Technologies and Teaching Aids*, 5 (13). (in Ukr.) Retrieved from <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
4. Zadunaiska, Yu. (2015) Forming of professional competence of a primary school foreign language teacher. *The Problems of Modern Teachers Education*, 11, 105–110. (in Ukr.)
5. Ivanishcheva, V. (2016) *Training begins for new Generation School Teachers*. (2016). Retrieved from <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Training-Begins-for-New-Generation-School-Teachers>
6. Bolitho, R. (2016) *Pre-service training reform: we can't afford half measures*. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/updates/blog/Pre-service-training-reform-we-cant-afford-half-measures>

LUKYANCUK Svitlana,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Foreign Languages and Teaching Methods Department, National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov,
e-mail svitlanalukianchuk@gmail.com

FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE OF NEW GENERATION ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. In connection with the education reform, European standards in teaching foreign languages are being implemented in Ukraine. Comprehensive secondary school is the main educational establishment in the process of teaching and learning foreign languages. In 2012 English became a compulsory school subject in the first form of a primary school in Ukraine. In accordance with this innovation an urgent demand for changes in the field of training pre-service teachers of foreign languages appeared.

Thus the aim of the article is to analyze the main conditions of the development of a new generation pre-service primary school foreign language teacher's professional competence.

The author analyzes the term “foreign language teacher’s professional competence”. It is stated that the development of a pre-service teacher’s professional competence appears to be an integral process. Its successful completion demands the reform of the content of education, which will ensure a high level of language acquisition, firm, integrated, and systemic knowledge of the methodology of teaching a foreign language, pedagogy and psychology, the ability to implement theoretical knowledge into practical activity, the ability to use modern technologies of education, including information communicative technologies (ICT), and also pre-service teacher’s personality development, aimed at self-education and self-improvement.

The research results prove that the development of a new generation pre-service primary school foreign language teacher’s professional competence are: updating the content of pedagogical education according to the modern needs of a person and society; moving away from classical theoretical education toward practice, from paradigm “I know” to paradigm “I can do”; setting standards for qualified teachers in methodology and foreign language at the end of year four; training specialists, who have the competence of self-education; using the European experience of developing an electronic professional portfolio as an important mean of student self-control, self-assessment and continuous professional and personal growth.

Keywords: education reform; pre-service teacher of foreign languages; primary school; professional competence; competence of self-education; student’s electronic professional portfolio.

Одержано редакцією 19.06.2017
Прийнято до публікації 10.07.2017

УДК 378.096+347.918(412.5)

НАГОРНА Ольга Олександрівна,

кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри мовознавства,
Хмельницький університет управління та права
e-mail: olha-nahorna@ukr.net

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «БУДІВЕЛЬНЕ ПРАВО ТА АРБІТРАЖ» В АБЕРДИНСЬКІЙ ШКОЛІ БІЗНЕСУ УНІВЕРСИТЕТУ РОБЕРТА ГОРДОНА

У статті аргументовано потребу сучасної ділової спільноти на висококваліфікованих спеціалістів – арбітрів у сфері міжнародного арбітражу, які здатні ефективно виконувати свої професійні обов’язки.

Відмічено, що Абердинська школа бізнесу університету Роберта Гордона пропонує професійну підготовку таких спеціалістів в межах магістерської онлайн програми «Будівельне право та арбітраж», яка є єдиною в країні і однією з кількох існуючих у світі. Перераховано чинники, які уможливають ефективну професійну підготовку майбутніх арбітражних юристів у цьому вищому навчальному закладі. Відмінною рисою цієї програми вважається можливість навчання без відриву від виробництва, тобто шляхом дистанційного навчання, через віртуальне навчальне середовище університету – RGU: Campus Moodle.

Ключові слова: арбітражний юрист; магістр; магістерська онлайн програма; вирішення міжнародних спорів; Абердинська школа бізнесу університету Роберта Гордона.

Постановка проблеми. Сучасна практика свідчить, що все ширшого застосування отримують альтернативні (позасудові) механізми вирішення зовнішніх спорів, найефективнішим з яких є міжнародний арбітраж, бо здатний оперативно та компетентно врегулювати міжнародні комерційні, торгові та економічні конфлікти.

Міжнародні компанії, чітко усвідомлюючи переваги арбітражу, прагнуть користуватися послугами висококваліфікованих дипломованих арбітражних юристів, які здатні ефективно управляти конфліктами транскордонного характеру в умовах конфіденційності.

Вищі навчальні заклади більшості країн світу активно реагують на вимоги сьогодення, що має відображення в системах національної професійної освіти, пропонуючи студентам окремі магістерські програми з міжнародного арбітражу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжні дослідники присвятили чимало своїх розвідок актуальним проблемам міжнародного комерційного арбітражу [1, 2, 3, 4]. Разом з тим вагомим є доробок вітчизняних авторів, які досліджують теоретико-правові та практичні засади здійснення міжнародного арбітражу, обґрунтовують роль та значення міжнародного комерційного арбітражу як форми здійснення неупередженого правосуддя в сучасному суспільстві тощо[5, 6, 7].

Однак, питання професійної освіти арбітражних юристів на сьогодні розглядалася вітчизняними фахівцями лише побіжно, що й зумовлює актуальність обраної теми.

Мета дослідження. Метою дослідження є вивчення, опис та узагальнення напрацьованої практики організації магістерської онлайн програми «Будівельне право та арбітраж» в Абердинській школі бізнесу університету Роберта Гордона.

Виклад основного матеріалу. Університет Роберта Гордона (м. Абердин, Шотландія) – це один із провідних університетів Великої Британії, який має міжнародне визнання (щорічно тут навчається приблизно 1100 представників з більш ніж 90 країн світу), бо провадить якісну освітню діяльність, а відтак, гарантує високу конкурентоспроможність своїх випускників. Цей вищий навчальний заклад пропонує широкий вибір програм з гнучкими формами навчання в таких областях як інженерна справа, природничо-наукові спеціальності, комп'ютерні технології, мистецтво і дизайн, архітектура, фармацевтика, соціальна робота, медицина і охорона здоров'я [8], однак, особливу увагу приділено вивченню підприємницької та правової діяльності в Абердинській школі бізнесу.

Варто відзначити, що місто Абердин вважається «нафтовою столицею» Європи, де розташовані головні центри енергетичних компаній, міжнародних банків та представництв транснаціональних корпорацій, що підвищує попит на фахівців, які можуть розв'язувати міжнародні спори шляхом арбітражу [9].

Отож, Абердинська школа бізнесу університету Роберта Гордона пропонує професійну підготовку таких спеціалістів в межах магістерської онлайн програми «Будівельне право та арбітраж» – єдина в країні і одна з кількох існуючих у світі, яка зосереджується на ключових питаннях будівельного права та альтернативних способах вирішення спорів в цілому, а арбітражу зокрема, у порівнянні з традиційним судовим процесом. Ця програма акредитована Юридичним товариством Шотландії (Law Society of Scotland), Королівським інститутом дипломованих інспекторів (Royal Institute of Chartered Surveyors / RICS), Дипломованим інститутом арбітрів (Chartered Institute of Arbitrators / CIArb) та Інститутом енергетики (Energy Institute) [9], що свідчить про її визнання та статустність. Так, завершивши магістерську програму за спеціалізацією «Арбітраж» випускники автоматично звільняються від екзаменів, необхідних для отримання стипендії чи членства в Дипломованому інституті арбітрів. Крім того, всі випускники програми відповідають академічним вимогам до статутного членства в Королівському інституті дипломованих інспекторів та мають необхідні кваліфікації для участі в Конкурсі з перевірки професійної компетентності RICS [там само].

Базова юридична освіта не є обов'язковою умовою для вступу та подальшого навчання в магістратурі, тому ця програма викликає великий інтерес у представників різних спеціальностей, зокрема фахівців у галузі будівництва, інженерії, менеджмента та управління. Всі іноземні студенти, для яких англійська не є рідною мовою, мають надати докази власних мовних можливостей, отримавши мінімально необхідний для IELTS 6.5 результат [9].

Відмітною рисою цієї програми є можливість навчання без відриву від виробництва, тобто шляхом дистанційного навчання, через віртуальне навчальне середовище університету – RGU: Campus Moodle. Це цінний інструмент, який надає інтегрований пакет ресурсів та засобів для всіх студентів засобами Інтернет зв'язку (підкасти, відео, чати, дискусійні форуми) та дозволяє застосовувати різноманітні методи навчання, включаючи інтерактивні обговорення в Інтернеті (в режимі викладач-студент та студент-студент) [4]. Така взаємодія сприяє виробленню своєрідного командного духу, налагодженню нових зв'язків, допомагає у реалізації спільних проектів тощо. Однак, варто зазначити, що деякі курси передбачають обов'язкову особисту присутність студентів на семінарах для безпосереднього спілкування та вирішення поставлених завдань. Онлайн-режим гарантує гнучкість навчання, бо надає відкритий доступ до інформації у будь-який зручний для студента час.

Для отримання диплому студенту необхідно набрати 180 кредитів ECTS протягом трьох років від початкової дати зарахування. До послуг студентів пропонується три спеціалізації, зокрема «Арбітражний розгляд», «Судовий розгляд» та «Порівняльні аспекти арбітражного та судового розглядів», в залежності від чого пропонується перелік курсів для опанування [9].

**Спеціалізації в межах магістерської онлайн програми
«Будівельне право та арбітраж»**

Арбітраж / <i>Arbitration route</i>	Судовий розгляд / <i>Adjudication route</i>	Порівняльні аспекти арбітражного та судового розглядів / <i>Arbitration and Adjudication route</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Правові системи та договірне право / <i>Legal Systems and Contract Law</i> – Відшкодувальне право та докази / <i>Reparation Law and Evidence</i> – Арбітражне право / <i>Arbitration Law</i> – Арбітражна практика та процедура / <i>Arbitration Practice & Procedure</i> – Вступ до будівельного права / <i>Construction Law</i> – Будівельне право / <i>Advanced Construction Law</i> – Укладення будівельних контрактів / <i>Construction Contracts in Context</i> – Міжнародні будівельні контракти / <i>International Construction Contracts</i> – Написання магістерської роботи / <i>Dissertation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Правові системи та договірне право / <i>Legal Systems and Contract Law</i> – Відшкодувальне право та докази / <i>Reparation Law and Evidence</i> – Теоретичні аспекти судового розгляду будівельних спорів / <i>Construction Adjudication Law</i> – Практичні аспекти судового розгляду будівельних спорів / <i>Construction Adjudication Procedure</i> – Вступ до будівельного права / <i>Construction Law</i> – Будівельне право / <i>Advanced Construction Law</i> – Укладення будівельних контрактів / <i>Construction Contracts in Context</i> – Міжнародні будівельні контракти / <i>International Construction Contracts</i> – Написання магістерської роботи / <i>Dissertation</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Правові системи та договірне право / <i>Legal Systems and Contract Law</i> – Відшкодувальне право та докази / <i>Reparation Law and Evidence</i> – Арбітражне право / <i>Arbitration Law</i> – Арбітражна практика та процедура / <i>Arbitration Practice & Procedure</i> – Вступ до будівельного права / <i>Construction Law</i> – Будівельне право / <i>Advanced Construction Law</i> – Теоретичні аспекти судового розгляду будівельних спорів / <i>Construction Adjudication Law</i> – Практичні аспекти судового розгляду будівельних спорів / <i>Construction Adjudication Procedure</i> – Написання магістерської роботи / <i>Dissertation</i>
<p>Студенти, які зацікавлені в стипендіальному статусі Дипломованого інституту арбітрів (FCIArb), мають прослухати курс з укладення арбітражного рішення.</p>	<p>Студенти, які зацікавлені в стипендіальному статусі Дипломованого інституту арбітрів (FCIArb), мають прослухати курс з укладення судового рішення.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Студенти, які зацікавлені в стипендіальному статусі Дипломованого інституту арбітрів (FCIArb), мають прослухати курс з укладення арбітражного рішення. – Студенти, які не бажають проходити перевірку Королівським інститутом дипломованих інспекторів, мають прослухати курс з укладаення будівельних контрактів.

Професор М. Хантер вважає, що якісні магістерські програми повинні пропонувати своїм студентам щось більше, ніж просто достатні знання предмету, які дозволять успішно скласти письмовий іспит в кінці курсу. На його переконання, магістр права ХХІ ст. ... також прагне в процесі професійної підготовки отримати практичні навички, необхідні для сучасного фахівця [10]. Услід за цими вимогами Абердинська школа бізнесу встановила тісні зв'язки з промисловими та комерційними підприємствами, державними установами та громадським сектором, що дозволяє розробляти інноваційні практичні курси, які пропонують студентам винятковий досвід навчання. Факультет тісно співпрацює з роботодавцями на всіх етапах, активно використовує такий прийом як «виробниче» навчання або навчання в реальних умовах [9].

Особливу роль тут відіграє також діяльність Центру зайнятості, де працює команда консультантів, які пропонують повний спектр послуг, сприяють індивідуальному

плануванню кар'єрного становлення, допомагають працевлаштуватися під час навчання та після отримання диплому тощо.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Відтак, ґрунтовність теоретичних знань, гнучкість навчання, зв'язок теорії з практикою, прогресивні форми роботи, студентська наукова робота є важливими складовими навчального плану магістерської онлайн програми «Будівельне право та арбітраж», які забезпечують ефективну професійну підготовку майбутніх арбітражних юристів, продукуючи, таким чином, фахівців вищого гатунку.

Позитивний досвід Абердинської школи бізнесу університету Роберта Гордона щодо організації магістерської програми з міжнародного арбітражу варто переймати та впроваджувати у юридичних та економічних вищих навчальних закладах України. Перспективу подальших розвідок вбачаємо в аналізі досліджуваної проблеми в порівняльному аспекті.

Список використаної літератури

1. Graving R.J. The International Commercial Arbitration Institutions: How Good A Job Are They Doing? *American University International Law Review*. 1989. № 4(2). P. 319–376.
2. Hunter M. The Procedural Powers of Arbitrators under the English 1996 Act. *Arbitration International*. 1997. № 13. P. 345–360.
3. Moses M. *The Principles and Practice of International Commercial Arbitration*. 2-nd edition. Chicago: Cambridge University Press, 2012. 372 p.
4. Tweeddale A., Tweeddale K. *Arbitration of Commercial Disputes: International and English Law and Practice*. Oxford University Press, 2007. 1128 p.
5. Комаров В.В. *Международный коммерческий арбитраж: монография*. Харьков: Основа, 1995. 300 с.
6. Мамон З.В. *Співвідношення міжнародного публічного і міжнародного комерційного арбітражів: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.11*. Київ, 2011. 22 с.
7. Притика Ю.Д. *Правові засади формування і функціонування міжнародного комерційного арбітражу в Україні: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.03*. Київ, 1997. 27 с.
8. Construction Law and Arbitration LLM Robert Gordon University. URL: <https://www.postgraduatesearch.com/robert-gordon-university/52397488/postgraduate-course.htm>
9. RGU Law: Online & Distance Learning. URL: <http://www.rgu.ac.uk/areas-of-study/subjects/law/study-options/online-and-distance-learning>
10. Curriculum: International Arbitration LL.M. URL: <http://www.law.miami.edu/academics/llm/curriculum-international-arbitration>.

References

1. Graving, R.J. (1989). The International Commercial Arbitration Institutions: How Good A Job Are They Doing? *American University International Law Review*, 4(2), 319–376. (in Eng.).
2. Hunter, M. (1997). The Procedural Powers of Arbitrators under the English 1996 Act. *Arbitration International*, 13. 345–360. (in Eng.).
3. Moses, M. (2012). *The Principles and Practice of International Commercial Arbitration*. 2-nd edition. Chicago: Cambridge University Press. (in Eng.).
4. Tweeddale, A., Tweeddale, K. (2007). *Arbitration of Commercial Disputes: International and English Law and Practice*. Oxford University Press. (in Eng.).
5. Komarov, V.V. (1995). *International commercial arbitration*. Charkov: Osnova. (in Ukr.).
6. Mamon, Z.V. (2011). Correlation of international public and international commercial arbitration. (PhD dissertation) *Thesis*. Kyiv. (in Ukr.).
7. Prytyka Yu.D. (1997). Legal foundations of formation and functioning of international commercial arbitration in Ukraine. (PhD dissertation) *Thesis*. Kyiv. (in Ukr.).
8. Construction Law and Arbitration LLM Robert Gordon University. Retrieved from <https://www.postgraduatesearch.com/robert-gordon-university/52397488/postgraduate-course.htm>
9. RGU Law: Online & Distance Learning Retrieved from <http://www.rgu.ac.uk/areas-of-study/subjects/law/study-options/online-and-distance-learning>
10. Curriculum: International Arbitration LL.M. Retrieved from <http://www.law.miami.edu/academics/llm/curriculum-international-arbitration>.

NAHORNA Olha,

Ph.D in Linguistics, Associate Professor, Chair of Linguistics Department,
Khmelnitsky University of Management and Law
e-mail: olha-nahorna@ukr.net

MASTER DEGREE STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING IN SPECIALITY “CONSTRUCTION LAW AND ARBITRATION” IN ABERDEEN BUSINESS SCHOOL OF ROBERT GORDON UNIVERSITY

Abstract. *Introduction. International arbitration is becoming the key instrument for international legal and economic disputes settlement, thus it increases the demand for highly qualified professionals with a clear understanding of all major international dispute resolution mechanisms throughout the world.*

Purpose. The aim of the research is the analysis, description and generalization of the practices of the organization of the Master's programme in "Construction Law and Arbitration" in Aberdeen Business School RGU.

Results. Aberdeen Business School proposes a unique Master degree programme "Construction Law and Arbitration", which is accredited by the Chartered Institute of Arbitrators, the Royal Institution of Chartered Surveyors, the Faculty of Advocates.

It combines theoretical and practical training in highly specialist disciplines, so this programme is able to equip students not only with an in-depth knowledge and understanding of key topics in the fields of construction law and dispute resolution, but also develop technical skills, personal qualities and thus prepare graduates for their future career.

What is remarkable, a previous degree in law is not a prerequisite for this programme. It attracts prospective students who are lawyers, surveyors, construction industry professionals, oil and gas specialists, architects, contract managers and administrators, project managers.

Aberdeen Business School has established links with industry, commerce and the public sector which helps design practical, innovative courses which offer students an exceptional practical experience. The vocational nature of the course allows graduates to use the obtained skills and knowledge to steer their career advancement.

Originality. This programme suits working professionals as it is taught online, by distance learning, through the university virtual learning environment, RGU: Campus Moodle. This mode provides a diverse range of hi-tech teaching and learning methods including interactive online discussions (tutor-student and student-student interaction).

The flexible structure of the programme allows a choice of study routes depending on discipline and professional needs (Arbitration route, Adjudication route, Arbitration and Adjudication route). Completing the Arbitration route gives exemption from Membership or Fellowship examinations from the CI Arb. Furthermore, all graduates of the programme satisfy the academic requirements for chartered membership of RICS and are academically qualified to enrol on the RICS Assessment of Professional Competence.

Conclusions. The achievements and continuing success of graduates in their careers is a true mark of the high quality and recognition given to Master degree programme "Construction Law and Arbitration" delivered at the School.

Keywords: arbitration lawyer; master; master's online programme; international disputes settlement; Aberdeen Business School; Robert Gordon University.

Одержано редакцією 30.09.2017
Прийнято до публікації 10.10.2017

УДК 378.4.091.26/.27:51(477)(045) **НЕЩЕРЕТ Олена Сергіївна,**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики,
Державний університет телекомунікацій
e-mail: awaywith2@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ В СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ

У статті запропоновано систему організації контролю з дисципліни «Вища математика», яка б підвищувала мотивацію студентів до навчання та забезпечувала об'єктивність оцінювання.

Ключові слова: Moodle; вища математика; контроль; організація.

Постановка проблеми. Важливим завданням освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої, конкурентоспроможної особистості. Реформування вищої освіти передбачає докорінну зміну підходів до організації навчання у вищих навчальних закладах. Зміни, які відбуваються в суспільстві та системі освіти, свідчать, що в Україні реалізується освітня реформа, що має глобальний характер. Реалізація нової освітньої реформи відбувається і в Державному університеті телекомунікацій. Новий навчальний рік став переломним у вивченні багатьох дисциплін Державного університету телекомунікацій (ДУТ). Адже, ректором нашого університету було поставлене завдання: «починаючи з 1 вересня 2017 року реалізувати концептуально нову освітню модель, яка б забезпечила підготовку конкурентоспроможного фахівця, який повною мірою буде відповідати потребам сучасного ринку праці» [1].

В Законі України «Про вищу освіту» зазначається: «Конкурентоспроможність будь-якого вищого навчального закладу залежить від його здатності і уміння готувати кваліфікованих фахівців, якість яких не тільки задовольняє вимогам споживачів і всіх зацікавлених сторін, але і перевершує їх очікування» [2]. Якість одержаних знань

характеризує ефективність спільної навчальної роботи професорсько-викладацького складу і студентів. Об'єктивне уявлення про якість знань студентів можна одержати тільки при систематичному, належним чином організованому контролю навчальних досягнень студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальним питанням контролю знань та умінь студентів присвячено дослідження відомих психологів і педагогів (С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського [3], І.Є. Булах [4], Н.Д. Карапузової, І.Я. Лернера [5], Л.Н. Русанової, Л.М. Фрідмана, В.А. Якуніна [6] та ін.). В їх роботах розроблені психолого-педагогічні засади організації контролю знань та умінь студентів, досліджується питання ефективності форм, способів і засобів контролю. Незважаючи на таку кількість робіт, слід зауважити, що в умовах реформування освіти та пошуку нових підходів до організації навчального процесу є потреба в дослідженнях, які будуть вивчати питання контролю в сучасних умовах побудови освітньої системи.

Мета статті: запропонувати систему організації контролю з дисципліни «Вища математика», яка б підвищувала мотивацію студентів до навчання та забезпечувала об'єктивність оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Якість навчання студентів залежить від якісного цілеспрямованого та систематичного контролю. Саме від результатів контролю значною мірою залежать постановка цілей і завдань навчання, вибір і послідовність застосування його методів. Ефективно побудований та організований контроль навчальної діяльності студентів дозволяє викладачу вчасно побачити проблеми та надати необхідну допомогу, допомагає вчасно регулювати та контролювати процес навчання.

Функціонально контроль якості знань орієнтований на об'єктивний і систематичний аналіз процесу вивчення і засвоєння студентами навчального матеріалу відповідно до вимог, викладених в галузевих освітніх стандартах, навчальних планах спеціальностей і програмах дисциплін, на основі яких здійснюються заходи з підвищення якості навчального процесу.

Кількість контрольних заходів та його види, зазвичай, залежать від розподілу годин, які виділені на вивчення дисципліни. Відповідно до положень нової концептуальної моделі, що впроваджується з цього навчального року в нашому університеті [1] розподіл годин на вивчення дисципліни «Вища математика» була змінена. Дана дисципліна вивчається всіма першокурсниками нашого університету, але має свої особливості відповідно до спеціальності. В даній роботі ми розглянемо зміни для студентів спеціальності «Комп'ютерна інженерія».

Розподіл годин на вивчення дисципліни «Вища математика», студентами спеціальності «Комп'ютерна інженерія» в ДУТ, відрізняється від розподілу попередніх років (див. таблицю 1), що є унікальним в порівнянні з вивченням даної дисципліни в інших університетах нашої держави. Адже повністю змінений традиційний підхід до організації вивчення дисципліни «Вища математика».

Таблиця 1

Розподіл годин на вивчення дисципліни «Вища математика» студентами спеціальності 123 «Комп'ютерна інженерія» а 2016/17 н.р.

Семестр	ECTS	Всього	Лекції	ПЗ	ЛЗ	Екзамен	Залік
I	6	180	18	18	36		+
II	5	150	18	18	18		+
III	4	120	18	18		+	

Основні зміни стосувалися структури організації навчання, що були внесені керівництвом університету та спеціальними кафедрами. Нові робочі плани по вивченню дисципліни «Вища математика» спеціальності «Комп'ютерна інженерія» подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл годин на вивчення дисципліни «Вища математика» студентами спеціальності 123 «Комп'ютерна інженерія» на 2017/18 н.р.

Семестр	ECTS	Всього	Лекції	ПЗ	ЛЗ	Екзамен	Залік
I	4	120	2	34	18		+
II	4	120	2	34	18		+
III	4	120		36	18	+	

Проведемо порівняльний аналіз (таблиця 3) годин які наведені в таблицях 1 та 2.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз

Назва		Було	Стало
Аудиторних	практичні роботи	54	106
	лабораторні роботи	54	54
	лекції	54	4
Всього аудиторних годин		162	162
Всього позааудиторних годин		288	198
Всього на вивчення дисципліни		450	360

З порівняльного аналізу очевидно, що кількість годин, яка відведена на вивчення дисципліни «Вища математика» зменшена на 90 годин (3 кредити ECTS). Ці скорочення є звичними для дисциплін, які не є спецдисциплінами вищих навчальних закладів.

Кількість лекцій на вивчення всього курсу «Вища математика» зменшена на 93%. Весь теоретичний матеріал винесений на самостійне опрацювання студентами. Він видається студентам завчасно, щоб вони могли його вивчити та підготуватися до початку практичних та лабораторних занять. Матеріал розміщений в дистанційній системі Moodle. Також до деяких лекцій окрім конспектів додані відеоматеріали. Такій підхід до організації навчання потребує від викладачів розбудови та видозмінення традиційних контрольних заходів. В нашому університеті, як і в багатьох інших, функціонує модульно-рейтингова система навчання, тому оцінювання знань здійснюється на основі поточного та підсумкового контролю.

Відносно невелика кількість аудиторних годин інколи спонукає викладачів до урізання кількості контрольних заходів під час вивчення матеріалу. Цього робити не слід, адже загальновідомо, що контроль в процесі навчання виконує важливі *функції* (контролюючу, стимулюючу, навчальну, розвиваючу, виховну, діагностичну, прогностичну, коригуючу тощо) та *завдання*: виявлення готовності студентів до сприймання, усвідомлення та засвоєння нових знань; отримання відомостей про ефективність використаних організаційних форм та методів навчання; визначення рівня правильності, глибини та обсягу засвоєного матеріалу тощо.

Ефективність контролю залежить від його організації. А саме: часу проведення письмових (модульних, самостійних і т.д.) робіт, їх кількості та послідовності; використання дидактичних і технічних засобів навчання; характеру і форм самостійної роботи студентів; поєднання різних методів; чіткого фіксування і вчасного ознайомлення із результатами контролю тощо. Для ефективної організації контролю необхідним також буде дотримання певних вимог, а саме: індивідуальності, систематичності, об'єктивності, єдиності, оптимізації, гласності, всебічності тощо.

За місцем, яке посідає контроль у навчальному процесі, розрізняють попередній (вхідний), поточний, рубіжний (модульний) і підсумковий контроль.

Попередній контроль (діагностика вихідного рівня знань студентів) застосовується як передумова для успішного планування і керівництва навчальним процесом. В нашому навчальному закладі вступний контроль, зазвичай, проводиться у вигляді комп'ютерного тестування (в системі Moodle) в позааудиторний час та аудиторної письмової роботи. Перед тим як давати студентам додому такий тест, раціонально буде їх ознайомити з Moodle на вступній лекції та показати основні принципи роботи в ній. Доцільним також буде, якщо студенти спочатку матимуть змогу пройти якийсь пробний тест з метою ознайомлення.

Тест для вхідного контролю повинен бути простим і перевіряти елементарне. Тест, який ми пропонуємо для вхідного контролю, складається з 50 питань, які в основному зорієнтовані на перевірку найелементарніших знань та вмінь студентів. Його смислове навантаження полягає в тому, щоб викладач зміг побачити основні типові помилки студентів-першокурсників. Так як тест однаковий для всіх, то найкраще його обмежити в часі для того, щоб у студентів не було можливості списувати один в одного. Також питання, які подаються, повинні відтворюватися у випадковому порядку та не містити нумерації. Це допоможе уникнути запам'ятовування і відтворення правильних відповідей. Після того як студенти пройшли тест, вони мають можливість пройти його ще раз, вже без обмеження в часі. Викладач повинен оцінити як першу спробу, так і другу. Звичайно, для нас будуть важливішими перші результати. Хоча результати другої спроби розкриють не тільки

бажання студентів навчатися, але й їх розумову можливість до навчання. Чим більше запитань у вашому тесті, тим краще, але не потрібно ускладнювати. Усі питання повинні бути елементарними та чітко сформульованими.

Результати цього тесту дозволять викладачу побачити рівень знань студентів та приділити потрібну увагу помилкам. Хотілось би зазначити, що тест не повинен бути сам по собі, бо яким би він не був досконалим, але він не зможе розкрити такі якості студентів, як: поетапність у розв'язаннях (хід роздумів, гнучкість у роздумах), вміння використовувати математичні символи, правильно оформлювати розв'язання задач, перевірити грамотність студента, графічну культуру, творчість та неординарність у розв'язаннях тощо. Перелічене підкреслює необхідність і обов'язковість написання аудиторної не тестової роботи з вхідного контролю. На наш погляд, саме проведення вхідного контролю у два етапи дозволить вам найкраще ознайомитися з рівнем знань і вмінь ваших студентів та спланувати подальшу роботу з ними.

Поточний контроль. Основне завдання поточного контролю – допомогти студентам організувати свою роботу, сприяти самостійному вивченні теоретичного матеріалу та відповідально і систематично готуватися до занять. Так як весь теоретичний матеріал винесений на самостійне опрацювання студентів, то рівень його засвоєння повинен бути перевіреним на кожному практичному та лабораторному занятті. В основному під час поточного контролю використовуються такі форми: вибіркоче усне опитування перед початком занять; фронтальне стандартизоване опитування за картками, тестами протягом 5-10 хв.; on-line тестування, фронтальна перевірка виконання домашніх завдань; виклик до дошки окремих студентів для самостійного розв'язування задач, письмові відповіді на окремі запитання, дані на лабораторному занятті; оцінка активності студента у процесі занять, внесених пропозицій, оригінальних рішень, уточнень і визначень, доповнень попередніх відповідей і т. ін.; письмова (до 45 хв.) самостійна робота.

Звичайно, що відводити велику кількість часу на перевірку теоретичних занять під час практичних та лабораторних занять не можна, адже для цих форм організації навчання зовсім інші цілі. Тому доцільним є створення бази тестування в системі Moodle, яка допоможе проконтролювати рівень теоретичної підготовки студентів до кожної пари. Проходження цих тестів повинно давати студентам не тільки можливість перевірити свої знання, але і можливість отримати додаткові бали. Ми практикуємо таке: студентам, які вдало і з першого разу успішно пройшли тест, зараховуємо додаткові бали. Доцільними для використання у практиці викладання дисципліни «Вища математика» вважаємо також тести, які будуть проходити студенти для самоосвіти. Ці тести не повинні жорстко оцінюватися викладачами, але їхнє неодноразове проходження повинно бути врахованим.

Тести мають деяку перевагу перед традиційними контролюючими методами та формами успішності й розвитку студентів. Ця перевага полягає в тому, що в першу чергу студент набирає певну кількість балів, на основі яких отримує оцінку. Традиційний контроль зорієнтований на виявлення помилок і недоліків учасників навчального процесу, а тому призводить до негативного ставлення до нього з боку студентів, а тести навпаки. Тестовий контроль успішності спрямований на виявлення навчальних досягнень студентів. Бажано, щоб тест з теми мав велику кількість різноманітних завдань. Тоді навіть невстигаючий студент може обрати ті, з якими він може справитися і відповідно набрати певну кількість балів.

Тестування з дисципліни «Вища математика» в системі Moodle, на жаль, використовується рідко. Це пов'язане в основному з рядом причин, головними з яких є такі: невеликий банк тестових завдань з вищої математики; складність у створенні в системі Moodle; негативне особистісне ставлення викладачів (що в основному пов'язане з недостатньою обізнаністю) тощо.

Рубіжний (модульний) контроль проводиться в аудиторний час, повинен містити: тестові теоретичні завдання; практичні завдання; завдання які перевіряють вміння, що отримані студентом на лабораторних заняттях; завдання підвищеної складності для отримання додаткових балів тощо.

Підсумковий контроль являє собою залік (екзамен) студентів з метою оцінки їх знань і навичок у відповідності до програми. Поводиться в письмовій формі та передбачає використання комп'ютерів (в основному для перевірки своїх результатів).

Оцінювання якості математичної підготовки студентів з математики здійснюється в двох аспектах: *рівень володіння теоретичними знаннями*, який можна виявити в процесі

усного опитування, та *якість практичних умінь і навичок*, тобто здатність до застосування вивченого матеріалу під час розв'язування задач і вправ.

Вчасне оцінювання та інформування студентів допоможе вчасно скорегувати та усунути прогалини у знаннях студентів. Зокрема, це стосується саме поточного контролю. Оперативно повідомлені результати дозволять студентам так само оперативно зреагувати та за потребою скорегувати їх. Одним із засобів інформаційно-комунікаційних технологій, який буде доцільно використати під час організації оцінювання, є *електронний журнал*. Саме він допоможе оперативно інформувати студентів про результати та вести облік. Найбільшою перевагою електронного журналу по відношенню до класного журналу є можливість його перегляду в будь-який час та в будь-якому місці, де є Internet.

Висновки. До основної умови організації ефективного контролю навчальних досягнень у процесі вивчення дисципліни «Вища математика» відносимо системність контролю, коли вивчення кожного розділу, кожної теми закінчується контрольними завданнями, а усне опитування, письмові роботи, тестові завдання поєднують із графічною та практичною перевіркою, цілеспрямовано і доцільно використовують у формуванні самоконтролю студентів. Використання системи Moodle для організації контролю знань дає можливість покращити якість контролю за рахунок нових можливостей, видів контролю, при яких оцінюється різноманітна діяльність студентів, різні її аспекти. Багаторазове використання розроблених інструментів та автоматична перевірка результатів тестування значно економлять час викладача. Набуваються нові навички, уміння та розширюється досвід роботи студентів з програмним забезпеченням навчального призначення тощо.

Список використаної літератури

1. Інноваційні зміни змісту навчання. URL: <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-0-4535-innovaciyni-zmini-zmistu-navchannya>.
2. Про Вищу освіту: Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
4. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1995. 430 с.
5. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Знание, 1978. 48 с. (Серия Педагогика и психология, 1978. №1).
6. Якунин В.А. Педагогическая психология: учебное пособие. СПб.: Михайлов О.А.; Полиус, 1998. 639 с.

References

1. *Innovative changes in learning content*. Retrieved from <http://www.dut.edu.ua/ua/news-1-0-4535-innovaciyni-zmini-zmistu-navchannya>.
2. *About Higher Education*. The Law of Ukraine. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Babanskyi, Yu. (1989). *Slected pedagogical works*. Moscow: Pedagogic. (in Rus.).
4. Bulakh I. (1995). *Theory and method of computer testing of educational success (on materials of medical educational institutions)*. (Doctor of Science dissertation). Kyiv. (in Ukr.).
5. Lerner, I. (1978). *Qualifications of students. What should they be like?* Moscow: Knowledge. (Series of Pedagogy and Psychology, 1). (in Rus.).
6. Yakunyn, V. (1998). *Pedagogical Psychology: a tutorial*. St. Petersburg: Mykhailov O.; Polyus. (in Rus.).

NESHCHERET Olena,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Higher Mathematics Department,
State University of Telecommunications
e-mail: awaywith2@gmail.com

SPECIFIC FEATURES OF CONTROL ORGANIZATION IN MODERN LEARNING CONDITIONS

Abstract. *Introduction An important task of education in Ukraine is the preparation of an educated, creative, competitive personality. Reforming higher education involves a radical change in the approaches to organization of training in higher education institutions. The changes taking place in society and the education system show that Ukraine is implementing a global educational reform. The implementation of a new educational reform takes place at the State University of Telecommunications. In accordance with the new curricula of all specialties, the number of hours assigned to study of the discipline "Higher Mathematics" changed. In our article, we will consider in detail the system of organization of control measures for the specialty "computer engineering", because for this specialty there have been significant changes. Namely: the number of lecture hours has been reduced to 93%, and the number of practical classes has been doubled.*

Purpose: to offer a system for organizing control over the discipline "Higher Mathematics", which would increase the motivation of students to study and ensure the objectivity of the evaluation.

Methods: analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, content of educational programs in higher mathematics, generalization and systematization of the obtained theoretical data; pedagogical observation, conversations with teachers and students, analysis of student control works, exam results.

Results. The changes that have occurred in the curriculum are analyzed. The system of control organization functioning in our university in the conditions of new curricula is offered. The main forms of organization of control measures are presented.

Originality. The rationality of the organization of a system of control measures in the conditions of use of information and communication technologies of students of technical specialties.

Conclusion. The main condition for the organization of effective control of academic achievements in the process of studying the discipline "Higher Mathematics" is the systematic control, when there is the study of each section, each topic ends with control tasks, and oral questioning, writing, test tasks combined with graphical and practical testing, purposefully and appropriately. used in the formation of self-control students. The use of the Moodle system for organizing knowledge control provides an opportunity to improve the quality of control through new opportunities, types of control, which assesses the diverse activities of students, its various aspects. Reusing the developed tools and automatically checking out the test results greatly saves the teacher's time. Acquiring new skills, skills and expanding student experience with educational software, etc.

Keywords: Control; Higher Education; Higher Mathematics; Moodle; Organization.

Одержано редакцією 15.10.2017
Прийнято до публікації 16.10.2017

УДК 378.046

НИКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки
вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: nikolaesky@ukr.net

УПРОВАДЖЕННЯ АКМЕОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена комплексному аналізу проблеми впровадження акмеологічних технологій у міжкурсовий період та їхньому впливу на результативність професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти. На основі аналізу власного практичного досвіду представлені результати використання акмеологічних технологій у розрізі здійснення методичної, наукової та самоосвітньої діяльності викладачів.

Запропоновано напрями застосування акметехнологій викладачами у міжкурсовий період та подано їхнє змістове наповнення.

На рівні перспектив подальшого дослідження проблеми впровадження акмеологічних технологій у міжкурсовий період для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти виокремлено роботу з розробки та апробації авторського акмеологічного практикуму щодо проблематики дослідження.

Ключові слова: акмеологічний підхід; акмеологічні технології; професійно-педагогічна самореалізація викладача системи післядипломної педагогічної освіти; самоосвітня діяльність; самопрезентація; корпоративна культура.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти в Україні призвело до суттєвих змін в її структурі, змісті, організації, формах і методах навчання, що викликало актуальність оновлення системи післядипломної педагогічної освіти як складової, органічної частини системи безперервної освіти педагогів. Відповідно до завдань, які постали перед інститутами післядипломної педагогічної освіти, метою курсів підвищення кваліфікації є не лише вдосконалення освітнього рівня та професійної підготовки педагогічних працівників унаслідок поглиблення, розширення та оновлення загальнонаукових і спеціальних знань та вмінь. Але беззаперечним є той факт, що в основі освітнього процесу, який здійснюється академічним складом закладів післядипломної освіти, є підготовка соціально зрілих, ініціативних, самостійних, здатних до вирішення професійних задач, педагогів.

Проте навчальний процес у системі післядипломної педагогічної освіти здійснюється викладачами не лише в період курсового навчання. Міжкурсовий період є тим освітнім

простором для професійно-педагогічної самореалізації педагогічних працівників і разом з тим осередком, у якому формується акмеологічна грамотність суб'єктів педагогічного процесу. Тому в сучасній практиці міжкурсового навчання доцільно використовувати акмеологічні технології, які запропоновано дослідниками акмеологічної галузі науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що увага науковців до проблем цілісного розвитку особистості (В. Андрущенко, С. Гессен, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та ін.), теорій вищих досягнень людини і цивілізації (О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Максимова та ін.), формування творчої особистості (В. Арєєв, І. Бєх, Д. Богоявленська, С. Моляко, С. Сисоєва, М. Поташнік та ін.), професійної підготовки й становлення майбутнього педагога (О. Дубасенюк, А. Капська, В. Кузь, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сластьонін та ін), синергетичного та акмеологічного підходів (В. Бранський, В. Вакуленко, Т. Григор'єва, Г. Данилова, С. Пальчевський та ін.) дещо активізувалась.

На думку вище зазначених науковців, сутність професійної освіти відповідно до акмеологічного підходу можна розуміти як цілісний розвиток людини в умовах освітніх систем, розвиток педагогічної майстерності, професіоналізму та творчого потенціалу педагога, готовність учителя до професійно-педагогічної самореалізації.

Утім, слід зазначити, що, незважаючи на активізацію зусиль науковців, спрямованих на вивчення окремих питань використання акмеологічних технологій в освітньому процесі, у сучасній літературі практично відсутні дослідження щодо упровадження акмеологічних технологій для професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти.

Мета статті – висвітлити питання упровадження акмеологічних технологій у міжкурсовий період, які впливають на результативність професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Метою самореалізації особистості, як констатує Л. Рибалко, є досягнення акме, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку; найвищий ступінь самореалізації характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акме-формами; самореалізація особистості має бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина максимально розкриває і реалізовує творчий потенціал у діяльності [1].

Проте самореалізація викладача, зокрема професійно-педагогічна, здійснюється не лише у курсовий період навчання вчителів-слухачів курсів підвищення кваліфікації. Її актуальність набуває під час міжкурсового періоду, який з точки зору акмеологічного підходу не можливий без здійснення практичної діяльності та впровадження акмеологічних технологій.

Використання акметехнологій у міжкурсовий період здійснення професійної діяльності викладача базується, передусім, на знаннях основ педагогічної акмеології як нової інтегративної галузі знань у системі підготовки педагогічних працівників щодо досягнення ними вершин у творчості, науці, професіоналізмі. Оперування відповідними знаннями з цієї галузі можливе при застосуванні в практичній діяльності закладів післядипломної освіти акмеологічного підходу, який орієнтує на досягнення вершин у цілісному розвитку особистості в умовах освітніх систем, вершин педагогічної майстерності педагога і його творчості та на досягнення «акме» викладацького колективу в цілому [2, с. 42].

Передусім зауважимо, що аналіз сучасних підходів до організації педагогічного процесу в міжкурсовий період засвідчив, що перспективним способом пошуку шляхів оптимізації освітньої діяльності є розроблення відповідної технології, яка дозволяє більш ефективно досягати прогнозованих результатів і реалізовувати потенційні можливості кожного на основі постійної активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

У наукових працях Н. Бордовської, С. Гончаренка, В. Єремєєвої, М. Кларіна, В. Монахова, Г. Селевка, С. Сисоєвої та інших дослідників педагогічна (навчальна, виховна) технологія розглядається як науково обґрунтований спосіб взаємодії суб'єктів освітнього процесу для ефективного досягнення запланованих результатів. Названими вченими технологія характеризується як процес вибору і застосування визначеної системи методів, форм та засобів, необхідних для досягнення мети освітнього процесу, та наголошується на основних вимогах до педагогічної технології [3]:

– *концептуальність* як наявність наукового підґрунтя, філософського, психологічного та соціально-педагогічного обґрунтування способів досягнення мети;

- *системність*, що передбачає визначення логіки процесу досягнення мети, взаємозв'язку компонентів педагогічного процесу, забезпечення цілісності й циклічності дій;
- *керованість* як можливість проектування й планування педагогічного процесу, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами з метою корекції результатів;
- *ефективність*, що передбачає досягнення прогнозованого результату з оптимальними затратами;
- *відтворення системи дій* як можливість застосування іншими суб'єктами в інших однотипних умовах навчальних закладів або освітнього середовища [4, с. 14-34].

Крім названих вище вимог та ознак, на впровадження акмеологічних технологій у міжкурсовий період ми спирались на позицію В. Вакуленко, яка розуміє акметехнологію як систему індивідуально спрямованих, теоретично обґрунтованих і підтверджених практикою способів, прийомів, процедур, що використовуються для особистісно-професійного розвитку конкретної особи. Націленість на акме передбачає інтерактивну взаємодію, призначення якої полягає в зміні, удосконаленні моделей поведінки й діяльності учасників педагогічного процесу. На думку вченої, до провідних ознак та інструментів інтерактивної взаємодії належать полілог, діалог, мислєдїяльність, сенсотворчість, міжсуб'єктні стосунки, свобода вибору, ситуація успіху, позитивність й оптимістичність оцінювання, рефлексія. Акмеологічні технології є засобом практичного й творчого досягнення поставлених цілей на рівні „мистецтва”, „майстерності”, їх використання створює умови для всебічного прояву й відтворення сутнісних сил педагога як суб'єкта професійної діяльності. Акмеологічні технології передбачають використання засобів і методів навчання, які активізують навчальну й науково-дослідну діяльність студентів та викладача [5].

У процесі теоретичного розроблення акмеологічних технологій ми намагались забезпечити системну єдність мети, змісту, принципів, методів та форм цілеспрямованих освітніх впливів, а також поетапний спосіб організації спільної взаємодії та налагодження зворотного зв'язку, що дозволяє здійснювати моніторинг поточних результатів. Тому впровадження у міжкурсовий період акмеологічних технологій щодо здійснення професійно-педагогічної самореалізації відбувається з урахуванням так званих «універсалій» (Л. Пермінова) професійно-педагогічної діяльності викладача системи післядипломної освіти, як-то: діагностичних, дидактичних, комунікативних, методичних, організаторських, прогностичних, проектувальних, прикладних, рефлексивних умінь, котрі формуються в усіх видах діяльності, зокрема наукової, методичної й організаційної, але з урахуванням їх особливостей. Так, у практичних вправах, які мають *методичний зміст* формуються вміння складати самохарактеристику, прогнозувати власний саморозвиток, складати план самовиховання на основі самопізнання.

У *науковій діяльності* необхідними є вміння викладача виявляти власний потенціал науковості й можливості його розвитку в подальшій навчально-пізнавальній діяльності, долати комунікативні бар'єри в процесі навчання, використовувати знання з основ самоменеджменту, тобто правильно організовувати й раціонально використовувати робочий час, працювати в інтернеті та правильно відбирати навчальну інформацію, передбачати позитивні зрушення в процесі учіння, планувати послідовне виконання конкретних дій у процесі вирішення педагогічних завдань, перенесення прийомів власної дослідницької діяльності в педагогічну практику.

У *самоосвітній діяльності*, яка є складовою науково-методичної, педагог має вивчати власний самоосвітній потенціал, визначати мету і завдання самонавчання, опановувати прийоми впливу на аудиторію, організовувати процес самонавчання, передбачати позитивний вплив самоосвіти на розвиток учителів, розробляти індивідуальний проект самоосвіти.

На нашу думку, упровадження акмеологічних технологій у міжкурсовий період має бути одним із пріоритетних напрямів, який спонукає особистість викладача до прогресивного саморозвитку, самоорганізації та відповідно професійно-педагогічної самореалізації.

За нашим переконанням, застосування акметехнологій у міжкурсовий період полягає в наступному:

- *організації особливого акмеологічного середовища*, у якому розвиток професіоналізму педагога є цінністю, традицією, вимогою, реальністю та ідеалом;
- *утвердженні власної акмеологічної позиції*, тобто орієнтація на досягнення високих результатів у власній професійній діяльності за умови дотримання морально-правових норм поведінки й духовно-моральних цінностей;

– *самореалізації власного творчого потенціалу*, яка відображає можливості викладача в повній мірі презентувати свої можливості та застосовувати їх у процесі продуктивної діяльності. Самореалізація педагогом власного особистісного та професійного потенціалу має різні форми прояву: розкриття свого творчого потенціалу під час практичної діяльності, наполегливість у здійсненні життєвих та професійних планів, умінні відстоювати власну позицію;

– *розвитку інноваційного наукового потенціалу* викладача. Інноваційність як потужний професійний чинник особистості полягає в готовності започатковувати нові технології і підходи до вирішення педагогічних завдань, створювати авторські науково-методичні розробки, узагальнювати та розповсюджувати передовий педагогічний досвід;

– *самоосвітній діяльності викладача* як важливого показника якості освіти, готовності до самонавчання та самооцінки, важливого критерію життєтворчості;

– *складанні плану самовдосконалення*: вивчення передового досвіду колег, проведення відкритих занять, їхній самоаналіз, обговорення відвіданих лекцій, участь у конкурсах тощо;

– *поповненні власного професійно-педагогічного арсеналу інтерактивними формами та методами навчання*, як-от: лекція-тренінг, лекція-дослідження, лекція-панорама, лекція-пошук, лекція-мандрівка, лекція-практикум та ін.;

– *залученні слухачів курсів підвищення кваліфікації до науково-дослідницької діяльності*, результати якої презентуються в таких формах, як-от: науковий звіт (реферат, доповідь, виступ на семінарі чи конференції) з проблеми дослідження; введення в практику комплексу дидактичних матеріалів; апробація в інноваційному режимі ідей учителів-новаторів; створення авторської методики, технології; реалізація положень концепції на основі розробки й апробації авторської програми, навчального посібника; узагальнення власного досвіду, систематизація і опис методичних прийомів, використаних форм і методів роботи; стаття в періодичне видання з проблеми; методичний посібник із програми дослідження; методичні рекомендації для вчителів і учнів; участь у проектній діяльності; комп'ютерна презентація результатів дослідження для впровадження в досвід роботи інших колег тощо;

– *розвитку корпоративної культури*, тобто участь у колективних та групових інноваційних формах роботи, як-то: співпраця у творчих групах, науково-дослідній діяльності, організація консультативно-методичних груп, педагогічні чи психологічні тренінги, участь у чатах, форумах щодо розробки актуальних проблем, методичних фестивалів, панорамах, презентаціях, у діяльності Шкіл (Школа молодого науковця, Школа передового педагогічного досвіду, Школа професійної майстерності), методичних дискусіях, методичних аукціонах, методичних діалогах, проблемних столах, педагогічних консиліумах тощо;

– *складанні плану-проспекту самовиховання*, удосконалення методів, прийомів і форм навчально-методичної взаємодії з учителями; вироблення індивідуально-творчого стилю роботи;

– *розробці власної самопрезентації*, укладанні творчого веб-портфоліо викладача – колекція власної бази кращих конспектів лекцій, цікавих прийомів, знахідок, засобів наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій, що відображають зусилля вчителя, успіхи або досягнення з тієї чи іншої проблеми, індивідуальної творчої теми.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, зазначене вище дає підстави стверджувати, що впровадження цілісної системи акмеологічних технологій у сучасну систему післядипломної педагогічної освіти дозволить підвищити ефективність розвитку найважливіших загальнокультурних компетенцій академічної спільноти – здатності до самоорганізації та самоутворення; готовності до саморозвитку, самореалізації, які з позицій акмеологічного підходу, інтегруються в поняття акмеологічна культура особистості. Серед перспектив подальшого дослідження цієї проблеми виокремлюємо роботу з розробки та апробації авторського акмеологічного практикуму «Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах інформаційно-комунікаційного простору».

Список використаної літератури

1. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л. С. Рибалко. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 442 с.
2. Максимова В. Н., Полегаева Н. М. Акмеология последипломного образования педагога. СПб. : ИОВ РАО, 2004. 226 с.
3. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2011. 432 с.
4. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. 204 с.
5. Вакуленко В.М Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусі (порівняльний аналіз) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2008. 562 с.

References

1. Rybalko, L.S. (2007). *Methodological and theoretical principles of vocational and pedagogical self-realization of the future teacher* (acmeological aspect): monograph. Zaporizhzhia (in Ukr.)
2. Maksimova, V.N., Poletaeva, N.M. (2004). *Acmeology of Postgraduate Education*. St. Petersburg (in Rus.)
3. Modern educational technologies (2011). In N.V. Bordovskaya (Ed.). 2nd ed. Moscow. (in Rus.)
4. Bespalko, V. P. (1997). *The fundamentals of the theory of pedagogical systems*. Voronezh (in Rus.)
5. Vakulenko, V. N. (2008). *Acmeological Approach in Theory and Practice of Higher Pedagogical Education of Ukraine, Russia, Belorussia* (Comparative Analysis). (Doctor of Science dissertation). Lugansk (in Ukr.)

NIKOLAYESKU Inna,

Ph.D in Pedagogy, Doctoral Student of Higher School Pedagogy and Educational Management Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: nikolaesky@ukr.net

IMPLEMENTATION OF ACMEOLOGICAL TECHNOLOGIES IN THE BETWEEN COURSE PERIOD AS THE ORGANIZATIONAL-AND-PEDAGOGICAL CONDITION OF PROFESSIONAL-AND-PEDAGOGICAL SELF-REALIZATION OF A TEACHER OF POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

Abstract. *Introduction. In the basis of the educational process of the system of postgraduate pedagogical education, which is carried out by teachers, is the preparation of socially mature, initiative, independent, capable of solving professional problems, teachers-students of advanced training courses. Education is carried out not only during the period of study. In between the course period is an educational space for professional and pedagogical self-realization of pedagogical workers. Therefore, in modern practice of intercourse training it is expedient to use acmeological technologies.*

Purpose. The results of research on the introduction of acmeological technologies in the in between the course period, which influence the effectiveness of vocational and pedagogical self-realization of the teacher of the system of postgraduate education, are presented.

Results. The implementation of one of the organizational and pedagogical conditions of vocational and pedagogical self-realization of teachers of postgraduate education is considered. We have identified the introduction of acmeological technologies in the in between the course period. It is noted that the use of acmeological technologies in the intercurricular period of the professional activity of the teacher is based on the knowledge of the foundations of pedagogical acmeology as a new integrative field of knowledge in the system of preparation of pedagogical workers for achieving their vertices in creativity, science, and professionalism. The analysis of the concept of pedagogical technology and the main requirements for its application is carried out. The use of acmeological technologies in the methodological, scientific and self-educational activity of the teacher is singled out.

Originality. The directions of implementation of acmeological technologies in the between the course period are proposed: organization of a special acmeological environment; the establishment of own acmeologic position; self-realization of own creative potential; development of innovative scientific potential; self-education of the teacher; drawing up a plan for self-improvement; replenishment of own professional-pedagogical arsenal by interactive forms and methods of training; involvement of students of advanced training courses in research activities; development of corporate culture; drawing up a plan for self-education prospectus; development of own self-presentation, conclusion of creative web-portfolio of the teacher.

Conclusion. The introduction of acmeological technologies in between the course period should become the basis for the professional-pedagogical self-realization of teachers of postgraduate pedagogical education. Prospects for further research are development and testing of the author's acmeological workshop.

Keywords: acmeological approach; acmeological technologies; vocational and pedagogical self-realization of the teacher of postgraduate pedagogical education system; self-education activity; self-presentation; corporate culture.

Одержано редакцією 12.10.2017
Прийнято до публікації 16.10.2017

УДК378(051)

НІЧУГОВСЬКА Лілія Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики і фізики,
ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»
e-mail: lilia-nichugovska@ukr.net

ФУНДАМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Стаття присвячена розробці науково-обґрунтованої стратегії математичної освіти як складової фундаментальної підготовки студентів економічних спеціальностей з метою розвитку професійної мобільності майбутніх фахівців з економіки з урахуванням існуючих євроінтеграційних тенденцій, вимог сучасного ринку праці та індивідуальних потреб особистості.

Ключові слова: фундаменталізація; професійна мобільність; математичне моделювання; критичне мислення.

Постановка проблеми. Якість освіти є загально визнаним пріоритетом у системі сучасної професійної підготовки фахівців у ВНЗ взагалі та економічного профілю зокрема. Водночас, якість професійної підготовки – це інтегративна характеристика випускника (бакалавра, магістра) ВНЗ, яка значною мірою обумовлює його успішну життєдіяльність у глобалізованому і системно конкурентному економічному середовищі. Але, саме глобалізаційний ринок орієнтує не на додаток до диплому фахівця, де чітко зафіксовано перелік навчальних дисциплін із відповідним оцінюванням рівня одержаних знань, вмінь та навичок, а потребує фундаментально підготовлених компетентних фахівців. Ураховуючи, що фундаменталізація освіти є не лише однією із основних вимог, а й стратегічним напрямом розвитку освіти ХХІ століття, важливим в контексті теми дослідження, є урахування, що математична підготовка є загальнонауковим фундаментом для опанування системою спеціальних знань студентів у вищих навчальних закладах. Зокрема, сучасний випускник економічного університету повинен опанувати системою знань щодо теоретичних основ функціонування економіки, мати цілісне уявлення відповідно суті, структури, тенденцій розвитку економічних систем тощо. Крім того, йому необхідно володіти методами економіко-статистичного аналізу господарських процесів та прогнозування їх динаміки на макро та мікрорівнях, приймати економічно обґрунтовані рішення, розробляти та реалізовувати різноманітні економічні стратегії тощо, що передбачає опанування достатньо складним математичним апаратом. При цьому, особливої ваги набуває той факт, що випускник економічного ВНЗ буде затребуваним в самих різноманітних економічних структурах на сучасному ринку праці, якщо матиме розвинену професійну мобільність, що значною мірою обумовлюється рівнем його фундаментальної підготовки, у якій значна роль відведена формулюванню економіко-математичній компетентності.

Аналіз останніх публікацій. Різноманітні аспекти дослідження професійної мобільності майбутніх випускників вищих навчальних закладів розглядаються з позицій соціології, психології та педагогіки.

Зокрема, серед педагогічних досліджень професійна мобільність майбутнього фахівця розглядається як: одна із цільових доміант вищої професійної освіти, що носить інтегративний характер (О. Нікітіна, Є. Іванченко, Б. Ломов, Л. Сушенцева та ін.); критерій професійної компетентності і як вміння знаходити способи розв'язання проблем та виконання нестандартних завдань (Р. Арнольдс, А. Шелтон, І. Шпакіна та ін.); зміну професійної належності фахівця і як здібність і готовність особистості працювати в умовах динамічних змін у рамках своєї спеціалізації (О. Безпалько, Л. Горюнова, Н. Кожем'якіна, О. Дементьева, В. Бордовський, І. Хом'юк та ін.); здатність і готовність суб'єкта до опанування новими технологіями, до одержання додаткових знань та вмінь, що забезпечують ефективність трудової діяльності (С. Вишнякова, С. Вершловський, І. Шпекторенко, Н. Анісімова та ін.). Концептуальні засади фундаменталізації сучасної вищої освіти обґрунтовано в працях С. Баляєва, С. Гончаренка, Г. Дутки, В. Кондратьєва, І. Козловської, Г. Луценка, С. Семерікова, М. Читаліна та ін.

Зокрема, фундаменталізація змісту вищої економічної освіти та її методологічне обґрунтування розкрито у працях В. Боброва, О. Падалки, І. Прокопенка та ін., різноманітні аспекти математичної підготовки студентів як невід'ємної складової фундаменталізації

вищої освіти в економічних університетах представлено у працях Н. Ванжі, Ю. Галайко [1], Г. Дутки [1], О. Кошової [3], Г. Пастушок, О. Фомкіної та ін.

Водночас, аналіз наукових досліджень виявив наявність суперечностей:

- між зростаючим рівнем потреб сучасного ринку праці у професійній мобільності фахівців з економіки та недостатньою увагою до проблеми її формування в освітньому процесі вищої освіти;

- між необхідністю залучення широкого кола фундаментальних, професійних та загальних економічних знань, які могли б забезпечити професійну мобільність майбутніх випускників та відсутність розвинутих теоретичних та прикладних основ цього процесу;

- між теоретичними можливостями математичного моделювання як інтегратора математичних та економічних знань в контексті розвитку професійної мобільності випускників економічних університетів і недостатньою розробкою відповідної методології.

Необхідність вирішення вищезначених суперечностей засвідчує нагальність проблеми дослідження.

Мета статті. Виявити концептуальні ідеї, підходи, педагогічно значущі фактори, що обумовлюють специфіку, змістове наповнення, технологічне та методичне забезпечення навчання «Вищої та прикладної математики» в контексті розвитку професійної мобільності студентів економічних університетів.

Виклад нового матеріалу. Соціально-економічні зміни в нашій державі, пов'язані із загостренням і ускладненням процесів ринкових перетворень та демократизацією суспільства, породжують більш високі вимоги до якості професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації у ВНЗ та економічних у тому числі.

Відомо, що якість освіти у кожній державі можна характеризувати динамікою її ВВП та різноманітними показниками міжнародних рейтингів і досліджень. При цьому, порівняння держав за різними параметрами їх розвитку засвідчує, що чим вищий рівень освіти в країні, тим інтенсивніше розвивається економіка, спадає рівень безробіття, покращується якість життя. Це відображається індексом освіти, що використовується як один із трьох найважливіших показників Програми Розвитку ООН (ПРООН) для Звіту про людський розвиток. Крім того, до цих показників належить також індекс людського розвитку, індекс економічної свободи індекс освіти та середня очікувана тривалість життя.

Зокрема, згідно висновків з «Доповіді про стан людського розвитку за 2016 рік», індекс людського розвитку України (ЛР) становить 0,743. Це 84-е місце серед 188 країн і територій, хоча у порівнянні із 1990р. показники ЛР підвищились на 5,2%. Індекс економічної свободи оцінюється у 46,8 балів із 100 можливих, індекс освіти становить 0,796, що відповідає 162 місцю із 178 країн. При цьому тривалість життя при народженні зросла на 1,3 року і тривалість навчання збільшилась на 2,2 року, але ВНП на душу населення знизився на 31,9%.

Разом із цим, результати України залишаються нижчими за середні показники країн, що належать до груп з високим рівнем людського розвитку, і навіть нижчими за середні показники по країнах Європи та Центральної Азії [4].

Представлена інформація не лише засвідчує значне відставання України, особливо щодо індексу економічної свободи як відображення рівня розвитку економічної системи нашої держави, а й констатує виникнення дисбалансу між попитом і пропозицією у сфері працевлаштування випускників, фахівців з вищою освітою та економічною у тому числі.

При цьому, з одного боку на ринку праці спостерігається відчутне зростання дипломованих спеціалістів з економіки, які не можуть працевлаштуватись, тоді як з іншого – збільшення попиту на професійно-компетентних мобільних фахівців, які на високому рівні володіють різноманітними математичними методами аналізу бізнес-інформації як основи для обґрунтування раціонального рішення щодо поставлених проблем.

У цьому контексті значно посилюється актуальність критичного мислення як передумова формування креативності особистості студента, оскільки саме на цій основі формується індивідуальна матриця його професійної компетентності в гармонійному поєднанні з глибокими знаннями й вміннями з фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін.

При цьому доцільним є розуміння, що програма формування критичного мислення носить інтеграційний характер і не започатковується у ВНЗ, а є лише її продовженням, концентруючись на створенні умов для подальшого розвитку особистості, яка повинна

одержати не лише систему знань, професіоналізм, високі моральні якості, а й здатність діяти адекватно в ситуаціях, що потребують прийняття виважених управлінських рішень.

Особливої уваги у цьому аспекті набуває координація кінцевих цілей навчання дисциплін освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців з економіки, що представлені декількома циклами.

Зокрема, у Полтавському університеті економіки і торгівлі для освітньої програми «Фінанси і кредит», спеціальність 072 «Фінанси, банківська справа та страхування» навчальні дисципліни бакалаврату розподілені наступним чином.

По-перше, це цикл дисциплін соціально-гуманітарної підготовки, які спрямовані – на виховання у студентів стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури на основі свідомого використання наукових знань взагалі та математичних зокрема у пізнавальній та майбутній професійній діяльності тощо; формування у майбутніх фахівців національної гідності, самоповаги, активної життєвої та громадянської позиції, здатності захищати інтереси держави, поєднувати та взаємоузгоджувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси тощо. До них віднесено «Історія та культура України», «Практична психологія», «Іноземна мова».

По-друге, це цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, що мають чітку прикладну спрямованість та надають інструментарій для аналізу і прогнозування динаміки економічних явищ і процесів і базуються на «Економічній теорії», «Мікро та Макроекономіці», «Вищій та прикладній математиці», тобто на лінійній алгебрі, теорії ймовірностей і математичній статистиці, дослідженні операцій, математичному моделюванні, економетриці, сучасних інформаційних та комунікаційних технологіях тощо.

По-третє, це цикл професійної та практичної підготовки, що формують фундаментальне підґрунтя з базових знань майбутнього бакалавра з економіки на основі таких дисциплін як: «Гроші та грошова кредитна політика», «Основи фінансів» тощо.

Доцільно зазначити, що в системі економічної освіти вищих навчальних закладів зростає потреба у математичній підготовці студентів як при навчанні фундаментальних економічних дисциплін, так і професійно-орієнтованих.

Останнє обумовлено широкими можливостями математичних дисциплін у виробленні навичок математичного дослідження прикладних задач, наприклад шляхом побудови економіко-математичних моделей мікро та макrorівнях.

Наприклад, аналіз змісту нормативних дисциплін, зокрема «Макроекономіки» виявив типи математичних моделей, що використовуються у цій дисципліні. Серед них економіко-математичні моделі: лінійні регресійні, лінійна багатofакторна модель, виробнича функція Кобба-Дугласа, узагальнена зворотна модель, імітаційне моделювання тощо.

Крім того, було підтверджено, що математичне моделювання активно застосовується практично у всіх навчальних дисциплінах економічної підготовки у бакалавраті і може вважатись інтегратором математичних та економічних знань в структурі професійно-математичної компетентності майбутнього фахівця з економіки.

Зокрема, для магістерського рівня вводиться в обіг поняття «інтегральної компетентності» як творче поєднання загальних компетентностей за вимогами Національної рамки кваліфікацій та професійною компетентністю магістра спеціальності, до яких віднесено: спеціальні, науково-дослідницькі, управлінські, проектні, економіко-математичні тощо.

Доцільно підкреслити компліментарність вищезначених компетентностей і відмітити, що в освітньо-професійній програмі вищої освіти не виділено такий важливий аспект професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки як розвиток їхньої професійної мобільності в процесі навчання у ВНЗ.

Останнє обумовлює розкриття структурно-функціонально взаємозв'язку між професійною компетентністю та професійною мобільністю. У цьому аспекті доцільно уточнити суть поняття «професійна мобільність майбутніх економістів», виявити теоретико-методологічні підходи до її формування розкрити компонентну структуру професійної мобільності відповідно до якої спроектувати змістовно-технологічне забезпечення її розвитку в цілому.

Як вже зазначалось, у науково-педагогічних дослідженнях вже напрацьована низка підходів до вивчення професійної мобільності майбутніх фахівців в системі університетської освіти.

Базуючись на працях науковців [5; 6; 7; 8], професійну мобільність ми розглядаємо як інтегративну особистісну якість з розвиненим критичним мисленням, яка виступає основою

реалізації базових, спеціальних та професійної компетентностей і виявляється в готовності та здатності майбутнього фахівця з економіки до зміни професійних функцій в межах однієї професійної діяльності та опанування новими спеціальностями в умовах динамічно змінюваного ринку праці.

Ураховуючи складність феномену професійна мобільність фахівця з економіки у стратегії його формування як пріоритетні були визначені такі підходи як компетентнісний, технологічний, системно-діяльнісний. При цьому були виділені такі компоненти: мотиваційний, когнітивно-операціональний, діяльнісний та регуляторний компоненти, кожен із яких має дві складових: загальну (не залежить від напряму професійної підготовки студентів) та специфічну, що зумовлена особливостями відповідних навчальних дисциплін [9].

Зокрема, до загальної складової мотиваційної компоненти професійної мобільності, що стимулює пізнавальну активність, слід віднести такі психологічні утворення як: спрямованість навчально-пізнавального та професійного інтересу; сформованість пізнавальних потреб як спонукання до діяльності; самоосвіта та саморозвиток; творчість, інтелектуальна та емоційна гнучкість; ступінь готовності до сприйняття, розуміння, осмислення навчальної інформації та виявлення ініціативності до її глибинного пізнання тощо.

Загальна складова когнітивно-операціональної компоненти досліджуваної професійної мобільності базується на урахуванні, що на сучасному етапі інтенсивно зростає роль когнітивної діяльності, яка вважається базовим процесом інформаційного суспільства, способом існування та унікальної активності майбутнього фахівця, творчого та діяльнісного. Останнє передбачає створення студентами індивідуальної системи фундаментальних знань з різних дисциплін професійної підготовки, опануванні загальними і спеціальними вміннями, що є підґрунтям для розвитку тих якостей особистості, які забезпечують реалізацію процесуально-діяльнісного перебігу її пізнавальних функцій, що в свою чергу обумовлені специфічними особливостями її мислення й інтелектуальних вмінь, розвитком мовно-розумової діяльності, наявністю потенціалу для виконання монотонно-напруженої та інтенсивної діяльності тощо.

До загальної складової діяльнісної компоненти доцільно віднести ті якості особистості, що зумовлюють її здібності та можливості одержати певний досвід, шляхом реалізації себе в різноманітних сферах діяльності на основі сукупності вмінь орієнтації в інформаційних потоках, володінні сучасними економіко-математичними методами та моделями в аналізі статистичної інформації; практичних умінь та навичок спілкування в соціумі, умінні організувати свою діяльність, самопрезентації та вираженні власної думки.

Загальна складова регуляторної компоненти тісно пов'язана з існуванням проблем адаптації студентів та їх подальшої самореалізації в процесі навчання; аналізом значущості мотивів та досягнення поставлених цілей; зміни умов професійної діяльності; співвідношення можливостей майбутнього фахівця та зовнішніх чинників; опанування вміннями самоаналізу, самооцінки, самодіагностики та рефлексії.

Важливим є усвідомлення, що не зважаючи на відмінності у змісті та специфіці їх виявлення, всі компоненти професійної мобільності діалектично пов'язані, а її формування буде ефективним, якщо буде чітко визначено комплекс організаційно-педагогічних умов, що максимально сприяють суб'єкт-суб'єктивним відношенням між викладачем і студентом у організації освітнього простору у ВНЗ. Але це можливо тільки при умові адекватного відображення реалій педагогічного процесу: особливостей діяльності викладача, готовності до співпраці в цьому напрямку, творчої діяльності, його власної позиції щодо змісту, програми, стратегії і тактики викладання навчальних дисциплін, напрямків практичного використання знань, реалізації структурно-логічних міжпредметних та внутрішньо предметних зв'язків; діяльності студентів, взаємодії особистості та колективу; специфіки етапу навчання, його організаційних форм тощо.

Отже, формування професійної мобільності – це творчий процес, що містить в собі досить динамічну програму дій викладача і студента, яка враховує можливу наявність рівнів вмотивованості та активності майбутніх фахівців в розширенні спектру компетентнісного профілю; в оволодінні системою універсальних професійних прийомів та вмінь їхнього застосування для виконання будь-яких завдань в галузі економічної діяльності в залежності від типу мислення (репродуктивний або продуктивний).

Це, в свою чергу, призводить до необхідності урізноманітнювати способи подання

необхідної інформації й формувати асоціації, як необхідну умову формування стратегій мислення. Не менш важливим у цьому аспекті є діалогове спілкування (викладач – студент, студент – студент), в основі якого тренінгові технології, що базуються на коректно поставлених питаннях. Серед них:

- концептуальні питання, які виносяться на розгляд та активізують розуміння поставлених задач. При цьому можна використовувати як загальні питання, так і специфічні, але мета їх одна – представити досліджуваній об’єкт (ситуацію, задачу) у несподіваному для студентів ракурсі;

- питання, які допоможуть знайти закономірне, загальне, повторюване, інваріантне, типове, тобто сприяють виявленню схожості та відмінності ступеня специфічності заданої проблеми, тому що складно аналізувати те, що ні з чим порівняти. Мета подібних питань полягає в тому, щоб використавши метод аналогій, визначити тип проблеми та сформулювати множину альтернативних напрямків аналізу;

- питання, що стимулюють мислення. Їх мета полягає в тому, щоб спонукати студентів до процесу мислення, подолати обмеження на існуючі стереотипи, усвідомити необхідність розвитку навичок аналізу, які забезпечують певну швидкість виконання дій та сприяють переносу вироблених навичок і умінь у нову проблемну ситуацію, ефективно функціонуючи на новому матеріалі.

Не менш важливим у цьому контексті є активніше використання тренінгових технологій, що базуються на специфічній організації процесу діалогового спілкування в студентській групі щодо обговорення певної проблеми. Водночас, практичне заняття у формі тренінгу потребує відповідної підготовки як студентів так і викладачів. Останнє пов’язане, перш за все, з проектуванням основних позицій плану тренінгу, а саме: представлення тренерів (викладач та 1–2 найбільш підготовлені студенти як автори проблемних ситуацій або проекту); ознайомлення з темою та метою проекту, що виносяться на обговорення; формулювання очікуваних результатів тренінгу (фокусування учасників на обдумуванні проблеми проекту; з’ясування його сильних і слабких сторін; визначення шляхів його покращення [10] тощо); розподіл учасників на 4–5 груп (це можуть бути як гетерогенні так і гомогенні групи; їх склад протягом тренінгу декілька разів змінюється, але загалом не перевищує 4–5 осіб у кожній групі); чітке визначення дати та часу проведення, виготовлення роздаткових матеріалів, забезпечення необхідного обладнання та можливість вільного переміщення учасників тренінгу в аудиторії.

Не менш важливим є добір методів для проведення тренінгу. Як правило, це такі методи: «незакінчене речення», «інтерв’ю», «робота в парах та групах», «метод підстановки», «метод асоціацій», «відкритий простір» (вибір кожною групою основних питань, які повинні генерувати нові діалоги), «зміна ролевих позицій», «SWOT-АНАЛІЗ», тобто визначення сильних та слабких сторін, можливостей та загроз для проекту.

Саме такий підхід значною мірою буде сприяти формуванню критичного мислення майбутніх економістів в контексті розвитку професійної мобільності студентів у вищих навчальних закладах.

Враховуючи, що курс «Математика для економістів» вивчається студентами протягом короткого періоду, виникає необхідність стимулювати трансформацію накопичених в інтенсивному темпі репродуктивних знань і вмінь у продуктивні, творчі тощо.

В цьому контексті необхідно пам’ятати, що для формування навичок й вмінь реалізації математичних знань студенти повинні не просто бути присутніми на практичному занятті, але й мати простір для експерименту, для помилок, для самооцінки свого потенціалу та ін.

Для досягнення розуміння економічного аналізу за допомогою математичних методів і моделей необхідно, щоб студент був активним партнером у навчальному процесі, який самостійно здійснює індивідуальний аналіз шляхів розв’язання проблеми й при цьому вмє обґрунтовувати зроблений вибір у складі групи або підгрупи.

Після реалізації відповідних аналітичних процедур та обчислювальних алгоритмів бажано орієнтувати студентів на формулювання власних підходів, ідей, пропозицій з певних питань у письмовій формі. Це надає можливість:

- порівнювати індивідуальні висновки з результатами інших студентів, зафіксувати міру загального та відмінного і творчо їх переосмислити;

- привчатись до колективної роботи, у процесі якої можливе використання інтелектуального потенціалу своїх колег-студентів, тобто відчутти себе членом команди однодумців, чітко визначивши в ній власну позицію;

- розвивати уміння логічно, чітко, коротко, предметно, зважено висловлювати власні думки;
- уважно слухати інших, доповнюючи їх виступи та коригуючи, при необхідності, більш вагомими аргументами.

Вищевикладені позиції акцентують увагу на необхідності творчого переосмислення співвідношення та оптимізації індивідуальних та групових форм навчальної діяльності студентів у залежності від сукупного потенціалу групи.

Аналіз методичних особливостей у проведенні аудиторних занять з позицій існуючого та власного досвіду свідчить, що у вищій школі при проведенні навчальних занять з математичних дисциплін, необхідно максимально відходити від традиційних стереотипів у методах, формах та засобах навчання, активніше застосовувати методи проблемного навчання, більш цілеспрямовано залучати студентів до процесу самостійного пошуку та відкриття нових знань, впроваджувати інноваційні технології (ділові ігри, ситуаційні завдання, кейс-метод, різноманітні тренінги із залучення комп'ютерної підтримки тощо).

Висновок. Проведений аналіз наукових публікацій та власний науковий педагогічний досвід викладання математичних дисциплін в економічному університеті дозволяє стверджувати, що математична, як домінуюча складова фундаментальної підготовки фахівців з економіки в контексті розвитку їхньої професійної мобільності буде ефективною, якщо буде спрямований на:

- забезпечення цілеспрямованої математичної підготовки студентів шляхом урахування принципу поліцентричної інтеграції змісту економічної освіти;
- визнання пріоритетної ролі математичного моделювання у структурі економічних дисциплін та його методичного забезпечення;
- систематизацію математичних методів та економіко-математичних моделей згідно з загальними задачами та сфери діяльності економістів у кожній економічній галузі й розв'язання яких професійно важливе для формування професійної мобільності фахівців з економіки;
- розробку методичної системи навчання математичним дисциплінам з використанням комп'ютерно-тренінгових систем для формування у студентів практичних навичок та умінь, розвитку аналітичних здібностей та прискореного накопичення досвіду розв'язування задач економічного змісту з використанням математичних методів і моделей.

Список використаної літератури

1. Галайко Ю.А. Особливості організаційно-методичного супроводу професійної підготовки студентів у ВНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2011. Вип. 95. Ч.1. С. 35–44. Умань: УДП.
2. Дутка Г.Я. Фундаменталізація змісту економічної освіти: концептуальний підхід. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2004. №5. С. 1–13.
3. Кошова О.П. Педагогічні технології навчання в процесі формування професійно-математичної компетентності майбутніх економістів у ВНЗ. *Вісник Черкаського університету : збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 8(301). С. 15–24.
4. Доповідь про стан людського розвитку за 2016р. URL: <http://report.hdr.undh.org/>
5. Безпалько О.В. Компоненти професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наукових праць*. 2012. (14). С. 73–80.
6. Латуша Н.В. Професійна мобільність як чинник професійної успішності молодого фахівця. URL: <http://int-konf.org/konf022015/1010-latusha-n-v-profesyina-moblinst-yak-chinnik-profesyinoi-uspshnost-molodogo-fahvcsya.html>
7. Нічугоська Л.І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ і конкурентоспроможність випускників: методологія, теорія, практика: монографія. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. 153с.
8. Сушенцева Л.Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика: монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 439 с.
9. Нічугоська Л.І. Стратегія і менеджмент професійної мобільності майбутніх педагогів у процесі магістерської підготовки. *Імідж сучасного педагога: Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал*. 2017. Вип. 1(170). С.11–15. Полтава.
10. Rhodes T. *Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2010. 51 p.

References

1. Galayko, Yu.A. (2011). Features of organizational and methodical support of professional training of students in higher educational establishments. *Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychnya*, 95. Volume 1, 35–44. Uman: UDP (in Ukr.).
2. Dutka, G.Ya. (2004). Fundamentalization of the content of economic education: a conceptual approach. *Scientific*

- notes of the Ternopil State Pedagogical University. Series: Pedagogy, 5, 1–13. (in Ukr.).*
3. Koshova, O.P. (2014). Pedagogical technologies of teaching in the process of formation of professional and mathematical competence of future economists in higher educational institutions. *Bulletin of the Cherkasy University: a collection of scientific works. Series: Pedagogical sciences, 8(301), 15–24. (in Ukr.).*
 4. *Report on the state of human development for 2016.* URL: <http://report.hdr.undh.org/>
 5. Bezpalko, O.V. (2012). Components of professional mobility of future social educators. *Scientific journal of the MP Drahomanov NPU. Series No. 11. Social work. Social pedagogy: a collection of scientific works, 73–80. (in Ukr.).*
 6. Latusha, N.V. Professional mobility as a factor in the professional success of a young specialist. URL: <http://int-konf.org/konf022015/1010-latusha-nv-profesyna-moblntst-yak-chinnik-profesynoyi-uspshnost-molodogo-fahvcya.html>
 7. Nichugovska, L.I. (2008). Adaptive Concept of Mathematical Education of Students of Universities and Competitiveness of Graduates: Methodology, Theory, Practice. Monograph. Poltava. (in Ukr.).
 8. Sukhentseva, L.L. (2011). Formation of Professional Mobility of Future Skilled Workers in Vocational Education Institutions: Theory and Practice: Monograph. In N.G. Nichalko (Ed.). Kryviy Rih: Publishing House. (in Ukr.).
 9. Nichugovska, L.I. (2017). Strategy and Management of Professional Mobility of Future Teachers in the Process of Master's Degree Preparation. *The image of a modern teacher: All-Ukrainian scientific and practical educational and popular magazine, 1(170), 11–15.* Poltava, September. (in Ukr.).
 10. Rhodes, T. (2010). Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

NICHUHOVSKA Lilia,

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Higher Mathematics and Physics Department,
Poltava University of Economics and Trade
e-mail: lilia-nichugovska@ukr.net

FUNDAMENTAL TRAINING OF PROFESSIONALS IN ECONOMICS AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. *The article is devoted to the development of a scientifically-based strategy of mathematical education as a component of the fundamental training of students of economic specialties in order to develop the professional mobility of future specialists in economics, taking into account existing European integration tendencies, requirements of the modern labor market and individual needs of the individual.*

The purpose of the article is identify conceptual ideas, approaches, pedagogically significant factors that determine the specifics, content, technological and methodological support of higher and applied mathematics training in the context of the development of professional mobility of students of economic universities.

Methods. Theoretical: study information sources, analysis, synthesis, comparison, analysis of program content, systematization of data; Empirical: observation, questioning, experiment teaching, learning and generalization teaching experience.

Results. The ways and means of purposeful development of professional mobility of students in the economic profession mastering their contents mathematical disciplines. Supplemented method of professional education professionals directing economic system requirements for math exercises and content of mathematics education in the context of professional mobility of students of economic universities. Further development got ways of establishing integration links mathematics and special courses for students of economic universities.

Originality of research results is that, theoretically grounded and developed methodological strategy of professional mobility of students in the mathematical training at University of Economics.

Conclusions. The analysis of scientific publications and own scientific pedagogical experience of teaching mathematical disciplines in the economic university allows us to assert that the fundamental training of specialists in economics in the context of the development of professional mobility of university students will be aimed at:

- *provision of purposeful mathematical preparation of students by taking into account the principle of polycentric integration of the content of economic education;*
- *recognition of the priority role of mathematical modeling in the structure of economic disciplines and its methodological support;*
- *systematization of mathematical methods and economic-mathematical models in accordance with the general tasks and scope of economists in each economic branch and the solution of which is professionally important for the formation of professional mobility of specialists in economics;*
- *development of a methodical system for teaching mathematical disciplines using computer-training systems for the formation of practical skills and abilities of students, development of analytical abilities and accelerated accumulation of experience in solving problems of economic content using mathematical methods and models.*

Keywords: *fundamentalism, professional mobility, mathematical modeling, critical thinking.*

*Одержано редакцією 14.10.2017
Прийнято до публікації 17.10.2017*

УДК 37.013

НЕДІЛЬКО Сергій Миколайович,

доктор технічних наук, професор,
начальник Кіровоградської льотної академії Національного
авіаційного університету
e-mail: nedelko@kianau.kr.ua

ПЛАЧИНДА Тетяна Степанівна,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри
професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук,
Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного
університету
e-mail: praydtan@ukr.net

STEAM-ОСВІТА ЯК ПІДВАЛИНА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

Звертається увага на розвиток STEM-освіти як сучасне направлення у педагогіці. Наведені ключові заяви на міжнародному рівні щодо STEM-освіти та її роль у навчанні молоді. Проаналізовано становлення STEM-освіти у США та зазначається, що вона є недостатнім напрямком для ефективного розвитку суспільства в подальшому. Акцентується, що поєднання STEM-освіти з дисциплінами гуманітарного циклу (STEAM) дозволить підготувати фахівців, зокрема авіаційної галузі, з розвинутою гуманітарною культурою, здатних, окрім вирішення технологічних питань, співпрацювати в команді; аналізувати та висловлювати свою думку з урахуванням мінливої творчої атмосфери; сприймати і застосовувати конструктивну критику.

***Ключові слова:** STEM-освіта; STEAM; майбутні фахівці; авіаційна галузь; професійна підготовка; гуманітарні дисципліни.*

Постановка проблеми. Наразі Україна знаходиться на шляху інтенсивного розвитку і потребує значної кількості висококваліфікованих фахівців в інноваційній сфері, які стануть запорукою успішного економічного розвитку та конкурентоспроможності нашої держави в найближчому майбутньому.

Одним із напрямків інноваційного розвитку вищої освіти є система навчання STEM (Science – наука, Technology – технологія, Engineering – інженерія, Mathematics – математика), завдяки якій майбутні фахівці розвивають логічне мислення та технічну грамотність, вчаться вирішувати поставлені задачі, стають новаторами, винахідниками. STEM-навчання дозволить зміцнити та вирішити найбільш актуальні проблеми майбутнього. Проте, STEM-освіта є важливою, але не достатньою для ефективного розвитку суспільства в подальшому, адже важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі, є гуманітарна освіта. тому актуалізується питання впровадження у навчальний процес STEAM-освіти (Arts skills – гуманітарні дисципліни).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливості запровадження STEM освіти у навчальні заклади нашої держави наголошували Ю. Ковальов, О. Кузьменко, О. Лозова, М. Садовий, М. Семенюта, А. Соломенко, Н. Сосницька та ін. Проте, науковці не брали до уваги гуманітарну складову під час професійної підготовки майбутніх фахівців.

Метою статті є вивчення закордонного досвіду розвитку STEM-освіти та висвітлення вагомості гуманітарної складової під час професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі.

Виклад основного матеріалу. Над питанням підготовки фахівців майбутнього, здатних креативно мислити і створювати інновації замислювалися не лише в Україні. На міжнародному рівні визначено наступні ключові заяви, з якими не можуть погодитися вітчизняні фахівці:

– STEM-освіта має починатися з раннього дошкільного віку і продовжуватися в студентські роки;

– мова науки – англійська. Найбільш значимі наукові ресурси публікуються англійською мовою, у 60 з 196 країн світу англійська має статус офіційної мови. Англійська відкриває широкий доступ до знань: лідер серед мов Інтернету;

– гендерний підхід у навчанні: потрібні програми STEM-освіти для дівчаток. Дівчатка в науці, завдяки своїй акуратності і схильності до роботи з даними, можуть зробити те, що не під силу хлопчикам, але їх потрібно правильно вчити;

– STEM-освіта має будуватися на патріотизмі і любові до своєї країни. Незважаючи на те, що в науці немає кордонів, важливо виростити хорошого фахівця, який приносить

користь своїй державі. Проблема витоку мізків без витоку тіл – це нова проблема глобального суспільства;

– наука повинна захоплювати, займатися наукою має бути цікаво, доступно і радісно. Science is fun! Наука це весело!

З огляду на вище зазначене слід зауважити, що STEM-критерії у вищій освіті США, які першочергово базувалися на технічній спрямованості освітнього процесу, стали актуальними в 2006 р. в межах Американської конкурентної ініціативи Дж. Буша молодшого. Оскільки саме тоді досягла свого апогею національна ідея щодо відставання США від зростаючих країн-гігантів Китаю та Індії в технологічній сфері. Тому в той же рік американська академічна громада заявила про необхідність посилення освіти в точних науках, перепідготовки викладачів STEM-профілю і збільшення частки випускників вищих навчальних закладів з технічними освітньо-кваліфікаційними ступенями [1; 2; 3].

Варто згадати, що 17 лютого 2009 р. президент Барак Обама підписав закон про оздоровлення американської економіки і реінвестування (American Recovery and Reinvestment Act (ARRA)), розроблений у період світової кризи з метою стимулювання економіки, підтримки створення нових робочих місць та інвестування в основні суспільно-економічні сектори країни, в тому числі й освіти. Водночас з упровадженням зазначеного закону американський президент наголосив на необхідності перегляду стандартів «після середньої освіти» [4]. На той час освітянам США стало зрозумілим, що STEM-освіта є недостатнім напрямком для ефективного розвитку суспільства в подальшому.

Відтак, у 2010 р. організацією «Американці за гуманітарні науки» спільно з Американською асоціацією адміністраторів освітніх установ у США проведено дослідження «Готовність до інновацій», яке продемонструвало тенденцію зростання потреби у фахівцях з розвиненою гуманітарною культурою, здатних, окрім вирішення технологічних питань, співпрацювати в команді; аналізувати та висловлювати свою думку з урахуванням мінливої творчої атмосфери; сприймати і застосовувати конструктивну критику [5].

Таким чином, експерти в галузі освіти США дійшли висновку, що зазначені вище навички не можуть бути сформовані лише шляхом науково-дослідної діяльності студентів у лабораторіях та в процесі здобуття знань певних математичних алгоритмів. Тому спроби активізувати вищу освіту через вузьку спеціалізацію без паралельного вивчення гуманітарних дисциплін призвело до розуміння того факту, що протиставлення точних наук гуманітарним в освіті є не виправданим і не дієвим. Наразі, на глибоке переконання багатьох американських учених, обидва ці напрями треба розвивати в тісному інтегративному тандемі. Тільки єдність точної науки і гуманітарних підходів може сприяти «формуванню особистостей-новаторів у сучасному мінливому світі» [5].

У свою чергу, консультант з професійного розвитку та професор Університету Карнегі-Меллона (Carnegie Mellon University) в штаті Пенсільванія Дж. Тарнофф переконаний, що сьогодні навички, здобуті в процесі вивчення гуманітарних дисциплін (Arts skills), є більш актуальними для широкого сегмента робочої сили ніж навички в сфері STEM. На його думку, креативність, співпраця, творче спілкування і розвинене критичне мислення становлять основу для досягнення успіху в XXI ст. [6]. Тому їх розвиток є неможливим без інтеграції основ гуманітарних (Arts) та STEM-дисциплін, що виражено в США новою освітньою стратегією STEAM (S – природничі науки, T – технології, E – інженерія, A – гуманітарні науки, M – математика).

Ми проаналізували навчальні дисципліни гуманітарного спрямування провідних університетів США, що готують авіаційних фахівців. Так, в авіаційному університеті Ембрі-Ріддл майбутні бакалаври аеронавігації вивчають такі курси:

- психологія (обов'язково);
- гуманітарні дисципліни – 6 на вибір (античність і середні віки, ренесанс і постмодернізм, література, риторика, мистецтво, світова література, сучасні питання в науці, сучасна література, американська література, документальні фільми, етика і цінності, технології і сучасні цивілізації, міждисциплінарні дослідження, світова філософія, порівняльне релігієзнавство, творча каліграфія);
- азіатські дисципліни – 3 на вибір (світова історія, китайська мова, світова література, відносини США і країн Азії);
- засоби масової інформації (обов'язково);
- міжнародні відносини 4 дисципліни на вибір (макроекономіка, світова історія, історія США, історія авіації у США, глобалізація і світова політика, міжнародний бізнес,

війська історія США, відносини США і Росії, закордонна політика США, внутрішня політика США).

В державному Університеті Арізони майбутні бакалаври управління повітряним рухом вивчають такі дисципліни:

- психологія;
- гуманітарні науки, мистецтво, дизайн і культурна різноманітність у США 3 на вибір (американська література, американська культура, комунікація в професії, місцева американська література, література Латинської Америки, фольклор, релігія і популярна культура, кіно і культура, жінки в історії, психологія і релігія, культурна різноманітність і правосуддя, американська музика, релігія в Америці, історія релігії і інші);
- грамотність і дослідницька критика;
- гуманітарні науки, мистецтво, дизайн і історична свідомість 3 на вибір (афро-американська історія, світова архітектура, історія мистецтв, історія науки, національне американське мистецтво, теорія риторики і досліджень, огляд англійської літератури, світова література, всесвітня історія тощо);
- науки соціальної поведінки – 3 на вибір (глобалізація, раса і суспільство, етнографія, технології і суспільство, етнографія, історія і антропологія, історія цивілізації тощо).

В державному Флоридському Університеті в Джексонвіллі майбутні фахівці управління повітряним рухом вивчають наступне:

- основи публічного мовлення;
- загальні освітні соціальні науки – 3 на вибір (історія США, історія західних цивілізацій, Американське Федеральне Управління, історія Флориди, афро-американська історія і культура, культурна антропологія, світова географія, міжнародні відносини, загальна психологія, вступ до соціології, бізнес-відносини);
- загальні освітні гуманітарні науки – 3 на вибір (основи виникнення культури, гуманітарні науки США, гуманітарні науки Азії, американська література, історія мистецтв, англійська література, міжкультурні дослідження, вступ до філософії, моральна і політична філософія, вступ до релігії, світові релігії, прикладна етика, визначні ідеї світової літератури, музикальне виховання, історія кінематографу, історія театру.)

Таким чином, у професійному розвитку недооцінка ролі гуманітарних знань призводить до гальмування креативних потенцій мислення майбутніх фахівців. Важливість загальної гуманітарної підготовки майбутніх авіафахівців обґрунтовується твердженням, що гуманітарна освіта покращує когнітивні навички майбутніх фахівців, розвиває пам'ять та увагу, а також збільшує діапазон академічних та життєвих навичок, що загалом сприяє їхній успішній життєдіяльності.

Висновки. Запровадження STEAM-освіти у професійні навчальні заклади є необхідністю, зважаючи на тенденції розвитку науки та суспільства. Адже гуманітарна освіта ХХІ ст. є важливою ланкою підготовки фахівців, зокрема авіаційних, та розглядає актуальні питання, які не лише стосуються навчального закладу, але й суспільства в цілому та забезпечення його робочими місцями. З цією метою вона спрямована на виховання активних громадян, здатних мислити глобально, що загалом сприяє формуванню у них гуманітарної культури. Водночас цінність гуманітарної освіти полягає в тому, що вона готує майбутніх фахівців до успішної життєдіяльності в приватних та муніципальних секторах, у різних структурах демократичної держави та більше того, навіть у різних спільнотах.

Список використаної літератури

1. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. 231 с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (дата звернення: 25.09.2016).
2. Плячинда Т.С., Урсол О.В. Гуманітарна підготовка як складова STEM-освіти. *STEM-ОСВІТА – проблеми та перспективи: збірник матеріалів I Міжнародного науково-практичного семінару*. м. Кропивницький, 28–29 жовтня 2016 р. Кропивницький: КЛІА НАУ, 2016. С. 52–56.
3. Фролов А.В. Реформа инновационной системы США: от STEM к STEAM-образованию. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2013. № 1. С. 101–105.
4. Race to the Top Program. Executive Summary of U.S. Department of Education URL: <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf> (дата звернення: 25.09.2016).
5. STEAM – Not STEM Whitepaper. URL: <http://steam-notstem.com/articles/whitepaper> (дата звернення: 25.09.2016).
6. Tarnoff J. STEM to STEAM. Recognizing the Value of Creative Skills in the Competitive. URL: http://www.huffingtonpost.com/john-tarnoff/stem-to-steam-recognizing_b_756519.html (дата звернення: 25.09.2016).

References

1. *To societies of knowledge* (2005). UNESCO World Report. Paris: UNESCO Publishing House. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (data zvernennya: 25.09.2016).
2. Plachynda, T.S., Ursol, O.V. (2016). (2016). Humanitarian training as a component of STEM education. *STEM-EDUCATION – Problems and Prospects: a collection of materials of the International Scientific and Practical Seminar*. Kropivnitsky, October 28–29, 2016. In O.S. Kuzmenko and V.V. Fomenko (Ed.). 52–56. Kropivnitsky: Kirovograd Airborne Academy of NAU. (in Ukr.).
3. Frolov, A.V. (2013). Reform of the US Innovation System: from STEM to STEAM education. *Alma Mater (Bulletin of the Higher School)*, 1, 101–105. (in Rus.).
4. *Race to the Top Program*. Executive Summary of U.S. Department of Education. Retrieved from: <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>.
5. *STEAM – Not STEM Whitepaper*. Retrieved from <http://steam-notstem.com/articles/whitepaper>.
6. Tarnoff J. *STEM to STEAM*. Recognizing the Value of Creative Skills in the Competitive. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/john-tarnoff/stem-to-steam-recognizing_b_756519.html.

NEDILKO Serhii,

Doctor in Technical Sciences, Professor
Head of Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University
e-mail: nedelko@kianau.kr.ua

PLACHYNDA Tetiana,

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Professional Pedagogy and Social Humanities
Department,
Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University
e-mail: praydtan@ukr.net

STEAM-EDUCATION AS THE BASIS OF AVIATION SPECIALISTS' HIGH-QUALITY PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *Introduction.* One of the areas of innovative development of higher education is STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) training, through which future specialists develop their logical thinking and technical literacy, learn to solve their problems, become innovators and inventors. STEM-training will permit to strengthen and solve the most actual problems of the future. However, STEM education is important but it is not sufficient for the effective development of society in the future, because humanitarian education is an important part of the training of future specialists especially in the aviation industry, so the issue of STEAM-education implementation into the educational process is actualized (Arts skills).

Purpose. The purpose of this article is to study the foreign experience of STEM education development and to highlight the importance of the humanitarian component during the professional training of future specialists especially in the aviation industry.

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

Results. The article focuses on the development of STEM-education as a modern direction in pedagogy. The key international statements about STEM-education and its role in youth training have been presented. The formation of STEM-education in the USA has been analyzed and it has been noted that it is an insufficient direction for the effective development of society in the future. It is emphasized that the combination of STEM-education with the disciplines of the humanitarian cycle (STEAM) will allow to train specialists, especially in the aviation industry, with a developed humanitarian culture capable not only to solve technological issues but also to cooperate in a team; to analyze and express their thoughts taking into account the changing creative atmosphere; to perceive and apply constructive criticism.

Originality. It is suggested to take into account the foreign experience of development of STEM-education and not to reject the importance of humanitarian disciplines in order to provide high-quality professional training of future specialists in the aviation industry.

Conclusion. The introduction of STEAM-education in professional education establishments is a necessity, paying attention to the trends of science and society development. After all, humanitarian education of the XXI century is an important part of the training of specialists, especially in aviation, and it considers relevant issues that concern not only the educational establishment but also the society as a whole and the provision of working places. For this purpose, it is aimed at educating active citizens capable of thinking globally, which in general promotes the formation of their humanitarian culture. At the same time, the value of humanitarian education is that it prepares future professionals to successful livelihoods in the private and municipal sectors, in different structures of a democratic state and moreover, even in different communities.

Keywords: *STEM-education; STEAM; future specialists; aviation industry; professional training; humanitarian disciplines.*

Одержано редакцією 02.10.2017
Прийнято до публікації 12.10.2017

УДК 378:796.011.3

ПРИЙМАК Сергій Георгійович,кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка
e-mail: priimak1972@gmail.com**ВАРІАБЕЛЬНІСТЬ СЕРЦЕВОГО РИТМУ ТА ЦЕНТРАЛЬНА ГЕМОДИНАМІКА
В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ АДАПТАЦІЇ ДО ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ ОРГАНІЗМУ
СТУДЕНТІВ, ЩО СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ У ВОЛЕЙБОЛІ**

Підвищений рівень систолічного, діастолічного та, відповідно, пульсового артеріального тиску найвищий у гравців лінії атаки. При цьому, у них відмічається відносно низькі значення частоти серцевих скорочень і свідчить про те, що забезпеченість трофіки визначається, головним чином, систолічним викидом серця.

Для регуляції серцевого ритму гравців лінії атаки притаманним є центральна та гуморальна складові в регуляції серцевого ритму. На фоні цих відмінностей у них відзначається достатньо високий рівень сумарної потужності спектру варіабельності серцевого ритму, який відображає абсолютний рівень активності регуляторних систем.

На відміну від гравців лінії атаки для гравців, до обов'язків яких є, більшою мірою, забезпечення захисних дій притаманні високі значення ударного об'єму крові і, відповідно, хвилинного об'єму при вищих значеннях частоти серцевих скорочень, що свідчить про відносно нижчу скоротливість серця.

Незважаючи на превалювання швидкісно-силового компоненту забезпечення діяльності центральних блокуючих та зв'язуючих, гравці даних амплуа мають найвищий рівень $PWC_{170} \cdot \text{кг}^{-1}$, що детермінується, на нашу думку, швидкісно-силовими можливостями м'язових груп нижніх кінцівок та функціональними можливостями серцево-судинної системи. В фазу реституції, відбувається інверсія спектральних потужностей за рахунок збільшення високохвильової компоненти з недовідновленням даної ознаки в діапазоні 11,6–72,8% в залежності від ігрового амплуа.

Ключові слова: освітній процес; варіабельність серцевого ритму; тонус судин; фізична працездатність; волейбол.

Постановка проблеми. У студентському спорті до завдань викладачів і тренерів зі спортивно-педагогічного удосконалення (СПУ) входить успішна підготовка студента-спортсмена до змагань, збереження належної спортивної форми зі збереженням безпечного рівня здоров'я. Високий рівень функціонального стану – обов'язкова умова достатньої адаптації до фізичних навантажень і характеризується співвідношенням «міра функції/міра субстрату». Зі збільшенням цього співвідношення надійність функціонування організму як біосистеми зростає [1; 2; 3]. Серцево-судинна система, в даному випадку, виступає в ролі маркера адаптаційно-приспосувальних реакцій на фізичне навантаження, оскільки є такою що лімітує розвиток приспосувальних реакцій організму [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інформацію про функціональний стан організму можна отримати, аналізуючи механізми регуляції ритму скорочень серця як в базальних умовах так і під дією фізичних навантажень різної спрямованості [4; 5]. Домінування певного типу регуляції серцевого ритму детермінують адаптивні реакції організму людини на фізичні навантаження [5; 6], оскільки від стану регуляторних механізмів серцево-судинної системи залежить як рівень фізичної працездатності так і характер адаптації [5; 6].

Успішна реалізація процесу спортивно-педагогічного удосконалення в командних видах спорту неефективна без урахування індивідуальних особливостей студента-спортсмена і його ігрового амплуа [1; 2]. У зв'язку з цим, визначення особливостей регуляції серцево-судинної системи індивідууму, в залежності від ігрового амплуа, на основі аналізу варіабельності серцевого ритму та тону периферичних судин дозволить ефективно вирішувати завдання оперативного педагогічного контролю безпосередньо під час процесу спортивно-педагогічного удосконалення та реалізовувати його раціональне планування.

Метою статті є вивчення особливостей функціонального стану і процесів адаптації серцево-судинної системи до фізичних навантажень у студентів-волейболістів у відповідності до ігрового амплуа.

Матеріали та методи. В дослідженнях брали участь 27 осіб чоловічої статі у віці 19–21 років, що відвідують секцію зі СПУ з волейболу і входять до основного складу студентської команди СВК «Буревісник» ШВСМ, який діє на базі факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, з яких – 20 майстрів спорту і кандидатів у майстри спорту України, 7 спортсменів І розряду.

Дослідження проведені упродовж квітня-травня 2013 року на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Особливості вегетативної регуляції серцевого ритму (BCP) вивчали на підставі аналізу показників BPC 5–7 хвилинних фрагментів з застосуванням монітору серцевого ритму Polar RS300X (Polar Electro, Фінляндія). Аналіз даних здійснювався за допомогою програмного забезпечення Kubios HRV 2.1 (Куоріо, Finland). Артефакти і екстрасистоли видалялися з електронного запису ручним методом. Визначалися наступні показники спектрального (частотного) аналізу варіабельності ритму серця (BPC): загальна потужність спектру (Total Power, TP), потужність високочастотного (High Frequency, HF), низькочастотного (Low Frequency, LF) і зверхнизькочастотного (Very Low Frequency, VLF) компонентів, внесок зазначених компонентів в загальну потужність спектру у відсотках (%), а також потужність HF і LF хвиль в абсолютних (m^2) та нормалізованих одиницях (п. у.) [7; 8].

Артеріальний тиск визначали електромеханічним тонометром AND UA-704 (Японія). На підставі емпіричних даних розраховували пульсовий АТ (ПТ), мм. рт. ст.; середньодинамічний АТ ($\text{AT}_{\text{сер.}}$), мм. рт. ст.; ударний об'єм крові (УОК), мл; хвилинний об'єм крові (ХОК), мл; вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од. [3].

Судинний тонус визначали за фотоплетизмографічною методикою з застосуванням пульсоксиметра Ohmeda Biox 3700e Puls-Oximeter (Ohmeda, USA), інтегрованого з комп'ютером для тривалого моніторингу пульсової хвилі з можливістю запису, аналізу та інтерпретації результатів. Нами визначалися: $T_{\text{ПХ}}$ (тривалість пульсової хвилі), с; $T_{\text{ДФ}}$ (тривалість дикротичної фази пульсової хвилі), с; $T_{\text{АФ}}$ (тривалість анакротичної фази пульсової хвилі), с; $T_{\text{ФН}}$ (тривалість фази наповнення), с; $T_{\text{сист}}$ (тривалість систолічної фази серцевого циклу), с; $T_{\text{діаст}}$ (тривалість діастолічної фази серцевого циклу), с; $T_{\text{ВПХ}}$ (час відбиття пульсової хвилі), с; $A_{\text{ПХ}}$ (амплітуда пульсової хвилі), ум. од.; $A_{\text{ДХ}}$ (амплітуда дикротичної хвилі), ум. од.; $A_{\text{І}}$ (амплітуда інцизури), ум. од. На підставі вищезазначених показників розраховувалися: індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.; ІВ (індекс відбиття), %; ІЖ (індекс жорсткості), $\text{m}\cdot\text{s}^{-1}$; індекс висхідної хвилі (ІВХ), с. [2]. Реєстрація параметрів пульсової хвилі здійснювалась з використанням фотоплетизмографічного датчика на дистальній фаланзі 3 пальця лівої кисті в стані спокою у положенні сидячі синхронно з параметрами серцевого ритму. Виконання проби PWC_{170} здійснювалось на велоергометрі ВЭ-02 у відповідності до стандартів її виконання [9]. В стані спокою, безпосередньо після 1 та 2 навантажень, в фазах реституції (через 3 хв після 1 та 7 хв після 2 навантажень) визначалися вищезазначені показники. Крім того, нами оцінювалися співвідношення об'єму виконаної роботи до її вартості – $\text{Вт}\cdot\text{уд}\cdot\text{хв}^{-1}$ та пульсову вартість роботи, як різницю між ЧСС в кінці 2 навантаження та ЧСС в базальних умовах ($\text{уд}\cdot\text{хв}^{-1}$) [9].

Під час реєстрації вищезазначених показників досліджуваній обмежувався від впливу аудіо-візуальних подразників за допомогою світлоізолюючої тканинної маски чорного кольору та звукопоглинаючих навушників, які не створювали дискомфорту.

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [10]. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (M), стандартна помилка вибіркового середнього (m). З урахуванням наближення вибірок до закону нормального розподілу для оцінки достовірності відмінностей у рівні прояву ознаки використовували t -критерій Ст'юдента для незалежних вибірок та U -критерій Манна-Уїтні (рівень статистичної значущості $\alpha = 0,05$).

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливості кардіогемодинаміки у поєднанні з реєстрацією варіабельності її параметрів дозволяє визначити закономірності кровообігу з урахуванням складних взаємодій різних ланок кровотоку і визначити ті, які найбільш активно залучені у процес, що досліджується. На жаль, на даний час відсутня можливість в режимі реального часу коректно реєструвати зміни гемодинаміки в комплексі з її варіабельністю безпосередньо під час виконання деяких проб, зокрема, під час тестування з використанням фізичних навантажень. Негативні чинники, що виникають під час запису (артефакти, наявність нестационарних процесів тощо) не дозволяють відповідним методом аналізу (алгоритм швидкого перетворення Фур'є) коректно розкласти всю складну структуру варіабельності серцевого ритму за частотним діапазонами, що вивчаються [7]. Відсутня можливість коректного запису параметрів амплітудно-часових параметрів пульсової хвилі під час, після та у фази реституції. У зв'язку з цим нами вивчалися окремі параметри функціонального стану серцево-судинної системи в різні фази визначення, зокрема: параметри пульсової хвилі – в

базальному стані, ВСР та інші показники кардіогемодинаміки – до, після фізичного навантаження та у фазу реституції у відповідності до Міжнародних стандартів [8].

Так, в стані відносного спокою у студентів-волейболістів рівень систолічного АТ коливається в діапазоні 120,50–137,00 мм. рт. ст, діастолічного – 78,25–87,50 мм. рт. ст., що, у свою чергу обумовлює пульсовий АТ в межах 42,25–50,67 мм. рт. ст. в залежності від ігрового амплуа. Характерно, що у гравців лінії атаки (центральні блокуючі, діагональні нападники) спостерігається підвищений систолічний (135,25–137,00 мм. рт. ст.), діастолічний (86,60–87,50 мм. рт. ст.) та, відповідно, пульсовий АТ (47,75–50,40 мм. рт. ст.). Крім того, у них відмічається відносно низькі значення ЧСС в межах 63,23–61,88 уд.·хв⁻¹ і свідчить про забезпеченість трофіки тканин за рахунок систолічного викиду серця (УО). При цьому, середньодинамічний АТ є підвищеним і вказує на високий рівень постійного тиску в аорті, який забезпечує належний гемодинамічний ефект (табл. 1).

Таблиця 1

**Функціональний стан серцево-судинної системи
у студентів, що займаються в групі СПУ з волейболу**

Показники	Стан визначення	Ліберо	Центральні блокуючі	Зв'язуючі гравці	Крайні нападники	Діагональні нападники
Частота серцевих скорочень (ЧСС), уд.·хв ⁻¹	Базальні умови	61,57 ±11,24	63,23 ±4,19	70,90 ±6,90	68,21 ±7,02	61,88 ±9,77
	Базальні умови	130,67 ±5,69	135,25 ±2,06	120,50 ±5,20	124,64 ±7,61	137,00 ±11,64
	Після II навантаження	178,67 ±18,88	196,50 ±24,20	160,50 ±4,36	180,55 ±31,27	169,50 ±33,91
Систолічний АТ (АТ _{сис.}), мм. рт. ст.	Через 7 хв після II навантаження	136,33 ±10,79	159,00 ±22,26	138,50 ±7,14	146,64 ±17,09	145,00 ±21,46
	Базальні умови	80,00 ±6,93	87,50 ±9,29	78,25 ±8,30	78,91 ±5,74	86,60 ±6,19
	Після II навантаження	88,33 ±2,52	97,75 ±16,88	88,75 ±14,52	94,64 ±7,94	86,75 ±10,21
Діастолічний АТ (АТ _{діаст.}), мм. рт. ст.	Через 7 хв після II навантаження	84,67 ±3,79	93,50 ±8,06	86,00 ±3,74	89,82 ±9,91	87,00 ±10,72
	Базальні умови	50,67 ±4,93	47,75 ±7,68	42,25 ±3,95	45,73 ±6,57	50,40 ±9,13
	Через 7 хв після II навантаження	90,33 ±17,56	98,75 ±17,58	71,75 ±15,20	85,91 ±27,88	82,75 ±39,83
Пульсове АТ (ПТ), мм. рт. ст.	Після II навантаження	51,67 ±10,50	65,50 ±20,95	52,50 ±9,68	56,82 ±10,77	58,00 ±21,60
	Базальні умови	105,33 ±5,84	111,38 ±5,53	99,38 ±6,64	101,77 ±5,88	111,80 ±8,13
	Після II навантаження	133,50 ±10,21	147,13 ±18,92	124,63 ±7,56	137,59 ±18,06	128,13 ±15,18
Середньодинамічний АТ (АТ _{сер.}), мм. рт. ст.	Через 7 хв після II навантаження	110,50 ±6,14	126,25 ±13,05	112,25 ±3,01	118,23 ±12,89	116,00 ±13,08
	Базальні умови	65,33 ±5,95	59,38 ±9,39	62,18 ±6,78	63,52 ±5,30	61,24 ±5,52
	Після II навантаження	79,93 ±8,72	79,35 ±14,28	67,48 ±15,30	73,80 ±13,33	76,85 ±23,48
Ударний об'єм серця (УОК), мл	Через 7 хв після II навантаження	62,80 ±3,04	65,28 ±11,89	59,50 ±11,38	62,15 ±6,51	64,26 ±13,43
	Базальні умови	4066,46 ±1125,8	3763,90 ±723,96	4397,43 ±508,31	4310,92 ±367,51	3763,70 ±502,59
	Після II навантаження	12504,24 ±470,52	11195,00 ±2305,70	9745,12 ±1487,59	11049,00 ±2296,66	12662,00 ±4445,00
Хвилинний об'єм крові (ХОК), мл	Через 7 хв після II навантаження	5850,06 ±1084,8	5465,50 ±860,05	5723,75 ±1007,84	5814,36 ±1151,52	6509,50 ±1677,70
	Базальні умови	-33,91 ±32,62	-39,12 ±19,88	-10,91 ±14,26	-16,60 ±12,95	-41,78 ±15,90
	Після II навантаження	43,53 ±5,81	30,75 ±10,20	39,60 ±5,28	36,13 ±8,86	46,84 ±7,08
Вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од.	Через 7 хв після II навантаження	6,72 ±19,80	-11,59 ±14,33	10,50 ±11,97	0,95 ±24,62	12,92 ±13,86

На нашу думку, це може бути пов'язано з гравітаційною складовою функціонування організму гравців лінії атаки, які мають найбільшу довжину тіла (195,40–200,10 см). В даному випадку забезпечення трофіки тканин потребує підвищених значень гемодинамічних показників, зокрема АТ, на тлі економічності скорочень серця і забезпечується, певним чином, впливом парасимпатичної складової регуляції на тонус судин ($ВіК = -39,12-41,78$ ум. од.), що і підтверджують амплітудно-часові характеристики пульсової хвилі (табл. 2).

Так, для центральних блокуючих та діагональних нападників притаманним є достатньо високий рівень тривалості пульсової хвилі (0,91–0,92 с), обумовлений, більшою мірою, дикротичною фазою ПХ (0,58–0,60 с), яка відображає тривалість викиду крові у кровоносне русло, характеризуючи відносно низький тонус судин верхньої кінцівки. Підтвердженням цього є менший час, необхідний для наповнення порожнин серця (0,14–0,15 с) та систолічної фази ПХ (0,41 с). Діастолічна фаза, при цьому, є найбільшою (0,50–0,51 с) (табл. 2).

Разом з тим, для регуляції серцевого ритму притаманним є симпатична за рахунок низькочастотного (38,12–40,17%) та зверхнькочастотного (39,78–45,21%) діапазонів, і вказує на перевагу центральної та гуморальної складових в регуляції серцевого ритму, що і підтверджується співвідношенням домінування судинної до дихальної аритмії серця (відповідність активності симпатичної регуляції до вагусу), який у гравців лінії атаки найбільший (2,13–3,51 ум. од.) (табл.). На фоні цих відмінностей у них відзначається достатньо високий рівень сумарної потужності спектру ВСР, який відображає абсолютний рівень активності регуляторних систем (4589,96–4805,09 $мс^2$), що вказує на належне забезпечення трофіки тканин при реалізації діяльності (табл. 3).

Таблиця 2

**Амплітудно-часові параметри пульсової хвилі
у студентів, що займаються в групі СПУ з волейболу в базальних умовах**

Показник		Ліберо	Центральні блокуючі	Зв'язуючі гравці	Крайні нападники	Діагональні нападники
Часові	Тривалість пульсової хвилі ($T_{ПХ}$), с	0,97 ±0,13	0,87 ±0,06	0,85 ±0,08	0,92 ±0,04	0,91 ±0,09
	Тривалість дикротичної фази пульсової хвилі ($T_{ДФ}$), с	0,64 ±0,10	0,51 ±0,07	0,48 ±0,09	0,60 ±0,04	0,58 ±0,07
	Тривалість анакротичної фази пульсової хвилі ($T_{ДФ}$), с	0,33 ±0,03	0,35 ±0,06	0,37 ±0,03	0,31 ±0,02	0,33 ±0,03
	Тривалість фази наповнення ($T_{Н}$), с	0,18 ±0,06	0,17 ±0,06	0,19 ±0,03	0,14 ±0,01	0,15 ±0,01
	Тривалість систолічної фази серцевого циклу ($T_{сист.}$), с	0,41 ±0,01	0,45 ±0,07	0,47 ±0,04	0,41 ±0,01	0,41 ±0,02
	Тривалість діастолічної фази серцевого циклу ($T_{діаст.}$), с	0,56 ±0,12	0,42 ±0,06	0,38 ±0,11	0,51 ±0,03	0,50 ±0,07
	Час відбиття пульсової хвилі ($T_{відб.}$), с	0,22 ±0,05	0,27 ±0,02	0,28 ±0,02	0,27 ±0,01	0,26 ±0,02
Амплітудні	Амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.	24,04 ±0,70	23,72 ±0,89	23,88 ±1,04	24,29 ±0,48	24,00 ±0,60
	Амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.	13,84 ±2,83	10,07 ±1,44	9,83 ±1,00	10,92 ±2,08	10,20 ±0,57
	Амплітуда інцизури (АІ), ум. од.	11,14 ±4,46	6,21 ±1,63	5,33 ±1,75	7,25 ±1,38	9,10 ±1,19
Індекси	Індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.	45,94 ±18,18	26,31 ±7,13	22,43 ±7,87	29,68 ±5,19	37,87 ±4,98
	Індекс відбиття (ІВ), %	65,09 ±7,42	54,48 ±3,80	53,58 ±2,07	55,80 ±5,53	53,86 ±1,37
	Індекс жорсткості (ІЖ), $м \cdot с^{-1}$	8,86 ±2,43	7,08 ±0,44	6,85 ±0,37	7,39 ±0,19	7,58 ±0,51
	Індекс висхідної хвилі (ІВХ), с	18,50 ±3,34	19,85 ±5,41	22,62 ±5,62	14,82 ±0,75	16,54 ±1,13

На нашу думку, дана особливість забезпечення серцево-судинної регуляції гравців лінії оборони пов'язана з характером домінування вправ при здійсненні функціональних

обов'язків на ігровому майданчику. Так, для даних гравців притаманним є виконання швидко-силових вправ при здійсненні нападаючих ударів, захисних дій в першій та другій лініях оборони, які реалізуються в безопорному положенні що ускладнюються точними, технічно досконалими діями з м'ячем в гліколітичному режимі енергозабезпечення. Подібна тенденція, на наш погляд, обумовлена симпатичною та гуморальною регуляцією серцевого ритму при високому рівні парасимпатичного впливу на судинний тонус. Дана взаємозалежність дозволяє підтримувати достатньо високий рівень активності регуляторних систем і є компенсуючим чинником для забезпечення належного функціонування організму при реалізації специфічної діяльності.

На відміну від гравців лінії атаки для гравців, до обов'язків яких є, більшою мірою, реалізація захисних дій (ліберо, діагональних нападників) та універсальних гравців (зв'язуючих), характерним є, відносно, нижчі значення АТ, що у свою чергу знижує ПТ, АТ_{сер.} Для гравців даних амплуа притаманні високі значення ударного об'єму крові (59,03–65,10 мл) і, відповідно, ХОК (4067,64–4286,78 мл) при вищих значеннях ЧСС (61,57–68,21 уд.·хв⁻¹), що свідчить про, відносно, нижчу скоротливість серця на тлі більшої частоти скорочень. Хвилинний об'єм циркулюючої крові обумовлений, більшою мірою, за рахунок ударного об'єму. Вегетативний індекс Кердо, при цьому, вказує схильність до ейтонії (врівноваженості до вегетативної регуляції), тонус периферичних судин характеризується більшою вираженістю, що проявляється у подовжених фазах наповнення (0,17–0,18 с) та систолічній (0,41–0,47 с) (табл. 2).

Таблиця 3

**Вегетативна регуляція серцевого ритму
у студентів, що займаються в групі СПУ з волейболу**

Показник	Стан визначення	Ліберо	Центральні блокуючі	Зв'язуючі гравці	Крайні нападники	Діагональні нападники
Very Low Frequency (VLF), ms ²	Базальні умови	1593,44 ±803,60	2092,74 ±370,38	639,28 ±353,35	1478,64 ±1101,01	2533,15 ±2566,38
	Через 7 хв після ІІ навантаження	1191,77 ±888,09	439,01 ±344,67	149,34 ±146,90	370,07 ±308,67	69,09 ±49,99
Low Frequency (LF), ms ²	Базальні умови	1927,02 ±669,75	1829,95 ±483,43	1420,90 ±1131,49	1484,19 ±772,14	1563,09 ±968,28
	Через 7 хв після ІІ навантаження	1588,90 ±935,87	309,71 ±158,39	241,04 ±230,42	580,45 ±657,20	81,41 ±39,16
High Frequency (HF), ms ²	Базальні умови	1398,99 ±659,31	667,27 ±213,01	852,48 ±459,08	831,68 ±357,82	708,85 ±452,80
	Через 7 хв після ІІ навантаження	1112,69 ±416,43	412,91 ±300,57	654,66 ±624,10	386,04 ±212,08	103,30 ±30,00
Total Power, ms ²	Базальні умови	4919,45 ±1857,70	4589,96 ±423,20	2912,66 ±1943,92	3794,51 ±2017,30	4805,09 ±3832,34
	Через 7 хв після ІІ навантаження	3893,35 ±2240,40	1161,62 ±761,54	1045,04 ±1001,43	1336,56 ±1008,30	253,79 ±90,32
	% відновлення	79,15	35,88	25,31	5,29	35,23
Very Low Frequency (VLF), %	Базальні умови	31,29 ±10,13	45,21 ±6,67	25,28 ±5,01	35,22 ±9,41	39,78 ±16,37
	Через 7 хв після ІІ навантаження	27,64 ±13,05	32,89 ±9,34	14,30 ±6,80	25,83 ±15,17	23,85 ±10,35
Low Frequency (LF), %	Базальні умови	39,95 ±3,64	40,17 ±10,92	42,83 ±11,80	40,30 ±7,52	38,12 ±11,60
	Через 7 хв після ІІ навантаження	40,31 ±8,66	30,85 ±7,39	25,26 ±6,89	29,88 ±13,88	31,40 ±4,41
High Frequency (HF), %	Базальні умови	28,76 ±6,49	14,62 ±5,37	31,89 ±11,31	24,48 ±6,96	22,10 ±9,36
	Через 7 хв після ІІ навантаження	32,05 ±5,40	36,26 ±10,16	60,44 ±11,82	44,28 ±19,43	44,75 ±14,76
LF·HF ⁻¹ , ум. од	Базальні умови	1,46 ±0,24	3,51 ±1,69	1,69 ±0,71	1,89 ±0,66	2,13 ±0,97
	Через 7 хв після ІІ навантаження	1,29 ±0,30	0,97 ±0,45	0,46 ±0,20	1,31 ±1,18	0,83 ±0,35
	% відновлення	88,4	27,2	27,6	38,4	69,3

Амплітудні параметри пульсової хвилі є різнорідними, більшою мірою, обумовлюються рівнем артеріального тиску і, на нашу думку, відображають рівень аеробно-анаеробних можливостей студентів. Так, для високих значень АТ притаманним є більша швидкість нагнітання серцем крові у магістральні судини ($T_{\text{АФ}}$, $T_{\text{Н}}$, $T_{\text{сист.}}$), тобто рівень ударного об'єму крові, обумовленого систолічним АТ. При цьому, час діастолічної фази напряму пов'язаний з величинами систолічного АТ, що вказує на те що більша швидкість руху крові в фазу діастолічної фази обумовлюється зниженням $AT_{\text{сист}}$ і збільшенням ЧСС за рахунок скорочення м'язів судин, обумовленої симпатичною регуляцією тону та діяльності серця.

Це пояснюється перерозподілом впливу пара-, симпатичної нервової системи в різні фази серцевого скорочення, а саме: в фазу систоли серцевий м'яз, магістральні і периферичні судини перебувають під впливом парасимпатичної нервової системи, яка дає можливість задіяти внутрішньосерцеві механізми регуляції ритму і знизити м'язовий тонус судин для більш швидкого наповнення кров'яного русла. І, навпаки, в фазу діастолічної фази відбувається посилення дії симпатичної нервової системи, що забезпечується збільшенням ЧСС і посиленням м'язового тону судин для забезпечення належного руху крові по кровоносній системі.

При цьому, тривалість систолічної фази та її складових (тривалість фази наповнення та анакоти), що характеризують параметри швидкого нагнітання крові з лівого шлуночка серця в аорту має вірогідний зворотній кореляційний взаємозв'язок з величиною АТ і вказує на те, що швидкість серцевого викиду крові в аорту реалізується, виключно, за рахунок величини об'ємного викиду крові. Характерно, що взаємозв'язок між часовими параметрами систолічної фази ПХ відсутній. І, навпаки, в діастолічну фазу ($T_{\text{ДФ}}$, $T_{\text{діаст.}}$) підтримання належного трофічного забезпечення організму реалізується за рахунок частоти серцевих скорочень при поступовому зниженні рівня систолічного АТ. Індекс жорсткості, який відображає еластичність/ригідність судинної стінки і враховує довжину тіла індивідууму напряму взаємопов'язаний з рівнем АТ, що і підтверджує вищевказані тенденції щодо детермінованості функціональних можливостей від гравітаційної складової гідростатичного "пасивного" тиску крові, що залежить від довжини тіла [7] (табл. 4).

Таблиця 4

Взаємозв'язок амплітудно-часових параметрів пульсової хвилі з геодинамічними параметрами у студентів, що займаються в групі СПУ з волейболу

Показник		$AT_{\text{сист.}}$	$AT_{\text{діаст.}}$	ЧСС
Часові	Тривалість пульсової хвилі ($T_{\text{ПХ}}$), с	0,051	-0,050	-0,793***
	Тривалість дикротичної фази пульсової хвилі ($T_{\text{ДФ}}$), с	0,391*	0,252	-0,688***
	Тривалість анакротичної фази пульсової хвилі ($T_{\text{АФ}}$), с	-0,538	-0,474*	-0,123
	Тривалість фази наповнення ($T_{\text{Н}}$), с	-0,439*	-0,346	-0,110
	Тривалість систолічної фази серцевого циклу ($T_{\text{сист.}}$), с	-0,550	-0,483*	-0,027
	Тривалість діастолічної фази серцевого циклу ($T_{\text{діаст.}}$), с	0,393*	0,262	-0,682***
	Час відбиття пульсової хвилі ($T_{\text{відб}}$), с	-0,379*	-0,406*	0,143
Амплітудні	Амплітуда пульсової хвилі (АПХ), ум. од.	0,112	0,219	-0,011
	Амплітуда дикротичної хвилі (АДХ), ум. од.	0,304	0,418*	-0,360
	Амплітуда інцизури (АІ), ум. од.	0,328	0,329	-0,549*
Індекси	Індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.	0,318	0,310	-0,551*
	Індекс відбиття (ІВ), %	0,315	0,359	-0,434*
	Індекс жорсткості (ІЖ), $\text{м}\cdot\text{с}^{-1}$	0,323	0,362*	-0,232
	Індекс висхідної хвилі (ІВХ), с	-0,494*	-0,340	0,178

Примітка: * – статистична значущість коефіцієнтів кореляції Пірсона на рівні $p \leq 0,05$; ** – на рівні $p \leq 0,01$; *** – на рівні $p \leq 0,001$.

На подібний факт вказують і науковці, що вивчали особливості фізичної підготовленості спортсменів та її відповідність до морфофункціональних можливостей серцево-судинної системи. Так, встановлено, що структурні особливості серця у спортсменів, що мають більшу довжину тіла, створюють морфологічну основу для збільшення показників гемодинаміки в

умовах спокою і під час м'язової роботи, завдяки чому забезпечується адекватне кровопостачання збільшеної біологічно активної маси тіла. Вираженість збільшення гемодинаміки і розмірів внутрішніх структур лівих відділів серця може бути пояснено з особливостями спортивної діяльності, що нівелюють антропометричні особливості спортсменів) [7].

Однак, ритмограма, записана в базальних умовах, надає незначну частину тієї інформації, яку можна отримати при використанні методу ритмокардіографії. Резерв студента-спортсмена, реактивність серцево-судинної системи на фізичні навантаження, особливостей функціонування, що дуже важливо для змагальної діяльності, можна виявити лише при проведенні проб з фізичним навантаженням. Це дозволяє отримати не тільки найбільш повну уяву про функціональний стан систем організму, але і надати оцінку динаміки процесу підготовки та розробити заходи щодо його оптимізації. Ціна адаптації організму, визначена за допомогою функціональних проб, є однією з важливих характеристик процесу спортивно-педагогічного удосконалення, за допомогою яких можна виявити перевантаженість окремих систем регулювання, адже чим більше завантажена та або інша функція організму, тим менше її відповідь на чинник, що значно розширює можливості оцінювання окремих зв'язків регуляції організму [7].

В результаті виконання двоступеневої велоергометричної проби PWC₁₇₀, сутність якої полягає у виконанні двох різноспрямованих навантажень тривалістю 5 хв кожна (частота обертань педалей велоергометра – 60 об·хв⁻¹) з 3 хв інтервалом відпочинку. Дозування 1 навантаження здійснювалось у відповідності до маси тіла досліджуємого згідно методики проведення проби. Потужність 2 навантаження залежала від потужності 1 навантаження та ЧСС в останні 30 с виконання [9] (табл. 5).

Таблиця 5.

**Результати виконання проби PWC₁₇₀
студентами, що займаються в групі СПУ з волейболу**

Показник		Ліберо	Центральні блокуючі	Зв'язуючі гравці	Крайні нападники	Діагональні нападники
N ₁	Вт	125,33 ±9,81	133,25 ±4,50	124,75 ±12,95	122,18 ±22,89	130,40 ±23,34
	кгм·хв ⁻¹	766,29 ±60,01	814,69 ±27,51	762,72 ±79,15	747,02 ±139,95	797,27 ±142,71
N ₂	Вт	177,00 ±20,66	207,00 ±15,79	207,50 ±34,66	196,73 ±31,98	223,20 ±47,19
	кгм·хв ⁻¹	1082,18 ±126,34	1265,60 ±96,54	1268,66 ±211,88	1202,79 ±195,52	1364,60 ±288,54
f ₁ , уд·хв ⁻¹		131,58 ±11,91	114,63 ±13,81	119,05 ±8,44	121,97 ±12,92	115,42 ±13,08
f ₂ , уд·хв ⁻¹		158,14 ±14,02	145,16 ±12,50	147,71 ±10,94	152,68 ±13,29	165,38 ±9,47
PWC ₁₇₀	кгм·хв ⁻¹	1287,25 ±302,54	1700,70 ±296,43	1680,33 ±391,80	1563,61 ±468,07	1419,20 ±277,63
	Вт	210,54 ±49,48	278,17 ±48,48	274,83 ±64,08	255,74 ±76,56	232,12 ±45,41
PWC ₁₇₀ , кгм·хв ⁻¹ ·кг ⁻¹		16,12 ±3,65	19,11 ±2,10	20,20 ±3,57	18,56 ±4,83	15,76 ±1,22
Ватт/пульс, Вт·уд·хв ⁻¹		1,112 ±0,12	0,918 ±0,03	1,405 ±0,11	0,800 ±0,04	0,789 ±0,06
Пульсова вартість роботи, уд·хв ⁻¹		96,57 ±4,68	81,93 ±3,11	76,81 ±1,24	84,47 ±1,16	103,50 ±0,98

Примітка: N₁ – потужність 1 навантаження; N₂ – потужність 2 навантаження;
f₁ – ЧСС після 1 навантаження; f₂ – ЧСС після 2 навантаження

Так, абсолютні значення виконання проби коливаються в межах 1287,25-1700 кгм·хв⁻¹ в залежності від ігрового амплуа. При цьому, найбільші значення зафіксовані у зв'язуючих та центральних блокуючих гравців (1680,33-1700,70 кгм·хв⁻¹), найменші – у ліберо та діагональних (1287,25-1419,20 кгм·хв⁻¹) (табл. 5). Враховуючи вплив антропометричних показників на результативність виконання проби нами були розраховані відносні значення даної ознаки у відповідності до маси тіла досліджуємых (PWC₁₇₀·кг⁻¹), які відокремлюють особливості ігрового амплуа, обумовлених, певним чином рівнем фізичного стану та характером ігрової діяльності. Відповідно, найбільші значення як абсолютних так і відносних показників даної ознаки мають як зв'язуючі (20,20 кгм·хв⁻¹·кг⁻¹) і центральні блокуючі (19,11 кгм·хв⁻¹·кг⁻¹) так і

крайні нападники ($18,56 \text{ кгм}\cdot\text{хв}^{-1}\cdot\text{кг}^{-1}$), що вказує на достатньо високий рівень фізичної працездатності який забезпечує ігрову діяльність, характерного для осіб, які мають високий рівень аеробних можливостей. І, навпаки, найнижчий рівень цих можливостей притаманний для діагональних гравців та ліберо ($15,76\text{--}16,12 \text{ кгм}\cdot\text{хв}^{-1}\cdot\text{кг}^{-1}$ відповідно) (табл. 5).

Незважаючи на превалювання швидкісно-силового компоненту забезпечення діяльності центральних блокуючих та зв'язуючих, гравці даних амплуа мають найвищий рівень $\text{PWC}_{170}\cdot\text{кг}^{-1}$, що пояснюється субмаксимальним характером виконання проби на рівні аеробно-анаеробного порогу. Результативність виконання проби і характер економізації функцій при її здійсненні детермінується, на нашу думку, швидкісно-силовими можливостями м'язових груп нижніх кінцівок та функціональними можливостями серцево-судинної системи що їх забезпечують [6].

Підставою для даного висновку є відповідність ЧСС в процесі виконання PWC_{170} потужності роботи (Вт), яка характеризує економічність серцево-судинної системи під час навантаження, а саме: для вищезначених гравців (зв'язуючих, центральних блокуючих, ліберо) характерним є найвищі значення даної ознаки ($0,918\text{--}1,405$) на відміну від крайніх нападників та діагональних, у яких коливання показника знаходиться в діапазоні $0,789\text{--}0,800 \text{ Вт}\cdot\text{уд}\cdot\text{хв}^{-1}$.

В фазу реституції після закінчення проби PWC_{170} відбувається різнопланове зміщення регуляції СР. Так, в стані відносного спокою у студентів-волейболістів переважає вплив центрального контуру за рахунок активності вазомоторного центру (LF, %) та гуморальної ланки (VLF, %) ВСР, які є домінуючими при рецесії парасимпатичної ланки регуляції (табл. 3). Через 7 хв після проби відбувається інверсія спектральних потужностей за рахунок збільшення високохвильової компоненти (HF, %). При цьому, найбільші зміни спостерігаються у гравців всіх амплуа за виключенням ліберо, у яких в фазу реституції параметри ВСР відновлюється до вихідного стану. Подібна тенденція підтверджується і співвідношенням домінування активності симпатичного нерва до вагусу, а саме: у ліберо недовідновлення даної ознаки становить 11,6%, тоді як у гравців інших амплуа співвідношення залишається низьким і знаходиться в діапазоні $30,7\text{--}72,8\%$. Аналогічним чином недовідновленим залишається сумарний абсолютний рівень активності регуляторних систем (Total Power, мс^2), який у гравців лінії оборони знаходиться на рівні $1336,56\text{--}3893,35 \text{ мс}^2$ ($74,69\text{--}94,71\%$).

Висновки. 1. Підвищений рівень систолічного, діастолічного та, відповідно, пульсового АТ найвищий у гравців лінії атаки (центрально-блокуючих, діагональних нападників). При цьому, у них відмічається відносно низькі значення ЧСС і свідчить про те, що забезпеченість трофіки визначається, головним чином, систолічним викидом серця (УО). Високий середньодинамічний АТ, на нашу думку, може бути пов'язаний з гравітаційною складовою функціонування організму гравців лінії атаки, які мають найбільшу довжину тіла. В даному випадку забезпечення трофіки тканин потребує підвищених значень гемодинамічних показників, зокрема АТ, на тлі економічності скорочень серця і детермінується, певним чином, впливом парасимпатичної складової регуляції на тонус судин, що і підтверджують амплітудно-часові характеристики пульсової хвилі.

2. Для регуляції серцевого ритму гравців лінії атаки притаманним є центральна та гуморальна складові в регуляції серцевого ритму. На фоні цих відмінностей у них відзначається достатньо високий рівень сумарної потужності спектру ВСР, який відображає абсолютний рівень активності регуляторних систем, що вказує на належне забезпечення трофіки тканин при реалізації діяльності.

3. На відміну від гравців лінії атаки для гравців, до обов'язків яких є, більшою мірою, забезпечення захисних дій (ліберо, діагональних нападників) та універсальних гравців (зв'язуючих) притаманні високі значення ударного об'єму крові і, відповідно, ХОК при вищих значеннях ЧСС, що свідчить про відносно нижчу скоротливість серця на тлі більшої частоти скорочень. Хвилиний об'єм циркулюючої крові забезпечується, більшою мірою, за рахунок ударного об'єму. Вегетативний індекс Кердо, при цьому, вказує схильність до ейтонії.

4. Абсолютні значення виконання проби PWC_{170} коливаються в межах $1287,25\text{--}1700 \text{ кгм}\cdot\text{хв}^{-1}$ в залежності від ігрового амплуа. При цьому, найбільші значення зафіксовані у зв'язуючих та центральних блокуючих гравців, найменші – у ліберо та діагональних. Найбільші значення відносних ($\text{PWC}_{170}\cdot\text{кг}^{-1}$) показників мають як зв'язуючі і центральні блокуючі так і крайні нападники, що, вказує на достатньо високий рівень фізичної працездатності який забезпечує ігрову діяльність, характерного для осіб, що мають високий рівень аеробних можливостей. І, навпаки, найнижчий рівень цих можливостей притаманний для діагональних гравців та ліберо що, може бути обумовлено характером ігрових дій, притаманних гравцям того або іншого ігрового амплуа. Незважаючи на превалювання швидкісно-силового компоненту

забезпечення діяльності центральних блокуючих та зв'язуючих, гравці даних амплуа мають найвищий рівень PWC_{170} -кг-1, що пояснюється субмаксимальним характером виконання проби на рівні ПАНО і детермінується, на нашу думку, швидкісно-силовими можливостями м'язових груп нижніх кінцівок та функціональними можливостями серцево-судинної системи.

5. В фазу реституції, після закінчення проби PWC_{170} , відбувається інверсія спектральних потужностей за рахунок збільшення високохвильової компоненти (HF, %) з недовідновленням даної ознаки в діапазоні 11,6–72,8% в залежності від ігрового амплуа. Аналогічним чином недовідновленим залишається сумарний абсолютний рівень активності регуляторних систем, який у гравців лінії оборони знаходиться на рівні 74,69–94,71%.

Список використаної літератури

1. Носко М.О., Данілов О.О., Маслов В.М. Особливості проведення тренувального процесу при заняттях зі студентами у групах спортивного удосконалення: [спортивні ігри]. *Фізичне виховання і спорт у ВНЗ при організації кредитно-модульної технології*: підруч. для ВНЗ. Київ, 2011. С. 115–134.
2. Приймак С.Г. Спектральний аналіз варіабельності серцевого ритму студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 144. С. 199–202.
3. Романенко В. Психологический статус студенток. Saarbrücken: LAP LAMBERT Publishing, 2013. 192 с.
4. Оценка показателей вариабельности сердечного ритма у спортсменов циклических видов спорта / С.М. Разинкин, А.С. Самойлов та інші. *Спортивная медицина: наука и практика*, 2015. №4. С. 46–55.
5. Шлык Н.И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов: монография. Ижевск: Удмуртский университет, 2009. 255 с.
6. Сонькин В.Д. Проблема оценки физической работоспособности. *Вестник спортивной науки*. 2010. № 2. С. 37–42.
7. Гаврилова Е.А. Использование вариабельности ритма сердца в оценке успешности спортивной деятельности. *Практическая медицина*. 2015. № 3(1). С. 52–57.
8. Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. *Heart rate variability. Standards of Measurement. Physiological interpretation and clinical use. Circulation*. 1996. V.93. P. 1043–1065.
9. Белоцерковский З.Б. Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов. М.: Советский спорт, 2005. 312 с.
10. Минько А.А. Статистический анализ в MS Excel. М.: Вильямс, 2004. 448 с.

References

1. Nosko, M.O., Danilov, O.O., Maslov, V.M. (2011). Features of conducting a training process during classes with students in sports improvement groups: [sports games]. *Physical education and sports in higher educational establishments under organization of credit-module technology: a textbook for the departments of physical education and sports of the university*. Kyiv, 115-134. (in Ukr.).
2. Priymak, S.G. (2017). Spectral Analysis of the Heart Rate Variability of Students Engaged in the Group of Sporting Pedagogical Improvement. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko Series: Pedagogical Sciences*, 144, 405–408. (in Ukrainian)
3. Romanenko, V. (2013). *Psycho-physiological status of girl students*. LAP LAMBERT Publishing. (in Rus.).
4. Razinkin, S.V., Samoylov, A.S., Fomkin, P.A. & others. Heart rate variability in athletes of endurance sports (2015). *Sports Medicine: Research and Practice*, 4, 46–55. (in Rus.).
5. Shlyk, N.I. (2009). *The heart rate and regulation type of children, teenagers and sportsmen*. Izhevsk: Publishing House Udmurt State University. (in Rus.).
6. Sonkin, V.D. (2010). The problem of physical Working Capacity. *Herald of sports science*, 2, 43–51. (in Rus.).
7. Gavrilova, E.A. (2015). Using heart rate variability in the assessment of the success the activities in the sport. *Practical medicine*, 3(1), 52–57. (in Rus.).
8. Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology (1996). *Heart rate variability. Standards of Measurement. Physiological interpretation and clinical use. Circulation*, 93, 1043–1065.
9. Belotserkovskyy, Z.B. (2005). *Ergometric and cardiological criteria for physical performance among the athletes*. Moscow: Sovetsport. (in Rus.).
10. Min'ko, A.A. (2004). *Statistical analysis in MS Excel*. Moscow: Williams Publishing House. (in Rus.).

PRYIMAK Serhii,

Ph.D in Physical Education and Sports, Associate Professor,
Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University
e-mail: spriimak1972@gmail.com

THE VARIABILITY OF HEART RHYTHM AND CENTRAL HEMODYNAMICS IN PROVIDING ADAPTATION TO THE BODY'S PHYSICAL LOADS OF STUDENTS SPECIALIZING IN VOLLEYBALL

Abstract. Elevated levels of systolic and diastolic and, respectively, pulse arterial pressure, the highest in the line of attack players. At the same time, they have relatively low values of heart rate and indicate that the supply of trophism is mainly determined by systolic cardiac output.

To regulate the heart rhythm of the players in the line of attack, the central and humoral components in the regulation of the heart rhythm are inherent. Against the backdrop of these differences, they have a fairly high level of the total power of the spectrum of heart rate variability, which reflects the absolute level of activity of regulatory systems.

Unlike the players in the attack line, for players who are more responsible for defensive actions, high values of the shock volume of blood and, correspondingly, a minute volume with high heart rate values are inherent, which indicates a relatively low heart contractility.

Despite the prevalence of the speed-strength component of the activity of central blocking and binding agents, players of these roles have a high level of $PWC_{170} \cdot kg^{-1}$, it is determined, in our opinion, by the speed-strength capabilities of the muscle groups of the lower extremities and the functional capabilities of the cardiovascular system. During the restitution phase, inversion of spectral powers occurs due to an increase in the high-volt-wave component with an under-recovery of this attribute in the range of 11,6–72,8%, depending on the playing role.

Keywords: educational process; heart rate variability; vascular tone; physical performance; volleyball.

*Одержано редакцією 04.10.2017
Прийнято до публікації 12.10.2017*

УДК 378.1: 811

РУДЕНКО Наталія Петрівна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики навчання, стилістики і культури української мови, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, e-mail: rudenkon@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ДОКУМЕНТОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ (НА МАТЕРІАЛІ ДІЛОВИХ ДОКУМЕНТІВ)

У статті детально аналізується поняття документознавчої компетенції як складової загальної компетентності фахівця. Кожен працівник будь-якої галузі діяльності має володіти певними знаннями і вміннями роботи з різними видами документів, виконувати це правильно і відповідно до вимог української літературної мови. Тому курс української мови за професійним спрямуванням призначений для формування вмінь і навичок роботи з діловими документами у студентів нефілологічних спеціальностей.

Ключові слова: документ; документознавство; діловодство; документознавча компетенція; ділова комунікація; система вправ; сфера професійної діяльності; фахівець.

Постановка проблеми. В умовах розбудови сучасного українського суспільства, нових інтеграційних процесів у всіх сферах діяльності перед системою освіти постає важливе завдання сформуванню високоосвіченого українськомовного громадянина-патріота, що передбачає формування перш за все комунікабельної безконфліктної особистості. Важливими чинниками становлення національної ідентичності є знання та навички володіння українською мовою у всіх сферах професійної та приватної діяльності. Тому основним завданням занять з української мови у вищій школі є формування мовленнєвої компетенції як складника національної самосвідомості. Поряд з тим важлива роль у професійній сфері відводиться знанням із основних розділів документознавства, зокрема вмінням і навичкам оформлення, роботи із різними видами ділових документів, а також їх редагування. «Свідоме ставлення носіїв мови до своєї комунікативної діяльності, уміння аналізувати причини конфліктів або невдач у спілкуванні дає змогу гармонізувати міжособистісні стосунки кожної людини» [1, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання спілкування, комунікації, професійної та ділової мовленнєвої компетенції дуже часто розглядається лінгвістами, що дало змогу виокремити розділ комунікативної лінгвістики у сучасному мовознавстві. Проблемою вивчення комунікації з позиції мовця займалися Л.І. Мацько [2], Ф.С. Бацевич [1], О.О. Селіванова [3], А.П. Загнітко [4], Н.В. Гуйванюк [5], В.М. Бріцин [6], Р.О. Христіанінова [7] та ін. Проте не достатньо досліджуваною залишається проблема розроблення засобів формування ділової комунікативної компетенції студентів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Метою цього дослідження є визначення пріоритетних напрямів роботи щодо формування документознавчої компетенції студентів нефілологічних спеціальностей на заняттях з ділової української мови, розроблення системи вправ, що допомогли б у

формуванні та розвитку навичок ділової комунікації, а також створення та подальшої роботи із різними видами ділових документів.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетними напрямками сучасної освіти у вищій школі є формування соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій студентів, зокрема першочергово варто приділяти увагу «лінгвістичним маркерам соціальних стосунків, етномовним універсаліям, етичним формулам, стилям, під стилям і профільним мовним жанрам, що сформувалися на профільній інформації, її понятійному змісті і каналах передачі» [2, с. 40]. У програмі вищої школи саме на розгляд цих питань орієнтований курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», основні модулі якого спрямовані на формування у студентів нефілологічних напрямів підготовки мовленнєвої компетенції, що забезпечить професійне спілкування на належному професійному рівні, а також допомагають у становленні студентів як українськомовних патріотів, оскільки «соціокультурна змістова лінія мовної освіти йде паралельно з мовленнєвою та мовною, вона орієнтує учнів на засвоєння культурних та духовних цінностей нації і норм суспільства [2, с. 111]. Тому до основних завдань курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» належать:

- формування комунікативної компетентності студентів;
- вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері;
- формування вмінь і навичок правильного створення, сприймання, відтворення,

редагування текстів документів офіційно-ділового й наукового стилів.

Для формування документознавчої компетенції необхідно навчити студентів розрізняти різні види документів, сформувані уявлення про їх структуру, особливості оформлення окремих реквізитів. Оскільки основою службового документа є текст, який має чітко й переконливо відбивати причину і мету його написання, розкривати суть конкретної справи, містити докази, висновки, то основна робота на заняттях з ділової української мови зосереджується саме над текстом ділового документа. При складанні тексту документа мають виконуватися вимоги, найголовніші з яких – достовірність та об'єктивність змісту, нейтральність тону, повнота інформації та максимальна стислість [8].

Робота над текстом документа включає в себе кілька етапів. Будь-який документ, перш ніж набере остаточного вигляду, спочатку проектується, складається в чорновому варіанті, удосконалюється. До текстів документів, які набувають юридичної сили, ставляться дуже високі вимоги [9].

На етапі роботи над текстом документа студентам можна запропонувати ряд завдань, які передбачають засвоєння теоретичних питань і розвиток практичних навичок та вмінь.

Вправа 1. Відредагуйте речення, правильно вживаючи відповідні слова. Дайте стилістичну характеристику лексичним помилкам за схемою: 1) стиль тексту, 2) тип помилки, 3) правильна лексема.

Прошу надати мені академвідпустку у зв'язку з потребою догляду за дитиною. Прошу Вашого дозволу на звільнення від занять у зв'язку з сімейними обставинами з 11 по 14 вересня. Доповідаю Вам, що III курс психологічного факультету проігнорував лекцію з педагогіки на тему "Виховання особистості". Хочу, щоб Ви вжили заходів щодо студентів. На протязі 1986 – 95 рр. навчалася у середній школі № 1. м. Лубни. До навчання відноситься сумлінно.

Для українського ділового мовлення важливо також правильно вживати прийменникові конструкції, зокрема з прийменником *по*, який в українській мові має обмежену сферу використання.

Вправа 2. Запишіть прийменникові конструкції українською мовою. Якими прийменниками перекладається російський прийменник *по*.

Прийти по делу, по собственной воле, по закону, по указанию, по всем правилам, речь по вопросу, пришлось по вкусу, по моим сведениям, послать по почте, по заказу, по истечении времени.

Вправа 3. Записати словосполучення, правильно вживаючи прийменники.

Відпустка по хворобі, конспект по економіці, виступ по темі, посада по сумісництву, зайти по справі.

Важливою складовою мовної компетенції студентів є вміння правильно будувати зв'язне висловлювання, оскільки в сучасному інформаційному світі основним чинником успішного розвитку й належної професійної діяльності є вміння сприймати, опрацьовувати і передавати інформацію.

Розвивати навички зв'язного мовлення студентів можна на будь-якому етапі практичного заняття і під час вивчення будь-якої теми курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Проте є окремі розділи, які безпосередньо спрямовані на формування комунікативних умінь і навичок. Це перш за все стосується модулів «Культура української мови» і «Риторика», основними завданнями яких є вироблення навичок правильно будувати висловлювання на різні теми і виголошувати їх.

Наприклад, розглядаючи тему «Особливості усного і писемного мовлення» можна запропонувати студентам економічних напрямків завдання: *Скласти діалог-співбесіду із секретарем директора установи, де б ви хотіли працювати, та резюме до цієї установи. Визначити спільні та відмінні риси усного та писемного ділового мовлення.* Таке завдання, по-перше, допоможе на конкретному прикладі визначити найхарактерніші риси усного і писемного мовлення, по-друге, надасть можливість нагадати особливості будови діалогу та основні реквізити і вимоги до написання ділового документа (резюме), по-третє, студенти зможуть змодельовати конкретну ділову ситуацію, яка передбачає і володіння загальними навичками спілкування, і знання свого фаху, і вміння користуватися набутих власним професійним досвідом.

Модуль риторики, який викладається як частина курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів нефілологічних напрямів підготовки, є безпосередньо направлений на формування раціональної мовленнєвої поведінки у різноманітних ситуаціях спілкування. Таким чином, риторика, або «вміння публічно виступати – це один із інструментів для побудови успішної кар'єри. Більшість сфер суспільної діяльності, більшість професій вимагає все ж таки спеціального вивчення риторики. Це такі сфери, як бізнес, викладацька діяльність, економіка, політика, психологія, реклама, соціологія, теологія, філософія, юриспруденція тощо [10, с. 6]».

Заняття з риторики перш за все направлені на вироблення у студентів умінь зв'язно висловлюватися на різні теми, на розвиток навичок відстоювати власну думку і підтверджувати її прикладами, на вміння вести конструктивний діалог і сперечатися, користуючись аргументами на підтвердження власної точки зору. Формування у студентів умінь оратора сприяє низка вправ, які можна застосовувати на заняттях з української мови. Наприклад, можна запропонувати такі завдання: *Доберіть три аргументи на підтвердження і три – на спростування тези «Мобільний телефон – необхідна річ кожній людині» / «Мати вищу освіту сьогодні престижно» / «Читати книги набагато корисніше, ніж дивитися телевізор».*

Ці та схожі вправи дають можливість сформуванню у студентів вміння будувати зв'язне висловлювання, формувати власні думки і вміти їх висловлювати та відстоювати.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, важливим завданням викладання української мови у вищій школі є не тільки формування мовленнєвих умінь і навичок, а й умінь використовувати мовлення у процесі комунікації, зокрема у професійній діяльності. Для виконання своїх професійних обов'язків кожен випускник має досконало володіти не тільки знаннями свого фаху, а й бути обізнаним із основами культури української мови, складовою частиною якої є документознавча компетенція. Ця компетенція складається, у свою чергу, із знань про документ, його реквізити, етапи створення й опрацювання, умінь роботи над текстом документа, його редагування. Тому студенти під час занять з української мови за професійним спрямуванням, виконуючи систему вправ і завдань з основ документознавства, мають набути необхідних знань і умінь, що допоможе їм у подальшій професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: Академія, 2004. 344 с.
2. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 607 с.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.
4. Загнітко А.П. Основи українського теоретичного синтаксису. Ч.2. Горлівка: ГДШІМ, 2004. 254 с.
5. Гуйванюк Н.В. Слово – Речення – Текст: Вибрані праці. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2009. 664 с.
6. Бріцин В.М. Когнітивні аспекти в категорійно-функціональній граматиці. *Мови та культури у новій Європі: контакти і самобутність*. Київ: Наукова думка, 2009. С. 65–71.
7. Христіанінова Р.О. Складнопідрядні речення в сучасній українській літературній мові: монографія. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. 363 с.
8. Українська мова за професійним спрямуванням. Практикум: навчальний посібник. / Симоненко Т.В., Чорновол Г.В., Руденко Н.П. та ін. За ред. Т.В. Симоненко. Київ: Академія, 2009. 272 с.
9. Мамрак А.В. Українське документування. Мова і стиль. Дніпропетровськ: Дніпрокнига, 2003. 364 с.
10. Колотілова Н.А. Риторика: навчальний посібник Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.

References

1. Batsevich, F.S. (2004). *Basics of communicative linguistics: textbook*. Kyiv: Academy. (in Ukr.).
2. Matsko, L. (2009). *Ukrainian language in the educational space: tutorial*. Kyiv: NPU named M.P. Dragomanov (in Ukr.).
3. Selivanova, O.O. (2006). *Modern Linguistics: terminology encyclopedia*. Poltava: Environment. (in Ukr.).
4. Zagnitko, A.P. (2004). *Fundamentals Ukrainian theoretical syntax*. Vol. II. Gorlivka: GSPIFL. (in Ukr.).
5. Gyjvanjuk, N.V. (2009). *Word – Sentence – Text. Selected Works*. Chernivtsy: ChNU. (in Ukr.).
6. Bricsin, V.M. (2009). Cognitive aspects of categories in functional grammar. *Language and culture in the new Europe: contact and identity*. 65–71. Kyiv: Naukova dumka (in Ukr.).
7. Hristianinova, R.O. (2012). *Subordinate clauses in modern Ukrainian literary language*. Kyiv: Publisher House Dmitro Burago. (in Ukr.).
8. Symonenko, T.V., Chornovil, G.V., Rudenko, N.P. and others. (2009). *Ukrainian language for professional orientation: Workshop: Teaching. Manual*. In T.V. Symonenko (Ed.). Kyiv: Academy. (in Ukr.).
9. Mamrak, A.V. (2003). *Ukrainian Documentation. Language and style*. Dnipropetrovsk: Dniprokniga. (in Ukr.).
10. Kolotilova, N.A. (2007). *Rhetoric: textbook*. Kyiv: Center for Educational Literature. (in Ukr.).

RUDENKO Natalia,

Ph.D in Linguistics, Associate Professor of Methods of Teaching, Stylistics and Culture of the Ukrainian Language Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: rudenkona@ukr.net

FORMATION OF DOCUMENT-BASED COMPETENCE AT CLASSES IN UKRAINIAN FOR PROFESSIONAL PURPOSES (A STUDY OF BUSINESS DOCUMENTS)

Abstract. *Introduction. The main task of the classes in the Ukrainian language at the higher school is the formation of the language competence as a component of national consciousness. At the same time, an important role in the professional field is given to knowledge from various sections of document science, in particular skills and skills of registration, work with business documents, and their editing. Therefore, knowledge of the course of document science is an integral part of the general competence of a specialist in any field of activity and is formed on the basis of the competence of the speaker in the course of the Ukrainian language in a professional direction.*

The purpose of this study is to determine the priority areas of work for the formation of documentary competence of students of non-philology specialties in classes on the business Ukrainian language, the development of a system of exercises that would help in the formation and development of skills of business communication.

Results. For the formation of documentary competence it is necessary to teach students to distinguish between different types of documents, to formulate ideas about their structure, especially the design of individual details. Since the basis of the service document is a text that must clearly and conclusively reflect the cause and purpose of its writing, to reveal the essence of a particular case, to contain evidence, conclusions, then the main work with the students is carried out precisely on the text of the business document.

Originality. The paper proposes a series of exercises that will help to formulate the document competence of students of non-philology specialties. Such are exercises for editing and translation of documents, compilation of a coherent statement on business topics, and also the formation of the ability to substantiate his opinion.

Conclusion. Consequently, an important task of teaching Ukrainian in a higher school is not only the formation of speech skills, but also the ability to use speech in the process of professional activity. In order to fulfill their professional duties, each graduate must master not only the knowledge of his specialty, but also be familiar with the basics of the culture of the Ukrainian language, the component part of which is document-knowledge competence.

Keywords: *document; documentary; clerical work; document knowledge competence; business communication; system of exercises; sphere of professional activity.*

Одержано редакцією 10.10.2017
Прийнято до публікації 16.10.2017

УДК 378. 018 (73)

СКИБА Катерина Миколаївна,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри
германської філології та перекладознавства,
Хмельницький національний університет
e-mail: katrusyk@gmail.com

ДИСТАНЦІЙНЕ ОН-ЛАЙН НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У США

У статті досліджуються дистанційна он-лайн форма навчання у системі професійної підготовки перекладачів у США. Виявлено, що в США перекладацька освіта здійснюється з використанням інформаційних технологій та в режимі віддаленого доступу. Проаналізовано дистанційне

он-лайн навчання майбутніх перекладачів у США та з'ясовано, що воно поділяється на такі різновиди: розподілене, змішане (гібридне) та гнучке. Досліджено, що кожен різновид характеризується використанням інформаційних технологій для забезпечення зв'язку між викладачем та студентом. З'ясовано, що он-лайн навчання перекладачів у США користується широкою популярністю та пропонується багатьма навчальними закладами країни. Виокремлено характерні особливості дистанційного он-лайн навчання перекладачів у США.

Ключові слова: он-лайн навчання; дистанційне навчання; перекладач; гібридне навчання; змішане навчання; розподілене навчання; інформаційні технології.

Постановка проблеми. Друга половина ХХ століття у США ознаменувала революцію у світі інформації, комунікації та технологій, поява та розвиток яких якісно вплинули на особливості підготовки перекладачів. У навчальному процесі почали широко використовуватись новітні технології, а комп'ютер та професійні прикладні програми стали основними інструментами професії перекладача. Нині у США широкою популярністю користується відкрите та дистанційне навчання (open and distance learning) (ODL) перекладачів. Такий вид навчання передбачає цілеспрямовану, контрольовану, інтенсивну самостійну роботу студентів, які можуть вчитися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем, а також контактів між собою. Метою такого різновиду освіти є підготовка студентів до повноцінної і ефективної участі у громадській та професійній діяльності в умовах інформаційного та телекомунікаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості навчання фахівців у сфері перекладу у США розглядаються у працях зарубіжних перекладачів-практиків та науковців, серед яких: Е. Пім, К. Норд, К. Шефнер, S. Colina, D. Kelly, D. Stewart, M. Tennet, J. Kearns, Y. Gambier, G. Mauriello та інші. Вивченню американського педагогічного досвіду присвячено роботи вітчизняних дослідників, зокрема: Р. Беланової, А. Василюк, Л. Віннікової, Н. Гайдук, Т. Георгієвої, Г. Карцивадзе, А. Кирди, К. Корсака, Т. Кошманової, В. Кудіна, Н. Ничкало, О. Літвінова, Т. Осадчої, І. Пасинкової, Л. Півневої, О. Романовського, С. Романової, Н. Пацевко, Л. Смалько, Н. Собчак, В. Тименко, Н. Яковець та ін. Окреме дослідження О. Мартинюк було присвячено професійній підготовці магістрів технічного перекладу в університетах США. Проте, детальне вивчення дистанційного та он-лайн форм навчання перекладачів у США українськими дослідниками не проводилось.

Мета статті полягає у дослідженні різновидів дистанційної он-лайн форми навчання перекладачів у США та особливостей його здійснення.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання має довгу історію і сягає стародавніх часів, коли у Греції у пошуках знань студенти змушені були долати відстані (дистанції). Цей вид дистанційного навчання називають першим поколінням дистанційного навчання. Згодом, на початку ХVІІІ століття у Великій Британії було вперше запропоновано заочне навчання через листування. Згаданий вид навчання вважають другим поколінням дистанційного навчання. Третє покоління дистанційного навчання з'явилося у другій половині ХХ століття, коли у Британському відкритому університеті у навчальний процес вперше впровадили такі мультимедійні матеріали, як аудіо- та відеозаписи [1]. Проте визначним проривом у розвитку дистанційного навчання стали 80-ті роки ХХ століття, коли у світі з'явилися телекомунікації і комп'ютери стали невід'ємним інструментом навчання [2]. США є відомим розробником та постачальником інформаційних технологій для всього світу, тому запровадження електронних засобів комунікації та використання віртуальних навчальних середовищ у педагогіку навчання перекладачів розпочалось тут у цей період активно та динамічно. Навчання за допомогою комп'ютерів сприяло розвитку та інтеграції технічних та освітніх засобів та інструментів. Одну з ключових ролей у розвитку системи освіти США відіграло відкриття американською наукою Інтернету. Використання величезних можливостей світової мережі в навчальних цілях якісно вплинуло на підготовку перекладачів. Навчання за допомогою Інтернету ще називають четвертим поколінням дистанційного навчання, віртуальним кампусом, віртуальним навчанням, гнучкою моделлю навчання [3]. Саме завдяки Інтернету викладачі та студенти змогли спілкуватись оперативно та в умовах реального часу. Загалом освіта перекладачів в кінці ХХ на початку ХХІ століття у США характеризується: студентоцентрованим навчанням, активною інтеграцією медіа в процес навчання та використанням системи мультимедіа (гіпертекст, інтернет-ресурси тощо), можливістю організації як асинхронної, так і синхронної (в умовах реального часу) комунікації між студентом та викладачем.

Нові комп'ютерні та комунікаційні технології виникли разом з такими прикладними програмами, як браузері та інші програми-клієнти, а дистанційне навчання згодом стало синонімом навчання он-лайн. Хоча, на думку дослідників, дистанційне навчання має свої характерні ознаки, серед яких віддаленість (роз'єднання) один від одного учасників навчального процесу [4]. Так, згідно визначення Федерального Реєстру США дистанційна освіта – це навчання з використанням технологій (Інтернет, односторонньої або двосторонньої передачі даних через відкрите мовлення, закрите мовлення, кабельне мовлення, оптико-волоконні, широкопasmові, супутникові або бездротові пристрої зв'язку, аудіо конференц-зв'язку, відеокасети, DVD і CD-ROM, якщо касети, DVD або CD-ROM використовуються в процесі навчання у поєднанні з будь-якими з перерахованих вище технологій) для передачі вказівок студентам, які віддалені від викладача, та підтримання регулярної і предметної взаємодії між студентами та викладачем, синхронно або асинхронно [5]. Он-лайн навчання іноді помилково характеризують лише як навчання, яке здійснюється із використанням Інтернет-мереж [6]. Проте, саме он-лайн-навчання зближує та допомагає прибрати відчуття відстані між викладачем та студентами. Навчання перекладачів он-лайн може бути розподіленим, змішаним (гібридним) та гнучким.

Розподілене навчання дозволяє використання різних, у тому числі мультимедійних, навчальних інструментів, щоб подолати відстань між викладачем та студентом. Студенти у більшості навчаються з використанням Інтернету, коли навчальні матеріали та діяльності розподіляються з допомогою технологій як засобу-посередника. Такі програми включають різні навчальні діяльності, голосові або текстові чати з викладачами та студентами, уможливають записування та програвання записів із завданнями, надають дискусійні панелі, що слугують місцем зустрічей учасників навчального процесу, забезпечують регулярний синхронний або асинхронний зв'язок з викладачами, містять індивідуальні навчальні плани, характеризуються постійним моніторингом студентського прогресу та підтримкою у телефонному режимі.

Змішане (гібридне) навчання передбачає використання різних стратегій, методів та прийомів навчання, включаючи електронні та друковані ресурси. Студенти відвідують заняття у класі та зустрічаються з викладачем і одногрупниками, але вони також навчаються індивідуально (самостійно), використовуючи електронні чи друковані навчальні ресурси. Навчання з допомогою комп'ютера та Інтернет-навчання запропоновані як частина навчального процесу і в різних обсягах залежно від мети навчального плану. Студенти проводять час за комп'ютерами та опановують багато навчальних комп'ютерних програм, користуються Інтернет-ресурсами. Змішане навчання сприяє: 1) розширенню освітніх можливостей студентів за рахунок доступності та гнучкості, врахування їх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу і ритму освоєння навчального матеріалу; 2) стимулює формування суб'єктної позиції студента: підвищує його мотивацію, самостійність, соціальну активність, рефлексію та самоаналіз і, як наслідок, підвищує ефективність освітнього процесу в цілому; 3) трансформує стиль педагога: перехід від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі студентом, сприятливого конструювання власних знань; 4) персоналізує освітній процес: студент самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи свої освітні потреби, інтереси та здібності, вчитель же є помічником студента [7]. З огляду на перераховані характеристики та очевидні переваги такого виду навчання, у 2003 році Американське товариство з навчання та розвитку відзначило цей вид навчання серед десяти кращих тенденцій в навчанні [8].

Гнучке навчання передбачає широкий вибір того, що саме, коли, де та як можуть вивчати студенти. Студенти відвідують заняття у класі та зустрічаються з викладачами та одногрупниками, але навчання також доповнюється Інтернет-ресурсами, які доступні для студентів за межами класних кімнат. Студенти використовують Інтернет, щоб отримати домашні завдання та навчальні матеріали, приймати участь у дискусіях у чат-кімнатах, розв'язувати тести, перевіряти свої оцінки, отримувати он-лайн консультації від своїх викладачів тощо.

Дистанційне он-лайн навчання перекладачів у США також передбачає тандем-навчання (tandem learning). Такий вид навчання характеризується тим, що студенти можуть кооперуватись з іншими студентами з різних куточків світу, обмінюватись знаннями та досвідом у процесі виконання перекладацьких проєктів. Особливо ефективним тандем-навчання є під час опанування студентами другої іноземної мови, коли вони можуть спілкуватись із носіями мови і отримувати додаткові знання як про мову, так і про культуру

та інші національні особливості. Наприклад один студент з США, виконує проект разом зі студентом з Іспанії. Один з них є носієм англійської, а інший носієм іспанської мови. Під час виконання проекту вони постійно контактують, обмінюються знаннями зі своєї рідної мови, допомагають у роз'ясненні складних культурних особливостей тощо.

Важливо відмітити, що сьогодні більшість он-лайн та дистанційних курсів навчання перекладачів є поєднанням розподіленого, змішаного та гнучкого видів навчання та включає за можливості тандем-навчання. Студенти стали центральними фігурами навчального процесу, вони отримали право обирати курси, визначати послідовність їх вивчення. Викладачі перетворились на фасилітаторів, які допомагають скерувати студентів, які знання слід набути, які навички слід розвинути і знайомлять з інструментами та стратегіями автономного навчання. Окрім того, студенти розвивають здатність вирішувати професійні задачі поза межами класної кімнати, вміння працювати у команді.

Дистанційне он-лайн-навчання перекладачів користується попитом у США. Зазвичай такий вид навчання обирають студенти старшого віку, які вже зайняті у професії, які бажають розвинути нові навички, розширити свою кваліфікацію чи отримати офіційне підтвердження своєї кваліфікації. Дистанційне он-лайн-навчання вирішує питання відстані та зайнятості, що є також його вагомими перевагами перед традиційною формою навчання. Навчальні заклади США все активніше впроваджують навчальні он-лайн програми підготовки перекладачів не лише через їхню популярність серед студентів, але й через те що вони є економічно ефективними, адже дистанційний метод навчання є дешевшим, ніж традиційний, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень, полегшеному коригуванню електронних навчальних матеріалів та мультидоступу до них. Он-лайн формат є зручними, оскільки дає можливість одночасно використовувати великий обсяг навчальної інформації будь-якою кількістю студентів, та забезпечує синхронну та асинхронну інтерактивність між студентами і викладачем, що підвищує мотивацію до навчання та якісно впливає на засвоєння матеріалу. Викладачі також отримують більші можливості контролю якості навчання за рахунок проведення дискусій, чатів, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів; актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок.

Навчальний матеріал зазвичай подається у вигляді функціонально завершених тем і може бути швидко оновлений та виправлений викладачем, що забезпечує актуальність та відповідність здібностям окремого студента або групи загалом. Он-лайн програми навчання перекладачів є різного виду. Це можуть бути професійні програми на отримання сертифікату або програми отримання ступеня магістра з перекладу. Набагато рідше зустрічаються програми на отримання ступеня бакалавра та доктора філософії.

Вступники на магістерську програму повинні володіти двома мовами та здати вступний іспит. Для вступу на будь-яку он-лайн програму (чи то на отримання сертифікату чи отримання ступеня) до студентів може ставитись вимога виконати тест на переклад та заповнити аплікаційну форму, окрім цих вимог можуть бути також такі як: подача резюме, заяви-обґрунтування (personal statement) та оплата послуг за розгляд аплікаційної форми (заяви на вступ) (application fee). Для вступу на вище згадані види професійних он-лайн програм для перекладачів абітурієнтам необхідно мати ступінь бакалавра (див. табл. 1).

Професійна програма на отримання сертифікату з перекладу для тих, хто вже завершив бакалаврську програму, забезпечує студентам необхідні комунікативні навички та навички перекладу письмових документів з іноземної мови на англійську або ж навпаки. Учасники програми можуть обирати серед таких мов, як: німецька, французька, португальська та арабська. Багато програм також включають і іспанську мову. Читання та письмо іноземною мовою, аналіз тексту – це те, на чому фокусується програма. Деякі курси програми навчають перекладацьких технік для медичного, юридичного, академічного та бізнес-перекладу. Вимоги програм можуть варіюватись, але більшість навчальних закладів вимагають, щоб студенти пройшли обов'язкові курси та здали тест по завершенню. Он-лайн програми на отримання сертифікату з перекладу, зазвичай, тривають два роки.

Серед технічних вимог он-лайн програм можуть бути наступні: спеціальне програмне забезпечення, як то програми AdobeReader та FlashPlaye, Internet браузерери з можливістю відтворення елементів Java. Про ці вимоги студентів зазвичай повідомляють на етапі вступу на програму або на першому етапі навчання. Командна робота студентів забезпечується використанням інструментів Web 2.0, таких як Google+, Googledocs або Etherpad, та програмного забезпечення для створення субтитрів. Окрім того, що студенти повинні мати

комп'ютер, підключення до мережі Інтернет, електронну пошту, їм може також знадобитись придбати певні підручники. Студенти використовують он-лайн платформи для проведення дискусій, як наприклад Blackboard, також, щоб поспілкуватись з викладачем та одногрупниками.

Таблиця 1

**Інформація про дистанційні он-лайн програми
підготовки перекладачів у США**

Вступні вимоги	Володіння англійською мовою та однією іноземною мовою, складання вступного іспиту, написання заяви-обґрунтування, оплата послуг розгляду аплікаційної форми, наявність ступеню бакалавра (для вступу на постбакалаврську програму (магістерську чи сертифікатну).
Тривалість	Від 10–11 тижнів до 5-ти років.
Вартість	Від 5.000 доларів США до 30.000 доларів США
Необхідні навички	Культурна толерантність, вільне володіння мовами, розвинені навички читання та аудіювання
Професійна сертифікація	Деякі програми готують студентів до сертифікації в Американській асоціації перекладачів
Кар'єрні можливості	Соціальний перекладач, художній перекладач, медичний перекладач, локалізатор

Джерело: систематизовано автором

Розподіл навчального часу здійснюється самими студентами, оскільки вони самостійно вирішують скільки часу вони хочуть приділити на опанування програми, хоча викладачі все ж встановлюють кінцеві строки (дедлайни) для виконання завдань. Студенти можуть обрати спеціалізовані курси з усного перекладу, що включає розвиток навичок перекладу усного мовлення з елементами письмового перекладу. Серед курсів навчання перекладу найчастіше зустрічаються курс перекладу з аркуша (sight reading), теорія перекладу та особливості використання комп'ютера у перекладі. Може також висуватись вимога виконати практичне завдання з перекладу під керівництвом викладача, для набуття необхідного професійного досвіду, або ж студент на вибір може обрати курси з (керування) менеджменту перекладацькими проектами.

Більшість програм включають до 10 курсів. Популярними серед студентів є наступні курси: «Вступ до перекладу», «Медичний переклад», «Англійсько-іспанський переклад», «Інструменти перекладу», «Переклад з аркуша». Студенти повинні опанувати мінімальну кількість курсів з великої кількості запропонованих, які б відповідали цілям їхньої майбутньої кар'єри. Сертифікатна програм з перекладу зазвичай не є кредитною. Випускники цієї програми можуть звернутись для підтвердження своєї кваліфікації до асоціацій професійних перекладачів.

Тривалість он-лайн програм може варіюватись залежно від кількості кредитів та курсів, які слід опанувати студентом протягом навчання за програмою. Так, наприклад, магістерська програма у Школі професійної освіти при Нью-Йоркському університеті на отримання ступеня магістра наук з перекладу, розрахована на 36 кредитів, триває до 5-ти років [9]. Водночас, професійні програми на отримання сертифікату з обраної пари мов, наприклад, японська та англійська мови, у Гавайському університеті в Маноа тривають 11 тижнів [10].

До популярних навчальних закладів, які пропонують он-лайн програма навчання перекладачів на отримання ступеню магістра або сертифікату налучать наступні навчальні заклади США: Ashford University; Southwestern College; Colorado State University Global; University of Iowa; Walden University; Southern New Hampshire University; Northcentral University; Penn Foster Career School.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, можна зробити висновок, що відкрите дистанційне навчання майбутніх перекладачів у США є поширеним явищем і характеризується наступними ознаками:

– застосування спеціалізованих технологій і засобів навчання – комп'ютерів, мережевих засобів, мультимедійних технологій, спеціального програмного забезпечення для підготовки навчальних курсів і навчання студентів;

- впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій в навчання;
- проведення тестового контролю якості знань, за допомогою тестових систем на базі інформаційних технологій;
- гнучкість навчання – можливість навчатися в зручний час, у зручному місці і в зручному темпі;
- модульність навчання – можливість формування індивідуального навчального плану, що відповідає особистим потребам, з набору незалежних навчальних курсів;
- паралельність навчання – можливість навчання при поєднанні з основною професійною діяльністю;
- асинхронність навчання – реалізація технології навчання за зручним для кожного учня розкладом;
- набуття викладачем нової ролі – координатор пізнавального процесу, який здійснює коригування змісту дисципліни, проводить консультації при складанні індивідуального навчального плану та керує навчальними проектами за допомогою інформаційних та телекомунікаційних технологій;
- поява нових вимог до тих, хто навчається, – високий рівень самоорганізації, вмотивованості, розвинені навички самостійної роботи;
- економічна ефективність навчання – краще співвідношення досягнутого результату до витрат часу, грошей і інших ресурсів на його досягнення, у порівнянні з традиційними формами навчання.

До перспективи подальших досліджень вбачаємо вивчення перспектив запровадження американського досвіду організації та здійснення он-лайн навчання в реаліях української вищої школи.

Список використаної літератури

1. The Open University. URL: <http://www.open.ac.uk/>
2. Meyer K.A., Murrell V.S. A National Study of Theories and Their Importance for Faculty Development for Online Teaching. URL: http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer172/Meyer_Murrell172.html
3. Dorry E.R. An Analysis of a New Contemporary Teaching-Learning Strategy in Translation Studies: Distance Online Translator Training. URL: <http://translationjournal.net/October-2015/an-analysis-of-a-new-contemporary-teaching-learning-strategy-in-translation-studies-distance-online-translator-training.html>
4. Alcalá L. Status Questions of Distance Online Translator Training. A Brief Survey of American and European Translator – Training Institution. URL: <http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/lopez.pdf>
5. Electronic Code Of Federal Regulations. URL: http://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=8d5b19cf9e7295f220358800f1fe7fb3&mc=true&node=se34.3.600_12&rgn=div8
6. Kelly M., Kennell T., Sturn M. An Analysis of Online and Distance Education Language Training. URL: http://atwork.settlement.org/downloads/atwork/CIC_Fast_Forward_Online_Language_Training.pdf
7. Кондакова М.Л., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. URL: <http://vestnikedu.ru/2013/05/smehannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti/#more-848>
8. Bonk C.J., Graham Ch.R., Cross, J., Moore, M.G. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives. San Francisco: Local Designs, 2006. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787977586.html>
9. New York University School of Professional Studies. URL: <http://www.sps.nyu.edu/>
10. University of Hawaii at Manoa. URL: <https://manoa.hawaii.edu/>

References

1. *The Open University*. Retrieved from <http://www.open.ac.uk/>
2. Meyer, K.A., Murrell, V.S. *A National Study of Theories and Their Importance for Faculty Development for Online Teaching*. Retrieved from http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer172/Meyer_Murrell172.html
3. Dorry, E.R. *An Analysis of a New Contemporary Teaching-Learning Strategy in Translation Studies: Distance Online Translator Training*. Retrieved from <http://translationjournal.net/October-2015/an-analysis-of-a-new-contemporary-teaching-learning-strategy-in-translation-studies-distance-online-translator-training.html>
4. Alcalá, L. *Status Questions of Distance Online Translator Training. A Brief Survey of American and European Translator – Training Institution*. Retrieved from <http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/lopez.pdf>
5. *Electronic Code Of Federal Regulations*. Retrieved from http://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?SID=8d5b19cf9e7295f220358800f1fe7fb3&mc=true&node=se34.3.600_12&rgn=div8
6. Kelly, M., Kennell, T., Sturn, M. *An Analysis of Online and Distance Education Language Training*. Retrieved from http://atwork.settlement.org/downloads/atwork/CIC_Fast_Forward_Online_Language_Training.pdf
7. Kondakova, M.L., Latypova, E.V. *Mixed learning: Leading educational technology of the present*. Retrieved from <http://vestnikedu.ru/2013/05/smehannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti/#more-848>
8. Bonk, C.J., Graham, Ch.R., Cross, J., Moore, M.G. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives*. Retrieved from <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0787977586.html>
9. *New York University School of Professional Studies*. Retrieved from <http://www.sps.nyu.edu/>
10. *University of Hawaii at Manoa*. Retrieved from <https://manoa.hawaii.edu/>

SKYBA Kateryna,

Ph.D in Psychology, Associate Professor of German Philology and Translation Studies Department,
Khmelnitsky National University
e-mail: katrusyk@gmail.com

TRANSLATORS' DISTANCE ON-LINE TRAINING IN THE USA

Abstract. *The introducing and development of information technologies has affected the translators' training in the US. Currently, the open and distance learning (ODL) of translators is widely spread in the US. This kind of training involves purposeful, controlled, intensive independent work of students who can study in a convenient place, on an individual schedule with a set of special training facilities. The students usually contact their teachers and group mates via Internet. The purpose of this type of training is to prepare students for full and effective participation in public and professional activities in the modern information and telecommunication society.*

The purpose of the article is to research the varieties of distance and on-line forms of translators' training in the United States and to learn the peculiarities of its implementation.

On-line learning helps to remove the feeling of distance between the teacher and the students. On-line translators' training can be distributed, mixed (hybrid) and flexible. Distributed learning involves the use of various multimedia and educational tools to bridge the distance between a teacher and a student. Teaching materials and activities are distributed to the students with the help of Internet technologies that play the role of a mediator between a teacher and a student. Mixed (hybrid) learning involves the use of various strategies, methods and techniques of learning, including electronic and printed resources. Students attend class and meet with the faculty and group mates in the premises of the educational institution, but, at the same time, they also study individually (on their own) using electronic or printed teaching resources. Flexible learning provides a wide range of choices for what, when, where and how students can study. Students attend classes in class and meet with the faculty and group members, but learning is also complemented by online resources that are accessible to students outside classrooms.

The article analyzes distance online translators' training, reveals the peculiarities of its implementation and examines typical online translators' training programs in the US for the first time in domestic pedagogical science. The experience of implementing distance online translators' training is perspective for its further introduction in Ukrainian educational institutions.

Open distance learning of translators in the US is a common phenomenon and is characterized by the following features: application of specialized technologies and means of training; introduction of information and telecommunication technologies into training; knowledge quality control test systems based on information technologies; flexibility of training; modularity of training; parallel learning; asynchronous learning; new role of a teacher; new requirements for those who study; economic effectiveness of training.

Keywords: *distance learning; on-line learning; information technologies; translator; distributed learning; hybrid learning; flexible learning.*

Одержано редакцією 28.09.2017
Прийнято до публікації 06.10.2017

УДК: 378:37.091.3:796.011.3

СОЛТИК Олександр Олександрович,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання,
Хмельницький національний університет
e-mail: soltyk_sasha@i.ua

ВПЛИВ УМОВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПОКАЗНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті досліджено професійну надійність вчителя фізичної культури. Акцентовано увагу на визначені впливу умов професійно-педагогічного середовища на показники професійної надійності. До основних показників надійності вчителя фізичної культури віднесено: безпомилковість, самовіддачу та ефективність. Професійно-педагогічне середовище визначається матеріально-технічною базою, спортивним інвентарем, стимулюванням і організацією праці. Між зазначеними показниками встановлено низку взаємозв'язків.

Ключові слова: *професійна надійність; вчитель фізичної культури; професійно-педагогічне середовище.*

Постановка проблеми. Покращення професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів фізичної культури, є одним із важливих завдань вищої школи. Реформування та модернізація вищої освіти, перехід на європейські стандарти освіти, з одного боку, з іншого інформатизація суспільства, збільшення частки інтелектуальних видів

праці, особливо серед сучасної молоді, призводить до зменшення інтересу до рухової активності, зниження рівня здоров'я, функціональних можливостей тощо. На цьому фоні суттєво підвищується роль і значення професії вчителя фізичної культури. А це в свою чергу вимагає вдосконалення системи професійної підготовки, підвищення професійної майстерності вчителя фізичної культури, пошуку нових інноваційних напрямів навчання майбутніх вчителів, здатних реагувати на виклики сьогодення і протидіяти негативним реаліям сучасного життя.

Одним із таких нових напрямів покращення фахової підготовки майбутніх вчителів фізичної культури, на наш погляд, є формування його професійної надійності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка вчителів фізичної культури складний багатогранний процес, який обумовлений величезною кількістю різних за значенням і за характером чинників. Зокрема, матеріально-технічного, кадрового, інформаційного, методичного та соціального забезпечення процесу навчання. Окрім того успішність навчання у великій мірі залежить і від самих студентів, що здобувають відповідну освіту, а саме, від рівня їх знань, інтелектуальних та когнітивних здібностей, рівня фізичних можливостей та стану здоров'я, вмотивованості до оволодіння знаннями тощо. Підтвердженням цього є наявний значний науковий інтерес до питань професійної підготовки з боку вчених. Причому вчені визначають значимість і акцентують увагу на різних складових професійної підготовки вчителя фізичної культури.

Так, О. Тимошенко [1] звертає увагу на оптимізацію професійної підготовки вчителя фізичної культури. При цьому він наголошує на важливості застосування в процесі управління навчальним процесом програмно-цільового підходу, кредитно-модульної системи організації навчального процесу, використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі оцінювання. Л. Сущенко пропонує покращувати якість підготовки майбутніх вчителів фізичної культури через реалізацію особистісно-орієнтованої професійної підготовки [2].

Передумовою високого рівня професійної підготовки вчителів фізичної культури, на погляд Б. Шияна, є впровадження у навчальний процес теоретико-методичних елементів, до яких відносяться знання, вміння і навички, що орієнтовані на формування фізичної культури учнів [3]. Водночас автором пропонується переорієнтувати систему фізичного виховання, відмовляючись від консервативно-нормативної моделі на користь інноваційної педагогічної діяльності. Є. Павлюк головну увагу спрямовує на реалізацію компетентнісного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх педагогічних фахівців у сфері фізичної культури [4].

Суттєві зміни у підготовці вчителів фізичної культури відбуваються і за кордоном, зокрема у США [5]. Підґрунтям таких змін є переорієнтація шкільної програми фізичного виховання. Так, в американських школах на уроках фізичного виховання поступово змінюється пріоритет з вивчення і отримання навичок з різних видів спорту, участь у спортивних змаганнях, досягнення високого результату тощо на індивідуальний особистий фізичний розвиток. Загалом більш важливими на шкільних уроках з фізичної культури у США стають індивідуальний фізичний розвиток, психофізіологічний стан учня, готовність до майбутньої професії тощо. А це в свою чергу вимагає серйозної переорієнтації фахової підготовки вчителів фізичної культури. Так, майбутні вчителі фізичної культури повинні краще розумітись на питаннях здоров'язбереження, володіти сучасними оздоровчими технологіями, мати достатньо знань і вмінь щодо організації оптимальної рухової активності учня тощо.

Величезна увага у професійній підготовці вчителів фізичної культури за кордоном приділяється практичній підготовці, зокрема педагогічній практиці. Окрім того важливою складовою професійного становлення вчителя є річне стажування, яке майбутній вчитель фізичної культури зобов'язаний пройти за місцем працевлаштування [6].

На фоні цих досліджень дещо інших підхід у процес покращення професійної підготовки запропонований нами. Згідно із яким, не зменшуючи значимість досліджень попередніх учених, на наш погляд, важливо спрямувати фахову підготовку на формування професійної надійності у майбутніх вчителів фізичної культури. Водночас варто відмітити, що впровадження у навчальний процес нових методик, розробка та вдосконалення освітніх програм тощо не можливо без дослідження цієї проблеми на діючих вчителів фізичної культури, визначенні їх характерних особливостей професійної надійності. Разом із тим, зважаючи на величезний спектр питань, які виникають у процесі дослідження надійності сконцентруємо своє дослідження на одному із них, а саме визначимо вплив умов професійно-педагогічного середовища на показники професійної надійності вчителя фізичної культури. Що власне і становить мету нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Підґрунтям для встановлення впливу умов професійно-педагогічного середовища на формування професійної надійності вчителя фізичної культури стало формулювання головного поняття професійної надійності вчителя фізичної культури, визначення і обґрунтування показників надійності та встановлення і конкретизація умов середовища.

Аналіз літературних джерел, пов'язаних із вивченням надійності, та врахування специфіки педагогічної діяльності дозволило нам сформулювати визначення професійної надійності вчителя фізичної культури. Під професійною надійністю вчителя фізичної культури ми розуміємо професійну активність педагога, що характеризується достатнім рівнем безпомилковості, самовіддачі та ефективності під впливом змінних умов професійно-педагогічного середовища упродовж уроку [7].

Серед низки важливих показників професійно-педагогічного середовища вчителя фізичної культури нами було використано наступні: матеріально-технічна база, наявний спортивний інвентар і обладнання, стимулювання та організація праці [8].

У відповідності із логікою дослідження кожен із зазначених показників було визначено на основі різних методів і математичних розрахунків.

Так, стосовно показників надійності вчителя фізичної культури самовіддача визначалась двома окремими показниками: функціональною самовіддачею і мовленнєвою активністю вчителя. Чисельне значення функціональної самовіддачі становило середня частота серцевих скорочень вчителя під час уроку; мовленнєву активність характеризувала кількість слів, проголошених вчителем за урок. Ефективність визначалась за двома показниками, моторною і загальною щільністю уроку. Безпомилковість нами була означена, як відхилення проведеного уроку від конспекту, та змістове наповнення уроку. Чисельне значення ступеня відхилення уроку від конспекту становить відношення суми часу витраченого на фізичні вправи, які за дозуванням, встановленим за кількістю або тривалістю, відрізнялись від запланованих у конспекті до загальної тривалості уроку. Змістову наповнюваність уроку ми визначали за кількістю фізичних вправ, які вчитель використав під час уроку.

Наступним етапом наведемо спосіб визначення умов професійно-педагогічного середовища вчителя фізичної культури.

Охарактеризуємо оцінку матеріально-технічної бази, що використовувалась в експерименті. Зважаючи на те, що під час занять фізичною культурою використовується різна матеріально-технічна база, як за розмірами, за функціональним призначенням, за покриттям, за технічним забезпеченням, пропускнуною спроможністю, за зв'язком і навколишнім середовищем і наявними допоміжними приміщеннями тощо, стає надзвичайно складно провести систематизацію і встановити вплив умов проведення на надійність вчителя фізичної культури. Тому ми обрали інший напрям визначення впливу умов на надійність вчителя, згідно з яким усі місця проведення занять оцінювали на предмет відповідності до санітарно-гігієнічних норм, та загальним станом за чотирибальною шкалою.

Оцінку відмінно – отримували сучасні спортивні споруди, в яких дотримано усі норми санітарно-гігієнічного стану, відповідність освітлення, мікроклімату, якісна робота вентиляційних систем, відмінний стан покриття.

Оцінку добре – надавали спортивним спорудам, в яких здійснюється дотримання санітарно-гігієнічних норм, вимог техніки безпеки, основні елементи споруди (покриття, стіни, стеля) знаходяться в добротному стані, після проведених ремонтів та відновлювальних робіт.

Оцінку задовільно – отримували спортивні споруди, які мали певні незначні дефекти, які не несли загрози життю і здоров'ю осіб, що займаються. Недоліки в покритті, пов'язані із застарілою фарбою, тріщинами, незначним пошкодженнями. Дані дефекти дозволяли проводити заняття, проте свідчили про необхідність проведення ремонтних робіт.

Оцінка незадовільно – відносилась до спортивних споруд, які мали явні пошкодження елементів споруд, які стосувались, як покриття, стін, стелі, віконних систем тощо, і несли пряму загрозу здоров'ю для осіб, що там займаються.

З метою запобігання випадкам пошкодження і травмування учнів під час проведення занять у ході проведеного експерименту спортивні споруди, які отримували оцінку незадовільно за відповідністю до санітарно-гігієнічних норм і вимог техніки безпеки нами не використовувались.

Наступним показником професійно-педагогічного середовища у діяльності вчителя фізичної культури стало використання спортивного обладнання та інвентарю. Зважаючи на великий різновид існуючого на сьогоднішній день спортивного інвентарю, починаючи від м'ячів, гімнастичних палиць, обручів, килимків, скакалок, різних важелів (гантелі, гирі, штанги) завершуючи великою кількістю різних тренажерів (механічних і електронних) мало функціональних і багатофункціональних тощо стає складно провести точну систематизацію з подальшим визначенням впливу на показники надійності діяльності вчителя.

У ході дослідження надійності вчителя фізичної культури вплив спортивного обладнання і інвентарю визначатимемо за чотирибальною шкалою, взявши за основу те, наскільки широко і повноцінно використовувався спортивний інвентар вчителем на уроці. Також враховувалось не лише кількість інвентарю, їх різновидів, а і його достатність по відношенню до чисельності групи осіб, що займаються на занятті.

Так п'ять балів за використання інвентарю ставили за урок, де вчителем використовувалось багато різного інвентарю. Кожен учень користувався окремим інвентарем.

Чотири бали відповідало уроку, при якому спортивного інвентарю не вистачало для усіх учнів у повному обсязі, проте учні поділялись на групи. Під час виконання фізичних вправ однією групою учнів інша відпочивала.

Три бали відповідало уроку, коли усім спортивного інвентарю не вистачало, учні були вимушені чекати, своєї черги, поки не звільниться потрібний інвентар.

Два бали відповідало уроку, під час якого спортивний інвентар практично не використовувався.

Наступним показником професійно-педагогічного середовища було визначено стимулювання праці. Стимулом для виконання професійної діяльності в нашому дослідженні було прийнято розмір заробітної плати, яку вчитель фізичної культури отримував за виконувану ним роботу.

Заробітна плата у загальноосвітніх школах залежить від кількох чинників. Основний розмір зарплати залежить від категорійності вчителя. У відповідності із цим усі вчителі фізичної культури можуть мати категорії: спеціаліста, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії та спеціаліст вищої категорії. Окрім того на рівень заробітної плати впливають наявність низки педагогічних звань, стаж роботи та інші надбавки за виконання певних обов'язків.

Наступний важливий показник, який ми виокремили до професійно-педагогічного середовища, це організація праці. Згідно із визначенням організація праці означає приведення трудової діяльності людей в певну систему, що характеризується внутрішньою впорядкованістю, узгодженістю і спрямованістю взаємодії для реалізації спільної програми та цілі [9].

Стосовно професійної діяльності вчителя фізичної культури одним із елементів організації праці, виокремлено розподіл учнів на групи. В переважній більшості навчальних закладів дотримуються принципу розподілу, при якому учні поділяються на три медичних відділення: основна група, підготовча група і спеціальна група. На основі медичного обстеження та у відповідності із рівнем фізичних можливостей перед початком навчального року усіх учнів розподіляють на три групи [10]. До основної групи зараховують дітей, які мають гармонічний розвиток, середній або високий рівень фізичного розвитку і вище середнього або високий рівень функціональних та резервних можливостей організму. Підготовчу групу складають діти, які мають середній рівень функціональних та резервних можливостей організму. Також до підготовчої групи включають учнів, що проходять реабілітацію після перенесення певного захворювання і не потребують лікувальної фізичної культури. У спеціальну групу зараховують учнів, які мають низький або нижче середнього рівень функціонально-резервних можливостей, які мають значні відхилення у стані здоров'я, і не здатні у повному обсязі виконувати шкільну програму. Для подальшого визначення впливу розподілу учнів на групи за станом здоров'я на показники професійної надійності вчителя фізичної культури основній групі ми присвоїли 1 бал, підготовчій – 2 бали, відповідно спеціальна група отримала 3 бали.

Визначивши основні показники професійної надійності та умов професійно-педагогічного середовища та способів їх оцінки важливим у нашому дослідженні стало проведення констатуючого експерименту, у ході якого було визначено стан професійної надійності вчителя фізичної культури. В експерименті взяли участь вчителі фізично культури загальноосвітніх шкіл, загальною кількістю 107 осіб. Зміст експерименту полягав у

тому, що вчителі за день отримували завдання провести урок з фізичної культури, який записувався на відеокамеру. Окрім того фіксувалась низка показників, зазначених вище. Наступним етапом стало опрацювання відеоматеріалів та аналіз конспекту уроку на предмет визначення безпомилковості. Водночас оцінювались умови професійно-педагогічного середовища з наступним виставленням оцінок і балів. Всі отримані значення у ході кореляційного аналізу були опрацьовані з метою виявлення зв'язків між умовами професійно-педагогічного середовища і показниками професійної надійності вчителя фізичної культури. Для зазначеної кількості вчителів фізичної культури, що взяли участь у нашому експерименті, визначено ступень достовірності зв'язків $r_{кр} = 0,196$ при $p \leq 0,05$; та $r_{кр} = 0,258$ при $p \leq 0,01$;

Зупинимось більш детально на характеристиці результатів кореляційного аналізу. Так, було виявлено вплив матеріально-технічної бази і спортивного обладнання на вербальну складову самовіддачі (мовленнєву активність) вчителя фізичної культури. На рівні $p \leq 0,01$ між кількістю слів у підготовчій частині і матеріально-технічною базою ($r = -0,317$); зі спортивним обладнанням і інвентарем кореляція становить ($r = -0,301$). На рівні $p \leq 0,05$ виявлено зв'язок між станом матеріально-технічної бази і темпом мовлення у підготовчій частині ($r = -0,253$). Дані результати вказують на те, що підготовча частина уроку, відрізняється великою варіативністю у використанні різних засобів підбором фізичних вправ. Відсутність чи недостача якісного інвентарю, обмеження викликані станом спортивної бази змушують вчителя фізичної культури більше застосовувати вправ із власною вагою, вправи на місті і у русі, вправи в парах тощо. В свою чергу, ця обставина призводить до збільшення вербального супроводу уроку у підготовчій частині. Вчителі витрачають більше мовленнєвих зусиль на пояснення, наголошують на правильності і методичних рекомендаціях по виконанню фізичних вправ.

Також рівень і наявність спортивного обладнання має тісний зв'язок із ефективністю діяльності. Зокрема встановлено зв'язок на рівні $p \leq 0,05$ з моторною щільністю уроку ($r = 0,221$). Дані результати вказують на те, що суттєво підвищувати моторну щільність уроку можна за рахунок розширення і покращення забезпечення навчального процесу з фізичної культури спортивним обладнанням і інвентарем. З однієї сторони достатня кількість і різні види інвентарю дозволяють учням без зупинок одночасно усім займатися фізичними вправами, з іншого боку розширюються можливості вчителя фізичної культури по організації навчального процесу.

Ще один зв'язок на рівні $p \leq 0,05$ було встановлено між спортивним інвентарем і змістовим наповненням уроку ($r = 0,203$). Цей зв'язок має логічне пояснення, оскільки цілком природно, коли вчитель має у своєму розпорядженні багато різного інвентарю, це суттєво розширює його можливості по використанню різних вправ на уроці.

Аналіз впливу стимулювання праці на показники надійності вчителя фізичної культури, визначався рівнем заробітної плати. Так, було встановлено тісний зв'язок на рівні $p \leq 0,05$ з безпомилковістю ($r = -0,207$). Як показують результати вчителі фізичної культури, які отримують вищу заробітну плату, більш ретельно ставляться до планування уроку. Водночас вчителі, більш якісно проводять уроки, дотримуються поставлених у конспекті уроку завдань, краще слідкують за обсягом та дозуванням фізичного навантаження.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Проведений кореляційний аналіз між показниками професійної надійності вчителя фізичної культури і умовами професійно-педагогічного середовища дозволив виявити цілу низку зв'язків. Так, погіршення умов матеріально-технічного забезпечення, недостача спортивного інвентарю спонукає вчителя фізичної культури підвищувати свою мовленнєву активність. Водночас добре забезпечення спортивним інвентарем суттєво впливає на ефективність професійної діяльності, зокрема на підвищення рівня моторної щільності уроку. Окрім того забезпеченість спортивним інвентарем позитивно відображається на змістовому наповненні уроку. Встановлено залежність зменшення безпомилковості, яке визначено відхиленням уроку від конспекту, від рівня заробітної плати вчителя фізичної культури.

2. Виявлені залежності між умовами професійно-педагогічного середовища і показниками професійної надійності відкривають нові можливості для розробки подальшої методики і побудови педагогічної системи щодо формування професійної надійності у майбутніх вчителів фізичної культури у процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури

1. Тимошенко О.В. Шляхи оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах розвитку сучасної освіти в Україні. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія* / О.В. Тимошенко; За ред. С.С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ, 2008. С. 125–132.
2. Сушенко Л.П. Теоретична модель професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. *Соціальні технології: Актуальні проблеми теорії та практики: Міжвузівський збірник наукових праць* / Київський університет ім. Т. Шевченка, Запорізький державний університет, Одеський національний університет ім. І.І. Мечнікова. Київ – Запоріжжя – Одеса. 2002. Вип. 16. С. 184–191.
3. Шиян Б.М. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: збірка наукових праць*. Рівне: Принт Хауз. 2001. Вип. 2. С. 371 – 377.
4. Soltyk O., Pavlyuk Y., Vynogradskyi B., Pavlyuk O., Chopyk T., Antoniuk O. Improvement of Professional Competence of Future Specialists in Physical Education and Sports during the Process of Vocational Training. *Journal of Physical Education and Sport*, 2017, 17(2), 148, P. 964–969.
5. Maurer M.R., Jordan P.J. Steps to Successful Physical Education. *Teacher Education Workshop: Physical Educator*. 2006. V. 63, 1. P. 53–56.
6. Bain K. *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 2004. 224 p.
7. Солтик О.О. Контент-аналітичне дослідження критеріїв надійності викладача фізичного виховання. *Вісник Національного університету оборони України*. Збірник наукових праць. Київ: НУОУ, 2015. Вип. 3 (46). С. 285–289.
8. Солтик О.О. Визначення педагогічного середовища викладача фізичного виховання. *Психолого-педагогічний журнал Професійне становлення особистості*. 2013. № 1. С. 158–163.
9. Червінська Л. П. Економіка праці: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 216 с.
10. Інструкція про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури. Затверджено Наказом Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України від 20.07.2009 N 518/674. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0773-09>.

References

1. Tymshenko, O.V. (2008). Means of Optimization of Professional Training of Future Teachers of Physical Education Under Conditions of the Development of Modern Education in Ukraine. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports: scientific monography*. O.V. Tymoshenko; In S.S. Ermakov (Ed.). Kharkiv. 125–132 (in Ukr.).
2. Sushchenko, L.P. (2002). Theoretic Model of Professional Training of Future Specialists in Physical Education and Sports. *Social technologies: Actual problems of theory and practice: Interuniversity collection of scientific works, 16, 184–191*. Kyiv – Zaporizhyya – Odesa. (in Ukr.).
3. Shiyani, B.M. (2001). Training of the Third Millennium Teacher of Physical Education. *Kontseptsiya rozvytku haluzi fizychnogo vykhovannya i sportu Ukrainy, 371–377*. Rivne: PrintKhaus. (in Ukr.).
4. Soltyk, O., Pavlyuk, Y., Vynogradskyi, B., Pavlyuk, O., Chopyk, T., Antoniuk, O. (2017). Improvement of Professional Competence of Future Specialists in Physical Education and Sports during the Process of Vocational Training. *Journal of Physical Education and Sport, 17(2), 148, 964–969*.
5. Maurer M.R., Jordan P.J. (2006). Steps to Successful Physical Education. *Teacher Education Workshop: Physical Educator, 63, 1, 53–56*.
6. Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
7. Soltyk, O.O. (2015). Content and Analytical Research of the Reliability Criteria of a Teacher of Physical Education. *Bulletin of the National Defense University of Ukraine. Collection of scientific works, 3 (46), 285–289*. Kyiv: NDUU (in Ukr.).
8. Soltyk, O.O. (2013). Definition of Pedagogical Environment of a Teacher of Physical Education. *Psychological and Pedagogical Journal Professional Development of Personality, 1, 158–163*. (in Ukr.).
9. Chervinska, L.P. (2009). *Labor Economy*. Handbook. Kyiv: Center for Educational Literature (in Ukr.).
10. Instructions to distribution of students into groups during lessons of physical education. Approved by the Ministry of Health Care of Ukraine, order № 518/674. Retrieved from URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0773-09>. (in Ukr.).

SOLTYK Oleksandr,

Ph.D in Physical Education and Sports, Associate Professor,
Chair of Physical Training Department,
Khmelnitsky National University
e-mail: soltyk_sasha@i.ua

INFLUENCE OF PROFESSIONAL-AND-PEDAGOGICAL ENVIRONMENT ON THE INDICES OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF A TEACHER OF PHYSICAL TRAINING

Abstract. Introduction – formation of professional reliability of a future teacher of physical education is viewed as one of the areas of professional training improvement.

Purpose – definition of influence of conditions of professional and pedagogical environment on the indices of professional reliability of a teacher of physical education.

Methods – classes filming, timing, lesson plans analysis, pulsemetrics, pedagogical survey, correlation analysis.

Results – the author presents definitions of professional reliability of a teacher of physical education. The experiment carried out, lied in video filming of lessons in physical education with further defining of indices of reliability of a teacher of physical education. Self-devotion, efficiency, and faultlessness were defined for each teacher having a class. Self-devotion was determined on the basis of heartbeat frequency estimation. Efficiency was determined by the indices motor and general density of the lesson. Faultlessness was characterized by the degree of lesson deviation from the plan, and by content of the lesson (quantity of exercises). The obtained results were compared with indices of professional and educational environment by appropriate criteria of evaluation.

Originality – Interrelation between indices of professional reliability of a teacher of physical education and conditions of professional and pedagogical environment has been studied for the first time.

Conclusion – The analysis of correlation between indices of professional reliability of a teacher of physical education and conditions of professional and pedagogical environment allowed revealing a number of connections. Thus, deterioration of material and technical provision, lack of sports equipment, induce a teacher of physical education to improve his/her verbal activity. At the same time, good provision of sports equipment has significant influence on the efficiency of professional activity, namely increase of motor density of the lesson. In addition to that, provision of sports equipment has positive effect on content of the lesson. The relation of decrease in faultlessness due to stimulation of teacher's work has been determined, namely, salary of a teacher of physical education has positive influence on the decrease of lesson deviation from the plan. The relations between conditions of professional and pedagogical environment and indices of professional reliability give new possibilities for the elaboration of new methods and establishment of pedagogical system of formation of professional reliability of future teachers of physical education in the process of professional training.

Keywords: Professional Reliability; Teacher of Physical Education; Professional and pedagogical environment.

*Одержано редакцією 07.10.2017
Прийнято до публікації 12.10.2017*

Удк 378(091):801.73

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
email: tim_yuriy@ukr.net

ЛЮДИНОТВІРНИЙ СЕНС ГЕРМЕНЕВТИЧНИХ ІДЕЙ ХХ ВІКУ ДЛЯ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ СЬОГОДЕННЯ (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Проведений аналіз наріжних герменевтичних ідей ХХ століття виявив продуктивність екстраполяції та інтеграції їх в освітнє середовище. Такі можливості концептуального інструментарію філософської герменевтики для освіти і наук про неї розкрито на основі поглибленого розгляду людиноствірного сенсу ідеї саморозуміння через розуміння суб'єктом текстів культури, насамперед текстів мистецтва. З огляду на це окреслено головні напрями впровадження в практику освітнього процесу – для його вдосконалення в контексті постнекласичної гуманітарної парадигми – теоретичних і прикладних напрацювань герменевтики як філософії, методології та мистецтва розуміння.

Ключові слова: освіта, герменевтика; суб'єкт освітнього процесу; розуміння; саморозуміння; текст; освітні (педагогічні) технології; постнекласична гуманітарна парадигма.

Головне завдання справжньої освіти – навчити розумінню.

Сергій Каница

Сучасна педагогічна теорія та освітня практика поки що далеко не повною мірою скористалися інтелектуальним спадком світової гуманітаристики ХХ століття для розв'язання своїх злободенних завдань. Особливо це відчутно в царині фундаментальних проблем освіти, пов'язаних з розвитком людини (індивіда, особистості, суб'єкта) в універсумі культури. До розряду саме таких проблем, які завдяки своєму загальногуманітарному характеру відіграють системотвірну роль в освітньому процесі (обумовлюючи законотвірність його побудови, перебігу й результату), належить проблема розуміння і саморозуміння.

Актуалізація її в сучасному освітньому просторі продиктована як комплексом соціокультурних, геополітичних, ідеологічних викликів, так і постнекласичною гуманітарною парадигмою. Центральна для постнекласики ідея людиномірності [1] ґрунтується на автономності, самоцінності особистості, творенні нею не лише власного життєвого шляху, а й суб'єктивної реальності. Тут людина – це водночас об'єкт і суб'єкт

культури. Як суб'єкт людина діалогічно взаємодіє зі світом, зокрема світом культури, створює його образ в собі та образ себе в ньому. Інакше кажучи, це людина, яка інтерпретує та розуміє світ, тобто породжує суб'єктні смисли в розмаїтих контекстах, виражає і пізнає власну сутність через свої і чужі тексти як продукти різних дискурсивних практик.

Урешті-решт, якраз ці герменевтичні прояви людського ества, людського духовного досвіду й прийнято називати гуманітарністю (лат. *humanitas* – людська природа, освіченість). Результатам гуманітарної діяльності (а такою і є діяльність суб'єктів освітнього процесу) «властиві унікальність, неповторно особистісний характер, оціночність, емоційна забарвленість. У цьому разі можна мовити не стільки про знання й пізнання, – як слушно підмітив Григорій Тульчинський, – скільки про смислопородження й осмислення (розуміння)» [2, с. 47].

Глибинна вкорененість освітньої (навчально-виховної) діяльності в гуманітарному дискурсі передбачає вивчення її герменевтико-методологічного підґрунтя. При чому йдеться не про звичайну рецепцію-запозичення педагогічною думкою окремих понять, положень, ідей, концепцій класичної (Магіас Флаціус Іллірійський, Фрідріх Шлейєрмахер, Вільгельм Дільтей) і сучасної (Мартін Гайдеггер, Ганс-Георг Гадамер, Еміліо Бетті, Михайло Бахтін, Поль Рікер) герменевтики як теорії і мистецтва розуміння, а про перетворення їх (шляхом міждисциплінарного співтворення, взаємозбагачення, доповнення, уточнення, критичного переосмислення) в систему педагогічного знання (на кшталт проєктів педагогічної герменевтики [3], педагогіки, що розуміє [4], педагогіки розуміння [5]). Також ідеться про реальне (а не декларативне) посилення герменевтичної спрямованості цілей і змісту освіти, педагогічних технологій, реалізації їх на практиці, щонайперше в межах суб'єктного, діяльницького, особистісно-орієнтованого, діалогового підходів.

Звичайно, теоретична й практична значущість герменевтичних доктрин для педагогічного дискурсу активізувала дослідницькі пошуки в цьому напрямі. За браком місця назвемо лишень авторів так званих «великих форм» наукової літератури, які розкривають педагогіко-психологічний зміст герменевтичної проблематики. Насамперед, це автори праць, присвячених особливостям застосування герменевтичного підходу до освіти: О. Александрова, Л. Беляєва, А. Закірова, Т. Зирянова, С. Карпенчук, Н. Крилова, Д. Лісун, М. Ломонова, О. Мокієнко, О. Олексюк, В. Онищенко, О. Пономарьов, Л. Самойлов, Л. Семенюк-Іванюк, Ю. Сенько, І. Сулима, М. Ткач, В. Шовковий та ін.

Власне категорію розуміння проаналізували в різних освітніх вимірах Є. Белякова, М. Бершадський, Ж. Богдан, Т. Борзова, Г. Іюйлева, А. Коваленко, Є. Коробов, В. Малахова, О. Пономарьов, І. Распопов, С. Рєзнік, О. Романовський, М. Фроловська, Н. Чепелева та ін.

Низку питань розуміння суб'єктами текстів у освітньому процесі розкривають В. Андросюк, М. Вавилова, О. Гончаров, Л. Добраєв, Н. Зап'юкіна, Т. Золотухіна, Н. Ігнатенко, К. Кабанов, А. Каніщенко, Р. Кириченко, О. Козирєва, Т. Кравчина, О. Крутських, Т. Крушинський, Н. Кузнецова, М. Кучеренко, Р. Менжулова, Я. Мікк, О. Соболева та ін.

Студювання робіт названих дослідників показує, що продуктивність наукового осягнення проблеми розуміння в освітньому просторі, розв'язання конкретних прикладних питань, як-от методик навчання розумінню чи формування компетентності тексторозуміння, залежить від введення досліджуваного педагогічного явища в широке соціогуманітарне поле філософії, психології, когнітології, культурології, психолінгвістики, риторики, семіотики, мистецтвознавства, естетики, комунікативістики, наратології тощо. Одним словом, у контекст наук про людський дух (Вільгельм Дільтей), базованих на герменевтиці як загальногуманітарній методології.

Тому перед педагогічною думкою на нинішньому етапі постає завдання всебічно осмислити творчий здобуток провідних фігур сучасної герменевтики, відтак екстраполювати й імплентувати його в методологічний інструментарій діяльності суб'єктів освіти.

З огляду на сказане ставимо собі за мету в цій публікації окреслити концептуальні, на наш погляд, герменевтичні ідеї ХХ віку, зокрема самопізнання і саморозуміння, котрі можуть бути успішно препаровані й інтегровані у розв'язання такої проблеми нової освіти, як «співвідношення знань зі світом смислових значень, орієнтування на світ внутрішніх реальностей, а не зовнішні явища» [6, с. 10].

Для того, щоб нова освіта підготовляла «тих, хто навчається, до планомірного розвитку розуміння..., пізнавальної активності», [6, с. 12], формувала вміння «поєднувати в своїй свідомості світ фактів, окремих явищ зі світом цінностей і смислів, поєднувати

зовнішні дії, діяльність, операції з внутрішньою діяльністю, з внутрішнім суб'єктивним існуванням» [6, с. 11], тобто реалізувала свої людинотвірні завдання, їй потрібен відповідний дієвий інструментарій. Його, як свідчить досвід, дає герменевтика.

Головний предмет герменевтики – розуміння, по суті, являє собою за словами Віктора Зінченка, синонім навчання і творчості. «Їх диференціація, – наголошує він, – пов'язана із незадовільною організацією навчання..., яке може бути... орієнтоване на запам'ятовування і повторення, навіть на зубріння, а не на розуміння» [7, с. 278]. Сучасна загальноосвітня й вища школа дають безліч прикладів такої організації навчального процесу, чим підтверджують об'єктивність висновку відомого вченого. Не можна не погодитися також із його тезою про те, що «імперативом освіти має бути не доконечність знання, а його динамізм» [7, с. 286]. Динамізм, що є результатом «роботи» розуміння: осмислення значень, зафіксованих у знаково-символічній формі, і передавання осмисленого значення.

«Робота» розуміння і становить сутність освітнього (навчального, педагогічного) процесу як системного взаємозв'язку діяльностей викладання й учіння. Інформаційна, комунікативна, когнітивна складові діяльностей суб'єктів освітнього процесу (викладача і здобувача освіти) розгортаються як цілісна система герменевтичних цілей, етапів дій, операцій, процедур, словом, як складна «робота» розуміння.

Основа цієї системи – інтерпретаційна діяльність суб'єкта освітніх (дидактичних, педагогічних) комунікацій, яка уможливорює «досягнення розуміння змісту тієї навчальної інформації, яку опрацьовує суб'єкт», і сприяє «подальшому правильному витлумаченню її смислу в трансляційних процесах, характерних для навчальної діяльності» [8, с. 164].

Ось чому забезпечення ефективності процесу розуміння і якості його результату в ході засвоєння навчальної інформації, уміщеної в текстах, обов'язково мусить відштовхуватися від основоположної герменевтичної процедури – інтерпретації. Однак цілеспрямованому формуванню навичок інтерпретивної діяльності суб'єктів навчання приділяється обмаль уваги. У багатьох випадках, коли мовиться про засвоєння знань і вмінь, набуття компетентностей здобувачами освіти, поняття інтерпретації як способу досягнення розуміння навіть учені-дидакти чомусь воліють не згадувати. Звідси часто-густо складається хибне враження, ніби розуміння має виникати само собою, без попередньої інтерпретативної (смысловідтворювальної і смислопороджувальної) активності суб'єкта, котрий пізнає той чи той об'єкт світу за допомогою тексту.

Загалом відкритість освіти і педагогічної думки до творчого засвоєння герменевтичних ідей, умонтовування їх у композицію особистісного і професійного розвитку суб'єкта зумовлена передовсім специфікою самого освітнього середовища. Останнє, об'єднуючи в собі «чинники, які впливають на зміст і спрямованість освітніх процесів, становлення особистості того, хто навчається, як *суб'єкта культури професійної діяльності і власного життя*» [9, с. 136], визначає просторово-часові координати взаємодії суб'єктів не тільки один з одним, а й з культурою в цілому, представленою гігантською системою вербальних і невербальних текстів (семіотичних об'єктів) минулого і сьогодення.

В освітньому середовищі текст – це завжди щось більше, ніж просто цілісна і зв'язна послідовність вербальних і невербальних знаків. Текст як посередник між світом, який він відображає, і суб'єктом освіти, який цей світ пізнає, виступає формою існування культури, механізмом входження людини в культуру, способом вираження людського (культури) в людині й засобом самопізнання. Указані іпостасі тексту перетворюють його із засобу навчання і виховання в ключове джерело розвитку й саморозвитку особистості. І це – найголовніший урок герменевтики для освіти. Урок, який має бути блискуче засвоєний суб'єктами освітнього процесу в обширі постнекласичної гуманітарної парадигми.

Конструктивною реакцією на цей урок повинно стати усвідомлення педагогічною думкою тексту і його розуміння як конститутивних освітніх категорій, без яких неможливі ані навчання, ані виховання як соціокультурні, інформаційно-комунікативні процеси (докладніше див. про це у наших роботах [10; 11]). Розуміння текстів суб'єктами цих процесів однаковою мірою потрібне для трансляції, засвоєння соціокультурного досвіду і для відповіді на питання, ким є людина «як творіння, що розуміє». Так, на думку найвидатнішого представника герменевтики ХХ століття Г.-Г. Гадамера, «для реципієнта зрозуміти мистецький твір означає неминуче зустрітися із самим собою» [12, с. 14].

Кажучи словами Гадамера, «очну ставку» реципієнта з самим собою «влаштовують» насамперед тексти мистецтва. Позаяк предметом розуміння в них є не лише очікуваний певний зміст – те, що дає будь-яке інше повідомлення, а й враження від переживання

відкриття мистецького світу як реальності, від його мови й від того, як зроблено сам текст мистецтва.

Утім у системі спеціальної (за винятком мистецтвознавчих, культурологічних, філологічних та деяких інших спеціальностей) і загальної гуманітарної підготовки, по суті, позбавлено здобувачів вищої освіти шансу «зустрітися із самим собою», оскільки в корпус текстів, призначених для засвоєння, мистецькі тексти майже не потрапляють. І це – досить-таки серйозна прогалина сучасної спеціально-гуманітарної і загальногуманітарної професійної підготовки. Наслідки її очевидні – однобічна (переважно наукова) картина світу майбутнього фахівця, збідненість світобачення і світорозуміння через брак в його образі світу мистецького досвіду, що є досвідом «у справжньому розумінні цього слова і мусить щоразу розв'язувати завдання, які ставить досвід взагалі...» [12, с. 13]. Звідси й вимога філософської герменевтики: «інтегрувати мистецтво в систему власного орієнтування в світі і в систему розуміння самого себе» [12, с. 13].

Значення мистецького досвіду для життєдіяльності суб'єкта проникливо точно пояснив інший визначний мислитель ХХ віку Олександр Солженіцин (правда, поза площиною власне герменевтики, але у сфері постійного її об'єкта – словесності). У нобелівській лекції він постулює: «... єдиний заміник не пережитого нами досвіду – мистецтво, література» [13, с. 293]. До того ж це досвід як окремої людини, так і цілої нації. Мистецтво, література переносять «згущений досвід» «від покоління до покоління» [13, с. 294]. Через це тексти мистецтва сильніші за будь-яку пропаганду, примус, наукові докази, бо вони володіють здатністю навіювати.

Беручи до уваги сказане, завдання освіти бачиться у створенні організаційно-педагогічних умов, розробленні й реалізації в освітньому процесі вищої школи системи аудиторних і позааудиторних дидактично-виховних заходів щодо засвоєння мистецького досвіду і його впливу на становлення особистості, розвиток її людського начала, естетичного, творчого потенціалу, а також культури самопізнання й саморозуміння.

Глибину «інтимного саморозуміння» (вислів Гадамера) як результату «зустрічі з собою» через знакове опосередкування забезпечує, на нашу думку, крім усього іншого, гендерна «сумісність» тексту і його реципієнта-інтерпретатора. Тут ми виходимо з твердження, що соціокультурна й психологічна стать особистості є універсальними матрицями побудови нею світу [14, с. 121–123], зокрема й текстуального. Тому, напевно, не зможе адекватно пізнавати своє ество, наприклад, жінка-реципієнт на основі змісту (картини, образу світу) «інакшого» щодо неї (чоловічого) тексту. Навряд чи взагалі можливе гендерно нейтральне конструювання автором чи авторкою змісту тексту і, так само, його сприймання та розуміння суб'єктом в контексті власного гендерно забарвленого життєвого світу й суверенного індивідуального досвіду.

Звісно, гендерні особливості породження й розуміння суб'єктами текстів сягають за межі галузей мистецтва. Це – наріжна проблема текстової діяльності загалом. Явно недостатній стан її розробленості чи не найбільше дається взнаки в освітньому процесі. Той факт, що викладачі дуже часто не враховують гендерні відмінності здобувачів освіти на комінукативно-когнітивному рівні роботи з текстовими повідомленнями в ході їх генерування, трансляції, рецепції, трансформації, призводить до зниження рівня розуміння текстів, а отже, міцності засвоєння знань і вмінь. Тож варто пристати на думку вчених, які наполягають на тому, щоб провести серйозну й широку за обсягом дослідну роботу щодо вивчення гендерної специфіки в освітньому процесі. Одним з її напрямів резонно називають необхідність створення науково-навчальних текстів (підручників і посібників), «які мають чітку гендерну спрямованість» [15, с. 46].

Продуктивність підходу «до гендеризму як реальності, що опосередковується знаками, символами й текстами (т. т. з позицій герменевтики)» [16, с. 10], полягає в тім, що він «дає змогу, – наголошує Ірина Халєєва, – визначити гендер як своєрідну міждисциплінарну інтригу, в основі якої переплітається велика кількість наук про людину, про її не тільки біологічну, але й соціально та культурно обумовлену специфіку, інтригу, як сукупність обставин, подій і дій, у центрі яких знаходиться людина, особистість» [16, с. 10].

Не можна забувати, що подібною «міждисциплінарною інтригою» є для педагогічних наук наразі й сама герменевтика з її потужними освітніми ресурсами. Сучасній освіті необхідно сповна скористатися ними. А для цього треба наповнювати навчально-виховний процес реальним змістом, способами, засобами, формами цілеспрямованої систематичної роботи з опанування мистецтва розуміння й саморозуміння на основі герменевтико-

діалогового підходу й текстоцентризованих освітніх (педагогічних) технологій, орієнтованих на розвиток особистості й суб'єкта діяльності. Технології, зосереджені на розвитку суб'єкта освіти за допомогою текстів культури, покликані забезпечити весь цикл взаємопов'язаних етапів їх розуміння: підготовки до зустрічі з текстом (попереднє орієнтування, антиципація, очікування, проекція змісту, висунення гіпотези тощо), сприйняття, пояснення, інтерпретація, рефлексія, аналітико-синтетичне опрацювання, у разі необхідності – перетворення первинного (вихідного) тексту у вторинний (похідний) текст, «життя» тексту у свідомості реципієнта, його актуалізація в різних ситуаціях наступної риторико-герменевтичної діяльності (породження і сприймання інших текстів).

На завершення викладеного зазначимо, що, по-перше, без герменевтико ємних освітніх технологій і технологій навчання (виховання), по-друге, без ретельно продуманої для освітніх цілей системи текстів культури (носіїв змісту освіти й засобів розвитку і саморозвитку особистості), спроможних утворювати цілісну у своїй багатогранності картину світу суб'єктів освіти, і, по-третє, без спеціального формування в останніх здатностей до тексто-герменевтичної діяльності, видається цілком нейздісненою місією втілення на практиці самої суті освіти – піднесення у сферу духу, прагнення до загального (Г.Ф.Х. Гегель), тобто входження в культуру й знаходження свого місця в ній.

Визначаючи слушним окреслений погляд Гегеля на освіту, Г.-Г. Гадамер акцентує «таку загальну прикметну ознаку освіти, як її відкритість усьому інакшому, іншим, узагальненішим точкам зору <...>. Ця загальність, – розмірковує він, – запевне не є загальністю понять чи розуму. Виходячи із загального, визначається особливе... Загальні точки зору, яким відкрита освічена людина, не стають для неї жорстким мірилом...; скорше вони мають для неї значення тільки як можливі точки зору інших людей» [17, с. 25]. І ось у цьому пункті ми підійшли до ще однієї істотної для освіти основоположної герменевтичної ідеї, пов'язаної із саморозумінням суб'єкта – *ідеї розуміння Іншого*. Але це вже тема подальших окремих студій.

Ідею тексторозуміння як саморозуміння й самопізнання в ході соціокультурних, між ними й освітніх, дискурсивних практик суб'єкта виокремлено з актуальної проблематики філософської герменевтики не випадково.

З одного боку, ідея розуміння суб'єктом самого себе через породження власних та інтерпретацію чужих текстів, сповна кореспондується, як ми намагалися це показати, з постнекласичною гуманітарною парадигмою в освіті. Проведений під цим кутом зору теоретичний аналіз цієї герменевтичної ідеї продемонстрував її очевидні ресурси людинотворення, цілковито придатні для творчого застосування в освітній сфері. Надто для розроблення ефективних розвивальних, особистісно-орієнтованих, діалогових освітніх (педагогічних, дидактичних, виховних) технологій зокрема і для вдосконалення освітнього процесу взагалі, його змісту, методів, засобів, форм, педагогічних умов, управлінського забезпечення тощо.

З іншого боку, розглянута в такому освітньому (педагогічному) контексті конкретна ідея саморозвитку й самопізнання в тексто-герменевтичній діяльності суб'єктів дає уявлення про загальну системну картину екстраполяції та інтеграції концептуального інструментарію герменевтики в педагогічну теорію й практику. Логічним підсумком діалогу педагогіки з герменевтикою має стати формування такого освітнього середовища, яке уможливить розв'язання головного завдання справжньої освіти – навчити розумінню (Сергій Капіца), а отже, і саморозумінню. Досягнення цього означатиме створення фактичних передумов плекання людського в людині, усвідомлення нею своїх можливостей самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку, осмислення власного буття у світі, зрештою, побудови суб'єктного світу.

Список використаної літератури

1. Мелков Ю.А. Человекомерность постнеклассической науки: монография. Київ: ПАРАПАН, 2014. 254 с.
2. Тульчинский Г.Л. Гуманитарность против гуманизма? Известия ТРТУ. 2005. №7(51). С. 47–53. Тематический вып. «Гуманитарные проблемы современной психологии». Таганрог: Изд-во ТРТУ. URL: [http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/PDF/2005.7\(51\).pdf](http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/PDF/2005.7(51).pdf)
3. Закирова А.Ф. Педагогическая герменевтика: монография. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2006. 328 с.
4. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2001. 448 с.
5. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007. 189 с.
6. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія. Вінниця: Нова книга, 2007. 656 с.

7. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давидова). М.: Гардарики, 2002. 431 с.
8. Лодатко Є.О. Математична культура вчителя початкових класів: монографія / За заг. ред. С.Т. Золотухіної. Рівне; Слов'янськ: Моторін Б. І., 2011. 324 с.
9. Теоретические основы гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов: монография / Л.В. Кондрашова, В.В. Садова, Е.А. Лаврентьева и др.; под общ. ред. Л.В. Кондрашовой. Кривой Рог: КДПУ, 2010. 280 с.
10. Тимошенко Ю.В. Інституційні тексти як засіб формування ціннісно-сміслової сфери суб'єктів освіти (соціокультурний і герменевтичний аспекти). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 36, Т. III(63). С. 215–224. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ: Гнозис.
11. Тимошенко Ю.В. Семіотико-герменевтичні засади побудови педагогічної теорії тексту. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2015. Вип. 32(365). С. 120–126.
12. Гадамер Г.-Г. Эстетика і герменевтика. *Герменевтика і поетика: вибрані твори*: пер. з нім. / Ганс-Георг Гадамер. Київ: Юніверс, 2011. С. 7–15.
13. Солженицын А. Нобелевская лекция. *Рассказы* / А. Солженицын. М.: Современник, 1989. С. 286–301.
14. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
15. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: учебное пособие. М.: Высш. образование, 2007. 357 с.
16. Халеева И.И. Гендер как интрига познания. *Гендер как интрига познания: сб. статей* / Сост. А.В. Кирилина. М.: Рудомино, 2000. С. 9–18.
17. Гадамер Г.-Г. Истина і метод. Основы філософської герменевтики. Київ: Юніверс, 2000. 464 с.

References

1. Melkov, Yu.A. (2014). *Human Commodity of Post-Neoclassical Science*: Monograph. Kiev: PARAPAN. (in Rus.).
2. Tulchinsky, G.L. (2005) Humanitarianism against humanism. *Izvestiya TRTU*, 7 (51), 47–53. Thematic issue "Humanitarian problems of modern psychology". Taganrog: Publishing house of TRTU. Retrieved from [http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/PDF/2005.7\(51\).pdf](http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/PDF/2005.7(51).pdf)
3. Zakirova, A.F. (2006). *Pedagogical hermeneutics*: monograph. Moscow: Publishing House of Shalva Amonashvili. (in Rus.).
4. Krylova, N.B., Aleksandrova, E.A. (2001). *Essays on understanding pedagogy*. Moscow: Public Education. (in Rus.).
5. Senko, Yu.V., Frolovskaya, M.N. (2007). *Pedagogy of Understanding: a Training Manual*. Moscow: The Drofa. (in Rus.).
6. Levchenko, T.I. (2007). *European education: convergence and divergence*: monograph. Vinnytsya: New book.
7. Zinchenko, V.P. (2002). *Psychological foundations of pedagogy (psychological and pedagogical foundations of building the system of developmental training D.B. Elkonin–V.V. Davidov)*. Moscow: Gardariki. (in Rus.).
8. Lodatko, E.O. (2011). *Mathematical culture of the elementary school teacher*: monograph. In S.T. Zolotukhina (Ed.). Rivne; Slovyansk: Motorin B.I. (in Ukr.).
9. Kondrashova, LV, Sadova, V.V. Lavrentieva, E.A. and others (2010). *Theoretical bases of harmonization of intellectual and emotional factors of improvement of quality of vocational training of the future teachers*: monograph. In L.V. Kondrashova (Ed.). Krivoy Rog: the KSPU. (in Rus.).
10. Timoshenko, Yu.V. (2015). Institutional texts as a means of forming the value-semantic sphere of subjects of education (sociocultural and hermeneutical aspects). *Humanitarian Herald of the Hryhorii Skovoroda Pedagogical University of Pereiaslav-Khmelnytsky*, 36, Vol. III (63), 215–224. Thematic issue "Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space". Kyiv: Gnosis. (in Ukr.).
11. Tymoshenko, Yu.V. (2015). Semiotic-hermeneutic principles of constructing the pedagogical theory of the text. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, 32(365), 120–126. (in Ukr.).
12. Gadamer, G.-G. (2011). Aesthetics and hermeneutics. *Hermeneutics and Poetics: Selected Works: Transl. Hans-Georges Gadamer*. Kyiv: Universe, 7–15. (in Ukr.).
13. Solzhenitsyn, A. (1989). Nobel lecture. *Stories. A. Solzhenitsyn*, 286–301. Moscow: Contemporary. (in Rus.).
14. Titarenko, T.M. (2003). *The vital world of personality: within and beyond the ordinary*. Kyiv: Lybid. (in Ukr.).
15. Simonov, V.P. (2007). *Pedagogical management: a textbook*. Moscow: Higher Education. (in Rus.).
16. Khaleeva, I.I. (2000). Gender as an intrigue of knowledge. *Gender as an intrigue of knowledge: a collection of articles*. Compiled by A.V. Kirilina, 9–18. Moscow: Rudomino. (in Rus.).
17. Gadamer, G.-G. ((2000) *Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics*. Kyiv: Universe. (in Ukr.).

TYMOSHENKO Yurii,

Ph.D in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of Higher School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: tim_yurii@ukr.net

THE HUMAN TREATMENT OF HERMENEUTIC IDEAS OF THE 20TH CENTURY FOR EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE PRESENT TIME (THEORETICAL-AND-METHODOLOGICAL ASPECT)

Abstract. *The analysis of the cornerstones of hermeneutical ideas of the twentieth century revealed the efficiency of extrapolation and its integration into the educational environment. Such possibilities of the conceptual tools of philosophical hermeneutics for education and sciences about it are revealed on the basis of in-*

depth consideration of the man-creatural meaning of the idea of self-understanding through the understanding of the subject of the texts of culture, primarily texts of art. In view of this, the main directions of introduction into the practice of the educational process for its improvement in the context of the post-classical humanitarian paradigm of theoretical and applied developments of hermeneutics as a philosophy, methodology and art of understanding are outlined.

These areas include: 1) the actual strengthening of the hermeneutic orientation of the goals, content, methods, means, forms, psychological and pedagogical conditions of the educational process as a unity of teaching and learning activities in the system of special and general humanitarian training of future specialists; 2) organization of systematic mastering of the art of understanding and self-understanding in the space of primarily subject, activity, personality-oriented approaches; 3) the development and application of hermeneutic-cume (dialogue and textual) educational (pedagogical, didactic, educational) technologies focused on the development and self-development of subjects of education through the activities of generating, interpreting and understanding texts; 4) the formation and development of the readiness of subjects of the educational process (teachers and educators) to these types of activities; 5) the justification of the multifunctional approach to the interpretation of the text as a translator and generator of socio-cultural experience; forms of cultural existence; the mechanism of the subject's involvement in culture; a way of expressing human in man; mediator in the knowledge of the world subject and self-knowledge; sources of development and self-development of personality; the object of interpretation and understanding (i.e. hermeneutic activity in socio-humanitarian discursive practices), as well as the product of narrative, rhetorical activity (the activity of textogeny).

Particular emphasis is placed on the importance of interpreting and understanding by the subjects of the educational process of texts of art for the introduction of the acquired artistic experience into the system of own freeing up, the construction of the subjective world, personal formation and self-improvement.

Finally, it is concluded that the prerequisite for the realization of all this in the educational environment lies in the interaction of educational theory and practice with classical and modern hermeneutics, in short, in their constant dialogue around human, development and self-development in it of a human origin.

Keywords: education; hermeneutics; subject of educational process; understanding; self-understanding; text; educational (pedagogical) technologies; post-classical humanitarian paradigm.

*Одержано редакцією 07.10.2017
Прийнято до публікації 12.10.2017*

УДК 377.091

ФЕДОСОВА Ірина Василівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри, ДВНЗ «Приазовський державний технічний
університет»
e-mail: irivasilevna1964@gmail.com

ВПЛИВ ІМПЕРСЬКОГО УРЯДУ РОСІЇ НА ПОЧАТКОВУ ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ ДОНБАСУ

Царський уряд Олександра I здійснив реформування освітньої системи Росії. На початку XIX ст. були прийняті статuti, які регламентували структуру і принципи побудови народної освіти в країні і які прямо відображувалися на українському шкільництві.

Політика реформ проводилася царизмом одночасно з політикою репресій проти української культури. Уряд не дозволяв навчатися українською мовою. Головний напрямок освітньої політики російського царизму в Україні: не допустити українську мову в школу. Становище стало поліпшуватися після проведення реформ. У 70-х рр. XIX ст. земства сприяли відкриттю нових шкіл, опікувалися змістом і методикою навчання. Вони збільшували асигнування на утримання та будівництво шкіл. Можливість навчатися надавалось усім, але висока оплата не давала це здійснити. Закінчення реальної гімназії надавало право вступу до вищої технічної школи, а випускниці жіночої гімназії взагалі ніяких перспектив продовжувати освіту не мали. Консервативна політика російського уряду була спрямована на приборкання наростаючих незадоволень системою освіти. У цілому більшість передових ідей реформування шкільної освіти залишилися на рівні проєктів, тобто на папері.

Ключові слова: початкова професійна освіта; імперський уряд; реформування освіти.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. переважна частина українських земель належали Російській імперії, і все, що траплялося всередині держави, безпосередньо віддзеркалювалося на розвиток системи початкової професійної освіти. Період прийняття урядових актів в історії України висловлюється завершенням промислового перевороту, переходом до індустріального суспільства, що потребувало освічених робітників в усіх

сферах; загостренням політичних, національних рухів проти існуючої самодержавної системи, наростанням громадського руху проти чинної станової системи освіти.

«Полное собрание законов Российской империи» є глобальним джерелом, в якому цілісно, історично сформований комплекс законів, які існували в Російській імперії. Цей комплекс законів допомагає дослідити основні моменти політики імперського уряду. Чималий хронологічний період збірки законів дає змогу простежити еволюцію законотворчості, політичну спрямованість діяльності уряду і особливості регіональної політики, зокрема Донбасу [1].

Реформи 1860–1870-х рр. торкнулися освітньої сфери та цензурної справи. Згідно із «Положенням про початкові народні училища», прийнятим 14 липня 1864 р., впроваджувалась єдина система уніфікованої початкової освіти. Право засновувати початкові школи мали як державні та громадські установи, так і приватні особи, але контроль за навчальним процесом мали здійснювати повітові та губерньські шкільні ради, що складалися з представників адміністрації, земств і духовенства [2].

Оскільки початкова професійна освіта також підпорядковувалась меті виховання релігійності та вірнопідданства, «Положення» передбачало призначення головою губерньської шкільної ради церковного архієрея та обов'язкове викладання в школі «Закону Божого» і церковного співу. Із загальноосвітніх дисциплін вводилися навчання грамоти, арифметики, географії, малювання тощо.

Статутом від 19 листопада 1864 р. впроваджувались нові перетворення в галузі освіти. В країні створювалася система класичних та реальних гімназій для хлопців та дівчат. Можливість навчатись надавалось усім, але висока оплата не давала це здійснити. Закінчення реальної гімназії надавало право вступу до вищої технічної школи, а випускниці жіночої гімназії взагалі ніяких перспектив продовжувати освіту не мали, оскільки мета навчання для жінок визначалась статутом як виховання «дружини і матері сім'ї».

У 1865 р. в галузі цензури була проведена реформа. Царський уряд здійснив суворий нагляд за органами друку, щоб проникнення революційних ідей серед народу не поширювалось. За цим статутом цензурні установи вилучалися з відання міністерства народної освіти й передавалися міністерству внутрішніх справ, у складі якого були створені Головне управління у справах друку та Центральний комітет іноземної цензури [2].

У другій половині XIX ст., розвиток української культури відбувався в умовах колонізаторських політичних режимів, що панували в Україні. Найбільше вони докучали народній освіті. Початкових і середніх шкіл не вистачало. До скасування кріпосного права в Російській імперії (1861 р.) освіта в Україні, особливо початкова, занепадала. Дворяни вважали, що освіта селянам не потрібна. Царський уряд майже зовсім усунувся від матеріального утримання початкових шкіл.

Наприкінці XX ст. статистичний аналіз джерел говорить, що в Донбасі концентрація євреїв в містах та селах була максимальною, а політика імперського уряду щодо представників єврейського населення не була однозначною і постійно змінювалась у тому чи іншому напрямку, але загалом вона мала обмежувальний характер [3].

Законодавство Російської імперії відносило євреїв Донбасу до тієї категорії «іногородців», чії права визначалися особливими законами. Особливих правил було дуже багато. Вони охоплювали всі сторони життя євреїв і були вміщені майже в кожному томі зібрання законів. Ці правила стосувалися не лише права проживання й пересування, а й віри та зовнішніх виявів релігійного життя євреїв, особистих прав представників цієї національності, а також їхньої освіти.

«Положення» передбачало різні заходи в усіх сферах життя євреїв. У розділі «Про освіту» (§ 1–10) йшлося про надання євреям можливості навчатися в російських народних училищах, гімназіях, університетах, як і дітям інших національностей. Якщо ж євреї не хотіли віддавати дітей до державних шкіл, то мали право за власні кошти засновувати спеціальні єврейські школи з викладанням однієї з мов – російської, польської чи німецької [1]. З 1844 р. відкривалися приватні єврейські училища талмуд-тори для бідних та сиріт, приватні домашні хедери-ешибоми для підготовки рабинів. На територіях Маріупольського та Бахмутського повітів земства сприяли відкриттю єврейських училищ [4].

Зміни в галузі освіти стали відчувати на початку 60-х років. Нова інтелігенція, серед яких були студенти, об'єднувалася в громади, які жваво займалися створенням недільних шкіл. Навчання та мовлення в багатьох таких шкіл було українською. Видавалися книжки,

зокрема й «Буквар» Т. Шевченка. Але у 1862 р. імперський уряд закрити недільні школи і заарештував їх організаторів. Викладацький склад також потрапив за ґрати.

Стан поліпшився після урядових актів 70-х років. Тоді земські установи почали відкривати нові школи та робити асигнування на їх утримання. Основними напрямками земської діяльності були: *освіта*, благодійництво, культура, медицина, тощо. Але компетенція земств була обмежена. Згідно з циркулярами 1868–1874 рр. їх було усунуто від завідування шкільною освітою [5], тобто, від безпосереднього впливу на зміст, методи, форми і організацію навчального процесу.

Проте, земства відіграли велику роль в організації народної освіти Донеччини. Саме завдяки земській діяльності культурно-просвітницьке життя мало розвиток. Історичні документи свідчать, що розвиток освіти в другій половині XIX ст. знаходився у стані занепаду. Школи знаходилися на громадському утриманні і навчання дітей майже не приділялася увага, бо коштів на це не було [6]. Значно більше уваги уряди імперій приділяли середній освіті, адже вона вважалася основою вищої освіти, яка готувала фахівців державного управління, народного господарства, культури й науки [7].

Для розмежування реальної та класичної освіти 1871 р. було проведено реформу освіти. Реальні гімназії перетворилися на реальні училища. Вони давали чітко виражену професійну спеціалізацію, готували учнів до практичної діяльності. Промисловість, що розвивалася, потребувала значної кількості спеціалістів з різних галузей господарювання. У 1888 р. було затверджено «Основні положення про промислові училища», згідно з якими створювалася система промислової технічної освіти. Училища забезпечували кваліфікованими кадрами залізничний транспорт, гірничу, металургійну, цукрову промисловість [8]. Проте політика імперського уряду не була розрахована на те, щоб Донеччина скористалася дивідендами зі свого промислового та економічного розвитку. Дотримуючись традиційної політики використання економічного потенціалу українських земель задля задоволення загальноімперських потреб, російський уряд використовував для цього, у пореформену добу, нові форми.

У кінці XIX ст. промисловість Донбасу приносила 26% загальноімперського прибутку, однак на власні потреби використовувала не більше половини від цієї суми. Решта покривала потреби інших регіонів імперії. Засобом перекачування капіталів з українських губерній до центру стала також політика ціноутворення. Ціни на сировину, що відправлялася зі Сходу України, були набагато нижчими, ніж вартість російських товарів, які надходили з імперського центру. Внаслідок цього українські капітали фінансували розвиток інших регіонів [9].

Наприкінці XIX ст. імператор призначив міністром народної освіти М.П. Боголепова, який після відвідань шкіл навчальних округів, зокрема Київського, Одеського, Харківського, у «Циркулярі міністра попечителям навчальних округів про створення особливої комісії в питанні про поліпшення в освіті» від 8 липня 1899 р. поставив питання про реформування початкової професійної освіти. МНО визнало скарги педагогів і батьків недоліками школи й водночас проблемами, які потребують негайного розв'язання [10; 11].

У 1900 р. міністр народної освіти подав цареві на розгляд програму реформування початкової професійної освіти. Основними положеннями її є такі: поліпшення матеріального становища й фахової підготовки вчителя; збереження існуючих типів навчальних закладів – гімназій і реальних училищ; унесення змін до навчальних планів гімназій і реальних училищ, розробка єдиних навчальних програм для початкових класів з метою полегшення переходу з реальних училищ у класичні гімназії і навпаки [12].

Слід зазначити, що Міністерство народної освіти за часів М.П. Боголепова сконцентрувало свою увагу на реформуванні освіти. Інноваційний потенціал полягає у врахуванні громадсько-педагогічної думки в реформаційному курсі; проголошенні реорганізації існуючих навчальних закладів (класичні гімназії і реальні училища) у напрямі зближення навчальних програм, змісту освіти; створенні нового типу навчального закладу – єдиної восьмирічної загальноосвітньої школи з фуркацією в старшому відділенні; покращенні матеріального становища та фахової підготовки вчителя тощо. У сфері початкової професійної освіти було збільшено асигнування на її потреби, реорганізовано систему кредитування, затверджено єдині навчальні програми в початкових народних училищах [13].

24 березня 1901 р. Микола II призначив міністром народної освіти професора П.С. Ванновського, якому доручив в умовах громадського напруження розробити план реформування освіти, де звернути увагу на виховання дітей та молоді. Важливими

практичними реформаційними заходами Міністерства П.С. Ванновського було розробка нових програм і навчальних планів з усіх предметів для існуючих гімназій і реальних училищ, а також нового типу школи; скасування перевідних іспитів і встановлення порядку переведення учнів з класу в клас на основі річних оцінок [14].

Аналіз джерел показав, що Міністерство народної освіти за часів П.С. Ванновського, як і в попередні роки, зовсім мало уваги приділяло реформуванню початкової освіти. Так, з березня 1902 р. працювала комісія у складі представників Міністерства народної освіти. Вона розглядала завдання початкових професійних училищ; нові типи початкових шкіл; мову викладання в них; засоби їх утримання; матеріальне забезпечення вчителів тощо. На жаль, про результати роботи цієї комісії інформації у пресі не було [15, с. 79].

Як свідчать джерела, учений комітет розробив проект «Статуту гімназій, прогімназій і підготовчих шкіл», в основу якого лягли урядом акти та проекти реформування шкільної освіти. Новими положеннями в цьому документі були такі: «Замість ліквідованого підготовчого класу проектується підготовча школа, в якій учні проходять курс початкового училища двох перших класів гімназій»; «зберігається поділ гімназії на два типи: з однією і двома давніми мовами»; до обов'язкових предметів навчання віднесено Закон Божий, російську мову, латинську мову, дві нові мови, переважно французьку і німецьку, історію, географію природознавство, математику і космографію, фізику, філософську пропедевтику, малювання, чистописання, хоріві співи, заняття фізичними вправами і, де можливо, ручну працю [10, с. 109].

Отже, наприкінці XIX ст. шкільна освіта в Російській імперії реформувалася у контексті чіткої регламентації з боку царя. У розробці основоположних законодавчих освітніх документів та урядових актів враховувалися попередні проекти, однак деякі положення поступово нівелювалися.

Треба зробити висновок, що соціально-економічні зрушення й потреби економіки, зростання громадсько-педагогічного руху в Російській імперії, до якої на рубежі XIX і XX ст. входило більшість українських земель, зокрема Донбас, реформаційні процеси в країнах Західної Європи змусили царський уряд поставити питання про реформування освіти. Попри урядову політику громадськістю ініціювалося питання щодо впровадження загальної народної початкової освіти. Незважаючи на те, що через консервативну політику російського уряду, спрямовану в основному на приборкання наростаючих незадоволень системою освіти і суспільним ладом, у цілому більшість передових ідей щодо реформування шкільної освіти залишилися на рівні проектів, тобто на папері, проголошення освітньої реформи сприяло виникненню хвилі громадсько- педагогічного руху. Учителі, вчені, освітяни на сторінках преси, працюючи в міністерських комісіях, обговорювали не лише проблеми шкільної освіти, а й проектували її майбутнє, розробляли шляхи й засоби здійснення освітніх реформ. Таким чином закладалися теоретичні основи реформування освітньої галузі, що стало підґрунтям для організації і проведення подальших реформ у розвитку початкової професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Негода Ю. С. Законодавчі акти Російської імперії як джерело з історії релігійного життя німецькомовного населення півдня України (друга половина XVIII – XIX ст.). *Історичні і політологічні дослідження*. 2013. № 1 (51). С. 27–34.
2. Реформи царського уряду на Наддніпрянщині у 1860–1870-х рр.: спроби модернізації суспільства. URL: <http://zno.academia.in.ua/mod/book/tool/print/index.php?id=3510>.
3. Копыл А. Евреи в Бахмуте. *Рідний край*. 1995. №1.
4. Федяев С. В. Еврейские школы Бахмута. *Бахмутський часопис*. Артемівськ, 1997. №5–6. 127 с.
5. Різниченко С. Законодавча політика царизму та її наслідки в земському питанні (1864–1917). *Наукові записки : Зб. праць молодих вчених та аспірантів*. Т. 3. Київ, 1999. 145 с.
6. Татаринов С. Й., Єфімов Д. В. Внесок земства у професійну підготовку вчителів Катеринославщини на початку XX століття. *Theoretical & Applied Science. Economy, technology, education and prospects for 2014*. Malmö, Sweden, 2014. С. 56–60.
7. Турченко Ф. Г., Мороко В. М. Історія України. Друга половина XVIII – початок XX ст. 9 клас. Київ: Генеза, 2007. 354 с.
8. Гуревич Я. К вопросу о реформе среднего образования. *Русская школа*. 1899. №11. С.145–146.
9. Лось Ф. Є. Робітничий клас України в 1907–1913 рр. Київ: Вид-во АН УРСР, 1962. 142 с.
10. Степанов С. Обзорение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899–1905 гг.). *Журнал Министерства народного просвещения*. 1907. №2. С.73–122.
11. Хрестоматія з історії педагогіки. / Склав Н.А. Желваков. Харків: Радянська школа, 1936. Т.IV., Ч.II. 492 с.
12. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. Спб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902. 785 с.

13. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 316 с.
14. Обзор деятельности учрежденной с высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения комиссии по преобразованию средней школы. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1901. №7. С.77–125.
15. Вести о реформах, касающихся народного образования. *Вестник воспитания*. 1907. С.79–80.

References

1. Negoda, Yu.S. (2013). Legislation of the Russian Empire as a source for the history of the religious life of the German-speaking population of the south of Ukraine (second half of XVIII – XIX centuries). *Historical and political studies*, 1(51), 27–34. (Ukr.).
2. *Reforms of the imperial government in Naddneprianschina Region in 1860-1870's.: attempts to modernize society*. URL: <http://zno.academia.in.ua/mod/book/tool/print/index.php?id=3510>. (Ukr.).
3. Kopyl, A. (1995). Jews in Bakhmut. *Native land*, 1. (Ukr.).
4. Fedyaev, S.V. (1997). Jewish Schools in Bahmuth. *Bakhmut magazine*, 5–6. Artemivsk. (Ukr.).
5. Ryznichenko, S. (1999). Legislative policy of tsarism and its consequences in the Zemsky question (1864–1917). Scientific Notes. *Collected Works of Young Scientists and Postgraduate Students*. Vol. 3. In V.K. Boriak, M.O. Naumko. Kyiv. (Ukr.).
6. Tatarinov, S.Y., Efimov, D.V. (2014). Contribution of zemstvos to the professional training of teachers of Ekaterinoslav region at the beginning of the twentieth century. *Theoretical & Applied Science. Economy, Technology, Education and Prospects for 2014*, 56-60. Malom, Sweden. (Ukr.).
7. Turchenko, FG, Moroco, V.M. (2007). *History of Ukraine. The second half of the XVIII – the beginning of the XX century*. Grade 9. Kiev: Genesis. (Ukr.).
8. Gurevich, Ya. (1899). To the question of the reform of secondary education. *Russian School*, 11, 145–146. (Rus.).
9. Los, F.E. (1962). *The working class of Ukraine in 1907–1913*. Kyiv: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR. (Ukr.).
10. Stepanov, S. (1907). Review of secondary school reform projects in Russia, mainly in the last six years (1899–1905). *Journal of the Ministry of Education*, 2, 73–122. (Rus.).
11. Textbook on the history of pedagogy. (1936). In N.A. Zhelvakov (Compiler). Vol. 4, Part II. Kharkiv: Soviet school. (in Ukr.).
12. Rozhdestvensky, S.V. (1902). *Historical overview of the activities of the Ministry of Public Education. 1802–1902*. St. Petersburg: Publication of the Ministry of Public Education. (Rus.).
13. Berezivska, L.D. (2009). *Organizational and Pedagogical Principles of Reforming School Education in Ukraine in the 20th Century*. (Doctor of Sciences Dissertation). Kyiv: Institute of Pedagogics of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. (in Ukr.).
14. Review of the activities established at the highest level at the Ministry of Public Education of the Commission for the Conversion of High School. (1901). *Journal of the Ministry of Public Education*, 7, 77–125. (Rus.).
15. To report on reforms related to public education. (1907). *Bulletin of Education*, 79–80. (Rus.).

FEDOSOVA Irina,

Doctor of sciences in Pedagogy, professor, head of department,
SHEU "Priazovsky State Technical University"
e-mail: irivasilevna1964@gmail.com

IMPACT OF RUSSIAN IMPERIAL GOVERNMENT IN THE DONBAS PROFESSIONAL EDUCATION IN THE PRIMARY EDUCATION

Abstract. *The imperial government of Alexander I made the reform of the educational system of Russia. The statutes regulating the structure and principles of building public education in the country were adopted and were directly reflected in the Ukrainian school at the beginning of the 20th century.*

Policy of reforms was carried out by the emperor simultaneously with the policy of repression against the Ukrainian culture. The government was not allowed to learn Ukrainian. The Valuev Circular and the Ems Decree clearly identified the main direction of the educational policy of imperialism in Ukraine: prevent Ukrainian from school. Situation began to improve after the reforms and county council promoted the opening of new schools, were concerned with the content and teaching methods in the 70's of the XIX century. They increased spending on maintenance and construction of schools.

Initial vocational education was subordinated to the goal of education of religiosity and true citizenship. The "Provision" provided for the appointment by the head of the provincial school council of the church bishop and compulsory teaching at the school of the "Law of God" and church singing. The disciplines were introduced teaching grammar, arithmetic, geography, drawing from general education.

Industry developed and demanded a large number of specialists from various fields of management. The schools provided skilled staff with railway transport, mining, metallurgy, and sugar industry. The policy of the imperial government was not designed to allow the Donetsk region to use dividends from its industrial and economic development. Economic potential of Ukrainian lands following the traditional policy of using to meet the imperial needs, in post-reform days the Russian government used new forms.

We took into account previous projects in developing basic educational legislative documents and government regulations, some provisions gradually level. The opportunity to study was provided to everyone, but

the high payment did not allow it to be realized. Completion of a real gymnasium gave the right to enter a higher technical school, graduates of the women's gymnasium did not have any prospects to continue education at all. The purpose of education for women was defined as the charter of education "wife and mother of the family." The conservative policy of the Russian government was aimed at curbing the growing dissatisfaction with the education system. Most advanced ideas of reforming school education remained at the level on paper of projects.

Keywords: primary vocational education; imperial government; reforming education.

Одержано редакцією 30.08.2017
Прийнято до публікації 12.09.2017

УДК 39(07)

ЦИГАНОК Оксана Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: ksana-vania@ukr.net

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОТРЕБ УКРАЇНЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНОЗНАВСТВА

У статті автор розглядає українознавство як цілісну систему знань про народ, його традиційну культуру, знання, побут, характер, етнічну історію. Проаналізовано поняття «культура», «потреби», «культурні потреби» особистості та розглядаються шляхи їх формування у процесі вивчення українознавства. Окреслено завдання освіти у процесі формування культурних потреб та розвитку інтелектуального потенціалу суспільства на засадах українознавства. Увага приділяється духовним і культурним цінностям українців, як найважливішим стабілізаційним факторам суспільного життя. Зроблено висновки, що в основі формування традиційної культури потреб українців полягає у вивченні дисциплін українознавчого циклу.

Ключові слова: культура; традиційна культура; потреби; культура потреб; українознавство; формування культури потреб.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення свідчать, що для подальшої розбудови української держави важливою передумовою є усвідомлення народом своєї національної ідентичності, на основі якої формується національна свідомість і самосвідомість, національний дух та етнічна ментальність. Знання базових рис нації виконують прогностичну функцію та дають змогу, придивившись глибше до себе, зазирнути в майбутнє, адаптуватися до нього.

Аналіз актуальних досліджень. Вхідження України в європейський освітній простір та глобалізаційні процеси, що охопили весь світ, спричинили необхідність відновлення національної системи виховання й освіти. Концепція національного виховання молоді затверджена у червні 2009 року визначає головною метою передачу молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які передбачають самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, фізичну, екологічну культуру, індивідуальні здібності і таланти.

У статті «Школа: проблеми ментальності та національної самосвідомості» Ю. Бондаренко та Є. Пасічник наголошують: «Для кожної нації необхідним є зберегти духовну єдність поколінь, наступність культури. Тільки через систему національного виховання можна забезпечити формування людини-громадянина з високою національною гідністю, національним характером, складом мислення. Національний тип особистості виростає на ідеях національної філософії, народних ідеалах і традиціях, звичаях і обрядах, тобто на культурно-історичному досвіді, здобутках народу багатьох епох, його морально-етичних цінностях» [1, с. 70].

Проблема формування культури, її різних аспектів привертала увагу багатьох дослідників. Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, В. Вілюнас, С. Рубінштейн, П. Якобсон обґрунтували психологічний аспект культури почуттів. Л. Коваль, Т. Коненко, О. Лук, Г. Шевченко у своїй роботі досліджували культуру почуттів і шляхи її формування у дітей різних вікових категорій.

Здійснити це має в першу чергу вчитель-філолог, який на етико-естетичних засадах української класичної літератури зуміє зацікавити юнацтво народною культурою, ознайомити з духовними цінностями, сформувавати у них систему українознавчих орієнтирів.

Мета статті – з'ясувати шляхи формування традиційної культури потреб українців у процесі вивчення українознавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українознавча освіта це цілісна система знань про народ, його традиційну культуру, знання, побут, характер, етнічну історію [2]. Вивчення цієї проблеми безпосередньо пов'язано із засвоєнням знань з історії, літератури, філософії, культурології, етнографії тощо.

На початку ХХІ ст. з українознавства (народознавства) як науки, навчальної дисципліни визначено конкретний аспект дослідження, методологію вивчення предметів, явищ та процесів, методичний інструментарій, сформовано наукову традицію і, врешті-решт, світову практику.

Українознавча підготовка студентів – це процес вироблення в особистості майбутнього учителя-філолога конкретних психологічних засобів засвоєння народознавчих знань, розуміння ролі історичних знань про свою державу, народ, його традиції, звичаї та обряди, вироблення професійних навичок та вмінь у процесі засвоєння навчання у вищому навчальному закладі.

Учитель-філолог-українознавець у щоденній педагогічній роботі має вирішувати наступні завдання: сформулювати у вихованців бажання навчатися, підготувати їх до життя у сучасному соціумі, виховати гармонійну особистість, яка має чітко визначений ідеал людини, громадянина, патріота, володіє належною кількістю знань та умінь, що допоможуть у подальшому житті.

Згідно з дослідженнями співробітників Науково-дослідного інституту українознавства воно передбачає органічні елементи крає-, країно-, народо-, природознавства, але не як суми інформації про ті сфери буття, а саме як елементи цілісної системи знань цілісного феномена, яким є Україна й світове українство, що можуть бути розкриті лише через органічне співвіднесення таких центрів пізнання як Україна – етнос, нація; Україна – природа; Україна – мова; Україна – суспільство, держава; Україна – культура (матеріальна й духовна); Україна у міжнародних відносинах; Україна – доля, ментальність, історичні місія.

Поєднання центрів із знанням етапів розвитку українознавства, розуміння себе і світу, а також таких філософських і моральних понять як «життя – смерть», «прекрасне – потворне», «добро – зло», «людяність – жорстокість», «честь – безчестя», «вічне – тимчасове» тощо. «Тільки цілісне бачення історичного процесу в минулому, сучасному і майбутньому дасть змогу вирватися із полону часу, соціально-політичних, галузевих, регіональних і т.п. обмежень, суб'єктивного впливу сучасників, дасть змогу піднятися на усім цим, сприятиме адекватному самопізнанню, самовдосконаленню. Феномен українознавства проявляється саме у створенні в свідомості своєрідної матриці співвідношення деталей і цілого» [3, с. 118].

Концентр «Україна – культура» поєднує численні питання, що стосуються теоретико-методологічного і практичного дослідження вітчизняної культури. Ключове з них стосується самого поняття культура. У «Культурологічному словнику-довіднику» З. Гіптерс культура визначається як «Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії» [4, с. 173–174]. Відповідно культура поділяється на матеріальну, її становлять матеріальні цінності та духовну – досягнення суспільства в галузі освіти, науки, мистецтва, літератури, в організації державного і суспільного життя. Ще одне запропоноване визначення: «Визначальний фактор потреб і поведінки людини, яка засвоюється у сім'ї чи через інші суспільні інститути певний набір цінностей, стереотипів сприйняття, поведінки і дій у навколишньому середовищі» [4, с. 173–174].

М. Юрій вважає, що розвиток і функціонування культури – це особливий спосіб життєдіяльності етносу, а отже, кожна культура виражає специфіку життя її творця, його поведінку, особливий спосіб його світосприймання у міфах, легендах, релігійних віруваннях і ціннісних орієнтаціях, що надають зміст існуванню людини [5, с. 241].

Автори навчального посібника «Культурологія: культурогенез» Н. Ніколова, М. Чмихов наголошують, що «вся культура людства є насамперед його давньою культурою» [6, с. 11].

Д. Антонович підкреслював, що культурний розвиток кожного народу проходив у процесі постійних взаємовідносин різних народів між собою, постійного перехреснування культурних взаємовпливів [7, с. 21].

У педагогічному словнику С. Гончаренка потреба визначається як «стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає

необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їхньої активності. Розрізняють біологічні потреби, властиві живим організмам, та соціальні потреби, що мають суспільно-історичний характер і зумовлені розвитком матеріального виробництва. Педагогічне значення потреб впливає з їхньої ролі в розвитку особистості. Тому до бажаного результату веде тільки такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби дитини, підлітка, юнака і спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності дитини» [8, с. 264].

Великий тлумачний словник української мови за редакцією В. Бусела тлумачить потребу таким чином: «1. Необхідність у кому-, чому-небудь, що вимагає задоволення; потрібність. // Умови, які змушують до чогось, спричиняють щось.... // необхідність або бажання робити щось, діяти певним чином. 2. Те, без чого не можна обійтись; вимоги, які необхідно задовольнити. // Умови, необхідні для когось, чогось» [9, с. 1090].

Усвідомлення індивідом своїх потреб у співвідношенні їх з предметами навколишнього світу формують ціннісні орієнтації особистості. Науковці досі не мають єдиної думки щодо системи цінностей. Зокрема, К. Клаксок ототожнює цінності з аспектом мотивацій, А. Маслоу з потребами, Г. Оллпорт з особистісним смислом, Е. Фромм з підтримкою здатності людини до життя, М. Рокіч з переконанням, В. Ядов з соціальними настановами.

У сучасному світі культурні потреби повинні формуватися і розвиватися такими темпами, щоб не відставати від динаміки тих внутрішніх процесів, які відбуваються в суспільстві. В основі цього процесу мають бути вікові надбання та ціннісні орієнтації народу. Культурні потреби формуються для практичного застосування в людській діяльності. Особлива роль, за твердженнями академіка П. Капіци належить освіті: «Завдання, поставлене перед освітою, полягає не тільки в тому, щоб давати людині всебічні знання, необхідні для того, щоб стати повноцінним громадянином, а й розвивати в ньому самостійність мислення, необхідну для розвитку творчого сприйняття навколишнього світу» [10, с. 3].

На підставі сучасних досліджень у різних галузях науки можна стверджувати, що на формування етнічної культури, мови, релігії, психічного складу етносу впливають географічне (природне) середовище існування.

І. Мойсеїв у праці «Храм української культури» підкреслює, що життєвий («потрібнісний») світ народу підлягав синергетичному закону локалізації, становив природну передумову культурної цілості, яка витворювала власну смислову суб'єктивність на основі ціннісно-пізнавально-буттєвої центрації духовного життя. Формувався специфічний центр – космо-психо-логос, в якому зосереджувалися найвищі вартості суспільства, у ньому постає самобутність народу «у мовно-мисленневих, ритуальних, світоглядних формах оволодіння дійсністю» [11, с. 187]. Трансформуючи таким чином світ нації в саморух культури, традицію [11, с. 187]. Тобто, для українців у пріоритеті завжди було духовне, а не матеріальне.

Сакральна духовність, за П. Кононенком, систематизується концептами: віра – надія – любов; культурні цінності – ідеями істини, добра, краси, гуманістика визначається ідеалами особистості, долі та духу [12, с. 144].

Духовний стрижень етносу і його культури являє собою сталу систему традицій, яка акумулює етнокультурну інформацію (систему уявлень) поколінь. Цією ж системою регулюється й рівень інформації, необхідний для утворення етносу, і рівень іноетнічних запозичень у даній культурі. Д. Будняк зауважує, що регулювання етнокультурної інформації здійснюється за допомогою стереотипів – своєрідних архетипних елементів, з яких і вибудовується культура етносу. Вони є суттю механізму традицій, без них не може існувати жодна культура, як традиційна, так і сучасна [13].

Процеси глобалізації спричинили появу нового типу суспільства – інформаційно-технологічного, яке поступово знищує культурну різноманітність світ. А тому одним із основних завдань педагогіки – збереження національної культури та педагогіки. Отже, збуваються висловлені О. Шпенглером і Х. Ортегою-і-Гассетом застереження про небезпеку регіональним і класовим культурам з боку так званої «масової культури».

М. Жулинський у виступі на V Міжнародному конгресі українців (2002 р.) зазначав: «... проблема глобалізації вийшла на найвищу орбіту планетарної конфліктності, бо порушує найважливіше питання людства – перспективу світосистемності. Для нас, українців, формування державницького світогляду опертого на патріотизм, на почуття національної гідності, національної гордості, на соціальну справедливість і загальнолюдську відповідальність за долю нашої планети, на духовність і моральність, є необхідною

запорукою нашого цивілізаційного розвитку». – На його думку: «... на основі рівноправного діалогу культур і цивілізацій можна виробити механізми взаємодії, діалогу й порозуміння в епоху глобалізації» [14, с. 6]. Тому максимальна увага має приділятися дослідницькій, науковій і пошуковій українознавчій роботі.

На заняттях з дисциплін українознавчого циклу слід розглядати та узагальнювати основні концепції, теорії, погляди, які впродовж двох останніх століть висувалися дослідниками для пояснення таких феноменів, як етногенез, культурогенез. Тому при підготовці до занять варто використовувати дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених різних напрямків і шкіл етнографії та етнології: Г. Андрєєва, Дж. Арона, А. Бабуріна, О. Боржковського, Ю. Бромля, Хв. Вовка, В. Даниленка, П. Ігнатенка, М. Грушевського, Л. Гумільова, Е. Дюркгейма, К. Леві-Строса, Ю. Липи, І. Огієнка, С. Павлюка, А. Пономарьова, О. Потєбні, Б. Рибаківа, С. Сегеди, В. Скуратівського, Е. Тайлора, М. Тиводара, С. Токарева, Ю. Шилова та багатьох інших.

У процесі вивчення українознавства слід якомога більше уваги приділяти протиставленню української традиції новим глобалізаційним віянням. Особливої ваги набувають дослідження, що стосуються питань формування українського етносу. У першу чергу це стосується доіндоєвропейської епохи, індоарійських, трипільських та скіфських часів, епохи формування Київської Русі, становлення Київської держави, надзвичайно важливо правдиво висвітлювати добу козаччини та боротьбу українського народу за незалежність.

На сьогодні в Україні існує проблема незбалансованості людського розвитку через суперечності, які є в самому суспільстві та істотно впливають на формування культурних потреб народу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Тільки система освіти, заснована на знанні та розумінні традиційної культури потреб дасть можливість мати високий людський потенціал, який впливатиме на якість формування культурних потреб. Тобто їх рівень та інтелектуальний потенціал суспільства є найважливішою складовою національного багатства, якісний зміст культурних потреб людини, широта і адаптація в суспільстві, прагнення до творчості, уміння вирішувати нестандартні завдання стають основою прогресу країни, її стійкості і безпеки. Становлення, існування та розвиток народу неможливі без розвитку цілого комплексу, що складається з духовної та матеріальної культури. Адже культура не просто галузь, яка надає послуги для задоволення культурних і творчих потреб народу, це сукупність усіх цінностей, створених працею і творчістю народу, це сукупність господарсько-культурного життя і побуту етносу в кожну з конкретних історичних епох. Це може стати предметом подальшого наукового пошуку.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Ю., Пасічник Є. Школа: проблеми ментальності та національної самосвідомості. *Слово і час*. 1993. № 6. С. 70–77.
2. Павлюк С. «Величне твориться не одразу...». *Берегиня*. 2000. № 3. С. 3–4.
3. Токар Л. К. Об'єкт і предмет українознавства. *Українознавство*. 2001. № 1. С. 117–130.
4. Гіптерс З. В. Культурологічний словник-довідник. Київ: Професіонал, 2006. 328 с.
5. Юрій М. Ф. Етнологія : навчальний посібник. Київ: Дакор, 2006. 360 с.
6. Ніколова Н., Чмихов М. Культурологія : культурогенез : навчальний посібник. Київ: Скіф, 2012. 440 с.
7. Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / Упор. С. В. Ульяновська; Додатки С. В. Ульяновської, В. І. Ульяновського. Київ: Либідь, 1993. 592 с. («Пам'ятки історичної думки України»).
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
10. Зиятдинова Ю. Е. Ноосфера культурних потребностей : соціокультурний феномен: автореф. дис. ... д-ра соціолог. наук: 22.00.06. Майкоп, 2010. 52 с.
11. Мойсеїв І. Храм української культури: (філософія семіосфери) / Всеукраїнський фольклорно-етнографічний центр «Рідна хата». Київ. 1995. 464 с.
12. Кононенко П. П. Українська земля і люди у світовому часопросторі. *Українці у світовій цивілізації і культурі*: колективна українознавча монографія. Київ: НДІУ, 2008. 372 с.
13. Будняк Д. Тріада : етнос – мова – культура слов'ян. Київ: Видавничий дім Дмитра Бурого, 2003. 132 с.
14. Жулинський М. Національні культури і проблеми глобалізації. *Слово і Час*. 2002. № 12. С. 5–10.

References

1. Bondarenko, Y., Pasichnyk E. (1993). School: Problems of mentality and national identity. *Word and Time*, 6, 70–77. (in Ukr.).
2. Pavlyuk, S. (2000). “The great thing is not happening right away...”. *Bereginya*, 3, 3–4. (in Ukr.).
3. Tokar, L. K. (2001). Object and Subject of Ukrainoznavstvo. *Ukrainoznavstvo*, 1, 117–130. (in Ukr.).

4. Gipters, Z. V. (2006). *Cultural Dictionary*. Kyiv: Professional. (in Ukr.).
5. Yuriy, M. F. (2006). *Ethnology*. Kyiv: Dakor. (in Ukr.).
6. Nikolova, N., Chmykhov, M. (2012). *Culturology: Cultural Genetics: textbook*. Kyiv: Skif. (in Ukr.).
7. Ukrainian culture: Lectures edited by Dmitry Antonovich. (1993). In S.V. Ulyanovsk (Administrator); Supplements of SV Ulyanovskaya, VI Ulyanovskogo. Kyiv: Lybid,. ("Sights of historical thought of Ukraine"). (in Ukr.).
8. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid. (in Ukr.).
9. *Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language*. (2001). Kyiv; Irpin: Perun. (in Ukr.).
10. Zuyatdinova, Y. E. (2010). *Noosphere of cultural needs: Socio cultural phenomenon* (Dissertation of Doctor Science). Maikop. (in Rus.).
11. Moiseiv I. (1995). *The temple of Ukrainian culture*. Kyiv: All-Ukrainian folklore and ethnographic center "Ridna Khata". (in Ukr.).
12. Kononenko, P. P. (2008). Ukrainian land and people in the world time and space. *Ukrainian sin the world civilization and culture: Collective Ukrainian-language monograph*. Kyiv: NIU. (in Ukr.).
13. Budyanyk, D. (2003). *Triade: ethnos – language – culture of the Slavs*. Kyiv: Publisher Dmutro Burago. (in Ukr.).
14. Zhulunskyi, M. (2002). National cultures and problems of globalization. *Word and Time*, 12, 5–10. (in Ukr.).

TSYHANOK Oksana,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Ukrainian Literature, Ukrainian Studies and Methods of their Training Department,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
e-mail: ksana-vania@ukr.net

UPBRINGING OF THE CULTURE OF THE NEEDS OF UKRAINIANS IN THE PROCESS OF STUDYING UKRAINIAN STUDIES

Abstract. Introduction. The author of the article focuses on the spiritual and cultural values of Ukrainians as the most important stabilizing factors of social life.

Purpose. The importance of creating a culture of needs on the bases of Ukrainian traditions while studying subjects of Ukrainoznavstvo cycle was proved.

Results. The attention was focused on the role of culture, its development and functioning as a special way of life of the ethnos, its worldview that gives the reason to exist. The author lighted up Ukrainoznavstvo as an integral system of knowledge about people, its traditional culture, knowledge, life, nature, ethnic history.

Originality. The content of Ukrainoznavstvo while preparing students-philologists was emphasized. The essence of concentre «Ukraine – culture» was explained. Such notions as «culture», «need», «cultural needs» of an individual were analyzed and the ways of their formation while studying Ukrainoznavstvo were shown.

Conclusion. The objectives of education in formation of cultural needs and development of intellectual potential of society on the basis of Ukrainoznavstvo was showed. All that is very important due to all globalization processes that have led to the erosion of the system of cultural configurations of nations and gradual destruction of cultural peculiarities and traditions.

It was summarized that the basis of formation of traditional Ukrainian culture needs only could be done by means of studying Ukrainoznavstvo subjects.

Keywords: culture; traditional culture; needs; cultural needs; Ukrainoznavstvo; formation of culture needs.

Одержано редакцією 30.08.2017
Прийнято до публікації 11.09.2017

УДК 378 : 8137

ЧОРНОВОЛ Галина Василівна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики навчання, стилістики і культури української мови,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: g_chornovol@ukr.net

РОБОТА З ДОКУМЕНТОЗНАВЧОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті йдеться про особливості роботи з документознавчою термінологією на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Визначаються найбільш дієві види вправ зі спеціальними одиницями для студентів нефілологічних напрямів підготовки.

Ключові слова: термін; документознавча термінологія; терміновживання; офіційно-діловий стиль; документ; документознавство; мовна компетенція; комунікативно-діяльнісний підхід.

Постановка проблеми. Нинішній рівень розвитку освітньо-наукової сфери, реформування вищої школи потребують регулярного оновлення форм роботи зі студентами. Сьогодні перед викладачами вищої школи постає ряд питань, які мають бути вирішені максимально швидко. Однією з таких проблем є формування кваліфікованого майбутнього працівника і розвиненої мовної особистості. Адже належне володіння фаховою мовою і термінологією є показником професіонала високого рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Невідомим компонентом професійної діяльності є усвідомлене та доречне вживання термінології конкретної галузі науки. Тому вважаємо розгляд цього питання доцільним і актуальним. Питання роботи з термінологією на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у вищій школі висвітлюються у дослідженнях Н.М. Костриці [1], І.М. Кочан [2], Н.В. Місник [3], В.В. Шляхової [4], Л.О. Симоненко [5], З.О. Мацюк [6], В.Ю. Сікорської [7] та ін.

Метою статті є опис наявних і розробка нових прийомів та засобів, що активізують і урізноманітнюють пізнавальну діяльність студентів при опрацюванні документознавчої термінології на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження. У переважній більшості праць, що стосуються проблем оволодіння фаховими вміннями й навичками, основним є твердження, що їхньою базою є ознайомлення і вивчення понятійного апарату певної галузі науки. Так, Н.І. Тоцька зауважує, що «фундаментальний цикл навчання має бути спрямований на засвоєння студентами української термінологічної лексики та формування вмінь будувати професійно зумовлені висловлювання» [8, с. 26]. Професійна діяльність фахівця конкретної галузі науки залежатиме від того, наскільки чітко ним буде засвоєно базову термінологію. Якщо вести мову про саме документознавчу термінологію, то основні її поняття і відповідні їм терміни використовуються представниками будь-якої професії. Адже оформлення документів різного типу є частиною професійної діяльності будь-якої сфери. Так, наприклад, у нагоді може стати праця М.В. Комової «Документознавча термінологія» [9], яка містить інформацію про «бібліотеки, бібліографічні покажчики та бібліотечні терміни» [2, с. 281]. Крім того, опанування навичками певної професії передбачає й постійне підвищення особистісно-культурного рівня майбутнього фахівця. Тому на заняттях з української мови за професійним спрямуванням для студентів нефілологічних напрямків мають бути створені умови для їхньої всебічної мовної та культурологічної підготовки.

Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від усвідомлення того, що інтеграційні та глобалізаційні процеси у суспільстві зумовлюють зміни у підходах до викладання дисциплін у вишах. Основним завданням викладання української мови за професійним спрямуванням для студентів-нефілологів є професійно орієнтована комунікація, яка дає змогу студенту формувати, розширювати і закріплювати активний професійний словниковий запас.

Як зазначає П.О. Селігей, «Мовна грамотність [...] відкриває доступ у світ найвищих культурних досягнень, дає змогу швидко поповнювати знання, ділитися ними з іншими. Уміння впевнено орієнтуватися в безкрайому океані фахової та бурхливому потоці щоденної інформації стає сьогодні життєво важливим. Майстерне володіння словом підвищує конкурентоспроможність людини на ринку праці, допомагає їй організувати справу, сформувану й відстояти власну думку» [10, с. 88].

Термінотворення й терміновживання нині характеризуються динамічністю і різноманітністю. Іноді ці процеси можуть набувати ознак стихійності, про що свідчить аналіз системи спеціальних одиниць будь-якої галузі науки чи техніки. Ненормативне або неправильне вживання термінів, потік запозичень (переважно з англійської мови) і одночасне обстоювання окремими авторами ідеї творення терміноодиниць виключно на національній мовній основі тощо. Постійне оновлення термінофонду окремих галузей науки є важливою причиною посиленої уваги до спеціальних одиниць на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Тому система вправ, що використовується на цих заняттях, повинна бути добре продумана і чітко організована.

Серед найважливіших умінь і навичок, що складають основу мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця, слід назвати передусім такі:

- створення зв'язних висловлювань залежно від конкретної ситуації (виступ з повідомленням, доповідь, характеристика результатів дослідження тощо);
- розвиток і підтримка мовного смаку і мовної культури на належному рівні;

- уміння адекватно сприймати інформацію, що передбачає зосередження уваги на осмисленні висловлювання (тема, факти, докази, головне і другорядне, логіка викладу);
- використання різних прийомів фіксації почутого (запис ключових слів, плану висловлювання, статистичних даних тощо) відповідно до комунікативного завдання (участь у дискусії, передача інформації іншому, використання її у власній діяльності).

Рівень мовної культури особистості, на нашу думку, у першу чергу залежить від культури мислення. На заняттях з української мови за професійним спрямуванням важливо створити умови для гармонійного розвитку особистості. Цьому сприятиме застосування основних методів і прийомів мисленнєвої діяльності (спостереження, експериментування, моделювання, формулювання висновків за аналогією, висунення гіпотези та її доведення).

Основним завданням занять української мови за професійним спрямуванням має бути формування високого рівня мовної свідомості. «Лише на цьому рівні визріває мовна самосвідомість, коли людина усвідомлює себе як мовця, критично оцінює свою мовну культуру й заохочує себе до самоосвіти» [6, с. 102].

Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення дисциплін вимагає від викладача використання на заняттях таких видів робіт, які б дозволяли виробляти у студентів уміння створювати зв'язні висловлювання. Потрібно вибудовувати цілісну систему формування термінологічної компетентності [7, с. 71]. Необхідною умовою ефективної професійної діяльності є свідоме ставлення студентів до вибору мовних засобів, зокрема термінів, уживання яких пов'язується з умінням вільно орієнтуватися в різних мовних ситуаціях. Група документознавчих термінів є обов'язковою для засвоєння студентами нефілологічних напрямів підготовки, тому у межах роботи з текстами офіційно-ділового стилю вони повинні засвоїти базові поняття документознавства.

Варто зауважити, що в сучасній українській лінгводидактиці питанню роботи з фаховою термінологією на заняттях з української мови за професійним спрямуванням уваги приділяється поки що недостатньо. Але варто пам'ятати, що постійна робота з термінологією не тільки поглиблює фахові знання студентів про досліджувані поняття, але й підвищує культурно-професійний рівень особистості в цілому.

Слід констатувати той факт, що досить часто на заняттях з української мови за професійним спрямуванням документознавчому терміну приділяється недостатньо уваги. Між тим, варто проводити постійну і систематичну роботу з упровадження спеціальних одиниць (приклади подано з урахуванням специфіки викладання української мови за професійним спрямуванням у ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького).

На заняттях упродовж роботи з документами офіційно-ділового стилю обов'язково визначається коло термінів, які мають бути засвоєні студентами. Це, у першу чергу, базові терміни, які є основою документознавчої термінології. Майбутній фахівець мусить не лише володіти сучасною спеціальною термінологією, але й знати історію її формування, бути обізнаним з проблемами систематизації та кодифікації галузевих терміноодиниць [6, с. 285].

Одним із таких основних шляхів є з'ясування причин, що слугували найменуванню поняття, тобто встановлення мотиваційних зв'язків між поняттям і терміном. Такий вид роботи особливо доречним буде у випадках, коли досліджуються спеціальні одиниці, які за зовнішніми ознаками наближаються до загальноживаних. Якщо у ролі терміна використовуються лексичні одиниці, які належать до багатозначних або є загальноживаними (наприклад, *абзац*, *відомість*, *замітка*, *повідомлення*), то побутове значення часто може домінувати у свідомості студентів, перешкоджає засвоєнню значення термінологічного.

Роботу з документознавчою термінологією на заняттях з української мови за професійним спрямуванням вважаємо за доцільне проводити у двох основних напрямках різного ступеню складності, які повинні використовуватися поступово.

Перший напрям є досить простим і має на меті сформувати у студентів навички постійної і систематичної роботи з фаховою літературою – словниками, довідниками, посібниками. Причому бажано, щоб репродуктивна діяльність охоплювала можливість використання як електронних, так і паперових джерел для пошуку інформації. Для цього можемо запропонувати такі вправи:

1) пошук тлумачення документознавчих термінів у відповідних словниках (наприклад, «Словник термінів документознавства» Ю.І. Палехи) [11]:

Поясніть значення документознавчих термінів:

Акт, бланк, гриф, документообіг, індекс, наказ, резолюція;

2) оформлення термінологічного словника-мінімуму з документознавства (студенти укладають його самостійно і за потреби використовують на заняттях при вивченні документів різних груп);

3) термінологічний диктант (викладач перераховує ознаки того чи іншого поняття, а студенти визначають і записують відповідний термін):

а) діяльність, що охоплює питання документування та організації роботи з документами у процесі виконання управлінських дій – ...[діловодство];

б) рух документів у структурі з часу їх створення чи одержання до завершення виконання або відправлення – ...[документообіг];

в) документ, що містить прохання чи пропозицію особи (про прийом на роботу, надання відпустки, матеріальної допомоги тощо); публічне офіційне повідомлення з проханням чи пропозицією – ...[заява];

г) усталені словесні формули, закріплені за певними ситуаціями; це мовні конструкції, яким властиві постійний склад компонентів і їх порядок, звичність звучання та відтворюваність готових блоків – ...[кліше];

д) документ, що фіксує хід обговорення питань і прийняття рішень на зборах, нарадах, конференціях і засіданнях колегіальних органів – ...[протокол];

е) форма подання уніфікованого тексту, що містить постійну інформацію і пробіли, призначені для заповнення їх перемінною інформацією – ...[трафарет];

4) читання професійно орієнтованого тексту з подальшим тлумаченням базових термінів:

Документи не завжди створюються з метою їх збереження (наприклад, підготовчі матеріали до якоїсь праці). Щодо «суспільного використання», то воно може вважатися спільною рисою всіх документів, бо всі вони тільки тому є документами, що призначені для використання в суспільстві, навіть у тому випадку, коли споживачем інформації з того чи іншого документа буде лише одна людина. Але документи можна розрізняти за обсягом тієї аудиторії, на яку вони розраховані при їх створенні: призначені для конкретної людини; для певної групи користувачів; для невизначеного точно кола споживачів інформації [12, с. 63];

5) завдання тестового характеру різного типу складності:

А) виберіть рядок, у якому всі документознавчі терміни записано правильно:

а) адресант, бізнесплан, перепустка, претензія, штемпель;

б) стенограма, факсеміле, абрєвіатура, резолюція, характеристика;

в) автобіографія, номенклатура, оригінал, реквізити, рекламація;

Б) виберіть термін, якому відповідає таке визначення: «Службовий документ організаційного характеру, в якому викладаються настанови чи вимоги, що регламентують порядок будь-яких дій, поведінки юридичних чи фізичних осіб відповідно встановлених норм»:

а) постанова; б) правила; в) положення.

Другий напрям вимагає від студента самостійності, активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності, аналітико-синтетичного розбору інформації. Такі вправи мають творчий характер і сприяють не тільки підвищенню фахового, а й загальноосвітнього рівня:

1) уведення термінів до текстів різних стилів:

З поданими документознавчими термінами складіть речення офіційно-ділового та публіцистичного стилю:

Циркуляр, штамп, статут, документ, резолюція, резюме, правила, інструкція, діловодство, анкета, акт;

2) робота з комунікативними темами, насиченими документознавчою термінологією: «Особливості офіційно-ділового стилю», «Основні види документів», «Історія документознавства» тощо.

Ще одним важливим і вкрай необхідним напрямком роботи з фаховою термінологією на заняттях з української мови за професійним спрямуванням є перекладознавчий аспект термінології (див. праці В.В. Шляхової). Як уже зазначалося вище, ефективне фахове мовлення особистості є показником її культури. Тому обов'язково потрібно спрямовувати діяльність студентів на викорінення елементів суржику і недосконалого перекладу в мовленні. Тут можуть бути використані такі вправи:

1) усний переклад фахового тексту чи окремих документознавчих термінів:

На выбор понятия, используемого в научно-практической литературе, нередко влияет контекст его использования, а также внешняя форма и содержание электронных коммуникаций. В случае, если говорится о пересылке документированной информации, носящей уведомительный, оперативно-справочный и/или неофициальный характер, чаще всего такую информацию называют электронными сообщениями или сообщениями электронной почты.

Если же пересылаемая информация представляет собой даже короткое текстовое уведомление, но имеет юридическую силу (например, в результате применения ЭЦП) и/или по своему содержанию (его структуре) вызывает аналогии с бумажным письмом (наличие приветствия, подписи, использование официального стиля оформления и изложения информации и т.д.), обычно говорится об ЭД или электронных письмах [13, с. 149];

2) письмовий переклад термінів з подальшим поясненням їх орфографічних, пунктуаційних та акцентуаційних особливостей та уведенням до зв'язного тексту.

Переважна більшість дослідників термінологічної номінації зауважують, що у процесі перекладу нові терміни або просто запозичуються, або передаються засобами рідної мови. Але незалежно від способу перекладу незарєстрованих термінів, цей переклад здійснюється з метою одержання їхніх формальних еквівалентів [14, с. 18]. Важливість перекладознавчої роботи полягає в тому, щоб навчитися чітко вирізняти нормативні терміни. «Студенти мають знати, – зауважує В.В. Шляхова, – що сучасний незадовільний стан багатьох галузей науки і техніки аж ніяк не зумовлений тим, що українська мова не має ресурсів для назовництва, він спричинений тими штучними перепонами, які чинилися у різні періоди її розвитку» [4, с. 404].

З урахуванням того факту, що кожна галузь термінознавства містить у різних пропорціях запозичені і питомі терміни, доречним буде використання вправ типу:

3) визначення основної мови-джерела, з якої у документознавчу галузь надходить найбільша частка запозичень:

За допомогою «Словника іншомовних слів» з'ясуйте мову-джерело для кожного із запропонованих документознавчих термінів:

Абзац, акт, анонс, герб, документ, дублікат, інструкція, резолюція, стандарт, циркуляр. Такий вид вправ називають етимологічною довідкою. Він дозволяє не просто визначити походження спеціальної одиниці, але й дає уявлення про міжмовні зв'язки.

Висновки. Таким чином, тільки після встановлення мотиваційного зв'язку між поняттям і відповідним йому документознавчим терміном можна вести мову про успішне його засвоєння. Опанування документознавчої термінології, дотримання норм літературної мови, формування високого рівня мовної свідомості є одним з найбільш актуальних завдань підготовки майбутнього фахівця. Обов'язковою умовою набуття студентами достатньої професійної та мовленнєвої компетенції неодмінно має бути системне вивчення елементів документознавчої термінології, що в подальшому сприятиме підвищенню особистісного фахового рівня.

Список використаної літератури

1. Костриця Н.М. Мова як засіб формування національної свідомості. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія : Філологічні науки.* 2013. Кн. 4. С. 119–123.
2. Кочан І.М. Фахове українське термінознавство в навчальному процесі. *Наукова термінологія нового століття: теоретичні і прикладні виміри: збірник наукових праць.* Рівне: НУВГП, 2016. С. 278–282.
3. Місник Н.В. Історія становлення української медичної термінології. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 9: Сучасні тенденції розвитку мов.* 2011. № 5. С. 199–203.
4. Шляхова В.В. Переклад термінів як засіб формування лінгвістичної компетенції студентів. *Українська термінологія і сучасність: збірник наукових праць.* 2007. вип. VII. С. 403–405. Київ: КНЕУ.
5. Симоненко Л.О. Українська наукова термінологія: стан та перспективи розвитку. *Українська термінологія і сучасність: збірник наукових праць.* 2001. вип. IV. С. 3–8. Київ: КНЕУ.
6. Мацюк З.О. Вивчення термінології в курсі української мови за професійним спрямуванням. *Наукова термінологія нового століття: теоретичні і прикладні виміри: збірник наукових праць.* 2016. С. 285–289. Рівне: НУВГП.
7. Сікорська В.Ю. Удосконалення мовленнєвої компетентності студентів-нефілологів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю знань студентів: матеріали науково-метод. семінару; за ред. В.Д. Гогунського.* 2014. С. 67–71. Одеса: Наука і техніка.
8. Тоцька Н.І. Ділове українське мовлення: професійний аспект. *Дивослово.* 2006. № 3. С. 25–27.
9. Комова М.В. Документознавча термінологія: шляхи творення та функційні особливості. Львів: Львівська політехніка, 2011. 315 с.

10. Селігей П.О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ: Видавничий дім "Кисво-Могиллянська академія", 2012. 118 с.
11. Палеха Ю.І. Словник термінів документознавства. URL: <http://www.dilo.kiev.ua>
12. Швецова-Водка Г.М. Документознавство. Кіхв: Знання, 2007. 398 с.
13. Сукач А.М. Документоведческая терминология в условиях применения технологии электронной почты. *Термінологія документознавства та суміжних галузей знань: збірник наукових праць / За заг. ред. В.В. Бездрабко. 2009. Вип. 3. С. 140–154. Київ: Четверта хвиля.*
14. Д'яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти. Київ: KM Academia, 2000. 218 с.

References

1. Kostrytsia, N.M. (2013). Language as a means of the national consciousness forming. *Scientific Notes of the Nizhyn Gogol State University Series : Philological Sciences*. Book 4, 119 – 123 (in Ukr.).
2. Kochan, I.M. (2016). Professional Ukrainian terminology in the educational process. *Scientific Terminology of the New Age: Theoretical and Applied Measurements: Coll. of sci. works*, 278–282. Rivne: NUWM. (in Ukr.).
3. Misnyk, N.V. (2011). The history of the formation of Ukrainian medical terminology. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 9: Modern Trends in Language Development*, 5, 199–203 (in Ukr.).
4. Shliakhova, V.V. (2007). Translation of terms as a means of forming the linguistic competence of students. / *Ukrainian Terminology and and Modernity : Coll. of sci. works, vol. VII*, 403–405. Kyiv: KNEU. (in Ukr.).
5. Symonenko, L.O. (2001). Ukrainian scientific terminology: the state and prospects of development. *Ukrainian Terminology and Modernity : Coll. of sci. works, vol. I*, 3 – 8. Kyiv: KNEU. (in Ukr.).
6. Matsiuk, Z.O. (2016). Study of terminology in the course of the Ukrainian language for special purposes. *Scientific Terminology of the New Century: Theoretical and Applied Dimensions : Coll. of sci. works*, 285–289. Rivne: NUWM (in Ukr.).
7. Sikorska, V.Yu. (2014). In V.D. Gogunskyi (Ed.). Improvement of speech competence of students-non-philologists in classes of the Ukrainian language for professional purposes. *Ways of realization of the credit-module system of organization of the educational process and test forms of student knowledge control: mat. of sci. method. workshop*, 67–71. Odesa: Science and Technology. (in Ukr.).
8. Totska, N.I. (2006). Business Ukrainian speech: professional aspect. *Dyvoslovo*, 3, 25–27 (in Ukr.).
9. Komova, M.V. (2011). *Documentary Terminology: Ways of Creation and Functional Peculiarities*. Lviv : Lviv Polytechnic. (in Ukr.).
10. Seligei, P.O. (2012). *Linguistic Consciousness: Structure, Typology, Education*. Kyiv: Publ. House "Kyiv-Mohyla Academy". (in Ukr.).
11. Paleha, Yu.I. (2008). *Glossary of Documentary Terms*. URL: <http://www.dilo.kiev.ua> (in Ukr.).
12. Shvetsova-Vodka, G.M. (2007). *Scientific Discipline of Documentation*. Kyiv: Knowledge. (in Ukr.).
13. Sukach, A.M. (2009). In V.V. Bezdrabko (Ed.). Documentary terminology in the context of the use of e-mail technology. *Terminology of Documentation and Related Fields of Knowledge : Coll. of sci. works*. Vol. 3, 140–154. Kyiv: Fourth Wave. (in Rus.).
14. Diakov, A.S., Kyiak, T.R., Kudelco, Z.B. *Fundamentals of Terminology: Semantic and Sociolinguistic Aspects*. Kyiv: Publ. House "Kyiv-Mohyla Academy". (in Ukr.).

CHORNOVOL Halyna,

Ph.D in Philology, Associate Professor of Methods of Teaching, Stylistics and Culture of the Ukrainian Language Department
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: g_chornovol@ukr.net

WORK WITH THE DOCUMENTARY TERMINOLOGY AT CLASSES OF THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Abstract. *Introduction.* There are a number of key tasks before the higher school today, one of which is the formation of a skilled future worker and a developed linguistic personality. Indeed, proper proficiency in a professional language and terminology is an indicator of a high-level professional.

Purpose. The purpose of the article is to develop new methods and tools that activate the cognitive activity of students during documentary terminology study at the lessons of the Ukrainian language for special purposes.

Results. The professional activity of a specialist in a specific field of science will depend on how strictly one masters the basic terminology. Operating with the documentary terminology in the Ukrainian language for special purposes classes should be conducted in two main directions. The first direction is to acquire the habits of systematic work with professional literature – dictionaries, reference books, manuals (both electronic and paper). The second direction gives independence and activating of the speech and thought process to a student; exercises are creative and contribute to increase of the professional and general level.

Originality. Among the proposed types of tasks, most effective are the design of the minimal terminological dictionary, terminological dictation, work with communicative themes, translation of documentary terms with the subsequent introduction of them in different style texts.

Conclusion. Thus, the indispensable condition to acquire the sufficient professional and linguistic competence by students should be the systematic study of the elements of documentary terminology, which will promote the raising of the personal professional level in the future.

Keywords: document; documentary terminology; term usage; scientific discipline of documentation; linguistic competence; communicative and active approach.

Одержано редакцією 30.09.2017
Прийнято до публікації 05.10.2017

УДК 378.14 (73+477)

ШЕВЧЕНКО Аліна Сергіївна,

аспірантка,
Хмельницький національний університет
e-mail: alina_25@mail.ua

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОКРЕМИХ АСПЕКТІВ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПУБЛІЧНОГО АДМІНІСТРУВАННЯ В США ТА УКРАЇНІ

У статті здійснено порівняльно-педагогічний аналіз сфери вищої освіти України та США на теоретичному, законодавчому, організаційно-педагогічному та технологічному рівнях. Розглянуто структурно-змістовні та організаційно-педагогічні засади навчання магістрів публічного адміністрування в університетах України й США на прикладі Львівського національного університету імені Івана Франка та університету Джорджа Вашингтона. Наголошено на окремих позитивних аспектах організації навчального процесу підготовки магістрів публічного адміністрування у досвіді США, окреслено перспективні напрями підготовки магістрів публічного адміністрування в Україні.

Ключові слова: система вищої освіти України і США; законодавче забезпечення; магістерські програми з публічного адміністрування; спеціалізації; освітні програми; організація навчального процесу; порівняльний аналіз.

Постановка проблеми. Реформування системи ступеневої освіти європейського формату, обґрунтування її концептуальних засад, модернізація професійної освіти магістерського рівня в Україні, а відтак пошук інноваційних, досконаліших шляхів трансформації структури та змісту професійної підготовки магістрів публічного адміністрування в умовах інтеграційних процесів розвитку суспільства набувають особливої актуальності. Адже сьогодні невідповідність напрямів, обсягів, якості професійної підготовки фахівців потребам та вимогам ринку праці, недосконалість нормативно-правового забезпечення, нерозробленість наукових прогнозів щодо ефективного функціонування магістерської освіти є гальмівними чинниками забезпечення соціальної та економічної стабільності держави, конкурентоздатності вітчизняної системи вищої освіти у світі. Дедалі гостріше постає проблема досягнення компромісу між запитамі суспільства, рівнем професіоналізму фахівців і результатами їх професійної діяльності [1, с. 1–5].

Водночас, інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір, її прагнення до виходу на європейський та світовий ринок освітніх послуг потребує наукового дослідження історії та сучасного стану магістерської освіти у високорозвинених країнах у світлі ідей її неперервності, інтеграції і демократизації, а також виявлення перспективних орієнтацій і тенденцій у цій галузі. Об'єктивний науковий аналіз педагогічних здобутків зарубіжних країн, зокрема США, може стати цінним джерелом для осмислення прогресивних ідей щодо реформування системи вищої освіти магістерського рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових, аналітико-інформаційних джерел, нормативно-законодавчої бази, педагогічного досвіду професійної підготовки магістрів публічного адміністрування показав, що упродовж останніх років у вітчизняній педагогічній думці активізувалися дослідження з окремих аспектів професійної підготовки магістрів, у тому числі публічних (державних) службовців (О. Воронько, В. Луговий, С. Калашнікова, В. Майборода, О. Мельников, П. Назимко, Н. Нижник, Н. Протасова та ін.). Українськими вченими накопичено значний досвід вивчення професійної підготовки фахівців в США (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, С. Бурдіна, Н. Муқан, О. Огієнко, О. Романовський, А. Сбруєва та ін.). Зарубіжний досвід підготовки публічних та муніципальних службовців вивчали В. Гриненко, А. Гук, В. Логвінов, Г. Опанасюк, В. Чмига. Фундаментальні положення щодо організації публічного адміністрування були закладені в працях зарубіжних науковців М. Вебера, Ф. Гілберта, Ф. Гудноу, М. Крозьє, К. Левіна, Р. Мертона, та ін.

Водночас, системне вивчення досліджуваної проблеми не стало предметом окремого наукового пошуку, що й зумовило вибір проблеми і визначило **мету статті** – здійснити порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів публічного адміністрування в США та Україні.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукової літератури та чинної законодавчої бази показало, що порівняльний аналіз освіти магістерського рівня США та України ускладнюється їхньою освітньою специфікою. По-перше, вища освіта України досі перебуває на етапі централізованого управління і лише починає трансформуватися в бік децентралізації й автономії, тоді як вища освіта США базується на ринкових принципах організації та управління. По-друге, у США вже створена система кваліфікацій різного рівня: освітні програми є різноманітними за цілями і профілями, збалансовані між собою та взаємопов'язані. На відміну від США, в Україні така система почала розроблятися нещодавно. Нарешті, осмислення і освоєння досвіду США та його адаптація до суспільно-політичних та освітніх реалій має враховувати загальноєвропейські тенденції, насамперед бути спрямованим на вирішення проблемних аспектів освіти магістерського рівня.

Порівняльно-педагогічний аналіз окремих особливостей професійної підготовки магістрів публічного адміністрування в університетах США та України здійснено на теоретичному, законодавчому, організаційно-педагогічному та технологічному рівнях.

При порівнянні структур професійної підготовки магістрів публічного адміністрування у США та Україні на теоретичному рівні з'ясовано, що на сучасному етапі в обох країнах їх підготовка здійснюється в рамках ступеневої освіти на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та практико орієнтованого підходів. Національні системи освіти США та України спираються на принципи гуманізації, гуманітаризації та демократизації навчання з урахуванням власних традицій та міжнародного досвіду. В обох країнах орієнтири розвитку вищої освіти спрямовані на підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців та орієнтацію на міжнародний освітній простір. Навчання магістрів публічного адміністрування, які відповідають сучасним запитам ринку та вміють бути гнучкими і мобільними у постійно змінних умовах світового суспільства є основним завданням магістерської освіти як США, так і України.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що підготовка магістрів публічного адміністрування в США та Україні мають як спільні, так і відмінні ознаки. Для порівняння обрано такі критерії як: рівень централізації управління, типи закладів, зміст освітніх програм, рівень мобільності студентів, забезпечення інформаційними ресурсами, сучасні технології навчання, матеріально-технічна база, практична спрямованість освітніх програм навчання, використання активних методів навчання, організації самостійної роботи, можливості закордонного стажування тощо.

На стратегічному рівні найсуттєвішою відмінністю вважаємо *децентралізацію управління освітніми процесами*. Систему магістерської освіти США характеризує високий ступінь децентралізації. У системі управління освітою розподіляються повноваження між федеральною владою, конгресом, штатами, округами та окремими навчальними закладами. Самоуправління освітою розглядається як найвище досягнення нації у США. Кожний штат має свою власну систему вищої освіти, що відрізняється своїми особливостями. Важливо підкреслити, що в американській вищій школі зміни здійснюються «знизу», тобто з ініціативи вищих навчальних закладів, і відбуваються в міру необхідності або можливості.

В Україні, з прийняттям нового Закону «Про вищу освіту» (2014), вищим навчальним закладам також надано автономію, що передбачає самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності. Держава зі свого боку сприяє розвитку вищих навчальних закладів як центрів незалежної думки. Отже, на сучасному етапі у нашій державі відбувається перехід до нового стилю управління вищою освітою зі зміщенням у сторону децентралізації. У цій перспективі досвід управління освітою та забезпечення якості надання освітніх послуг у США можуть бути взяті на озброєння у процесі визначення стратегічних напрямів роботи як новостворених інституцій у системі вітчизняної освіти, так і вже давно існуючих органами виконавчої влади та управління у сфері освіти і науки.

Аналіз законодавчої бази регулювання освітньої сфери у США показав, що освітній процес у країні підпорядковується законодавчим актам Федерального уряду США, Конгресу США, Кодексі законів США, Кодексу федеральних нормативних актів. Виконавчу функцію у сфері освіти і науки виконує Департамент освіти США. Окрім того, діяльність вищих

навчальних закладів регулюється законодавством відповідного штату і, відповідно до законів штату, визначаються цілі та форми навчання, перелік програм тощо. В управлінні діяльністю вищих навчальних закладів у США також беруть участь місцеві органи управління освітою, професійні організації та асоціації, спілки університетів.

В Україні поряд з законами «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національною доктриною розвитку освіти (2002) діють також різні положення, що регулюють сферу освіти і науки, зокрема: «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», постанови Кабінету Міністрів «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (2015), «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) та листи і накази Міністерства освіти і науки України стосовно особливостей формування навчальних планів або встановлених форм документації. На противагу, у США немає офіційних нормативних документів, які б на державному рівні чітко регламентували особливості організації навчального процесу. Проте справедливим буде відмітити, що, не зважаючи на таку потужну сучасну законодавчу базу, в Україні існує суттєва проблема щодо її імплементації, багато задекларованих у законах прав та обов'язків учасників освітнього процесу не виконуються у реальному житті.

Важливим чинником, який впливає на розвиток вищої освіти, є її фінансування. Вища освіта для США є пріоритетною сферою державної політики і від неї напряму залежать економічний розвиток та процвітання країни. Фінансування американської вищої школи є диверсифікованим: плата за навчання, приватний капітал, державна допомога. З боку держави фінансування відбувається у формі субсидованих позик, забезпечення науково-дослідних фондів, надання державних стипендій та грантів. В Україні фінансування вищих навчальних закладів відбувається за рахунок коштів держави, місцевих бюджетів, фізичних та юридичних осіб. Навчання студентів у вітчизняних вишах може здійснюватись як за кошти державного бюджету, так і за кошти студентів або їхніх спонсорів. Вартість навчання для здобуття ступеня магістра публічного адміністрування у США становить у межах від 30 до 50 тис. дол. за 1 рік, а в Україні – від 12 тис. грн. до 60 тис. грн. в Україні. Зазначимо, що ціни на навчання суттєво відрізняються залежно від регіону та рейтингу вищого навчального закладу, як у США, так і в Україні. Очевидно, що вартість навчання у вітчизняних ВНЗ значно нижча, ніж у американських, проте вона не співвідноситься з рівнем заробітної плати населення.

Професійна підготовка магістрів публічного адміністрування як в Україні, так і в США здійснюється державними або приватними навчальними закладами. У США найбільш поширеними формами навчання є денна, дистанційна (онлайн) та змішана (гібридна). В Україні навчання у вищих навчальних закладах здійснюється заочною (денною та вечірньою) та заочною (дистанційною) формами, які можуть комбінуватись. Задекларовані норми закону наближають українську систему освіти до американської моделі, адже вітчизняні вищі навчальні заклади отримали право самостійно обирати та поєднувати форми навчання, так, як це відбувається у США. Як показує досвід США, в організації системи дистанційної освіти високий рівень популярності дистанційних (онлайн) програм для навчання майбутніх магістрів публічного адміністрування. Така форма навчання є ефективною та може мати місце у системі магістерської освіти України. Маючи великі ресурси в плані матеріально-технічного забезпечення, мультимедійних технологій та педагогічного досвіду надання дистанційної освіти, США займають лідируючі позиції по наданню освітніх послуг у електронному вигляді.

США є уособленням північноамериканської моделі підготовки фахівців публічного адміністрування, де їх професійна підготовка в основному зосереджені в університетах. Магістрів публічного адміністрування в США готують 95 університетів за 105 освітніми програмами. За фактичним рейтингом та фаховою репутацією провідними університетами є: Школа державного управління імені Джона Кеннеді Гарвардського університету (John f. Kennedy School of Government) [2], Вища школа публічної служби імені Р. Вагнера Нью-Йоркського університету (Robert F. Wagner Graduate School of Public Service) [3], Школа публічних справ Техаського університету в Арлінгтоні (University of Texas at Arlington School and Public Affairs) та ін. Більшість магістерських програм із галузі публічного адміністрування акредитовані Національною асоціацією шкіл публічних справ та управління (National Association of Schools of Public Affairs and Administration) і відповідають національним стандартам [4]

Відповідно постанови Кабінету міністрів України від 27 вересня 2016 р. № 674 [5] професійна підготовка магістрів публічного адміністрування в Україні за галуззю знань 28

«Управління та адміністрування» здійснюється за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» у 89 ВНЗ за 120 освітніми програмами. Серед провідних ВНЗ у галузі «Управління та адміністрування» такі відомі навчальні заклади, як Київський національний університет імені Тараса Шевченка Львівський національний університет імені Івана Франка, національний університет «Києво-Могилянська академія», Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.

Суттєвою відмінністю між освітніми програмами підготовки магістрів публічного адміністрування в Україні та США є їх *рівень спеціалізації*. Так в системі професійної підготовки магістрів публічного адміністрування США органічно поєднуються широкопрофільні та вузькопрофільні програми, які передбачають підготовку фахівців в різних галузях спеціалізації (бюджет і державні фінанси, федеральна політика і політика управління, національна безпека, державні та місцеві органи влади, міжнародний розвиток, охорона здоров'я та освіта). Для української вищої школи (магістратури) такі спеціалізації – явище нетипове, хоча кілька таких програм вже існує і у вітчизняних закладах освіти (антикорупційна діяльність, публічне управління та адміністрування, місцеве самоврядування, державна служба, адміністративний менеджмент, природоохоронна діяльність).

Усі американські університети – приватні і державні, дослідницькі та недослідницькі, докторські й магістерські передбачають два рівні навчання. Перший рівень університету називають рівнем бакалаврату або переддипломним (undergraduate) рівнем. Другий рівень університету – це дослідницькі та професійні школи, після навчання в яких присвоюються такі ступені: магістра, докторський і перший професійний. Дослідницькі школи університетів забезпечують майбутнього фахівця науково-теоретичними знаннями, а професійні – фаховими знаннями і спеціальними практичними навичками. Професійні школи функціонують у всіх університетах, а дослідницькі – тільки в докторських. Другий рівень – постбакалаврат або випускний (graduate) включає магістратуру і докторантуру [6,7].

Згідно чинного Закону України «Про вищу освіту» обсяги освітньо-професійних або освітньо-наукових програм на другому (магістерському) рівні становить 90-120 кредитів ЄКТС, причому освітньо-наукова програма має мати не 30% наукового компоненту. Порівнюючи обсяги програм підготовки магістрів публічного адміністрування в США та Україні, слід звернути увагу на те, що навантаження має різні виміри. Так, у США один кредит включає 1 годину аудиторних занять та 2 години самостійної роботи, що у підсумку за семестр становить 45 годин. Кількість таких тригодинних кредитів у семестр варіюється залежно від програми. В Україні ж один кредит ЄКТС становить 30 годин аудиторної та самостійної роботи на тиждень зі співвідношенням аудиторної та самостійної роботи 40% і 60% для магістрів. Загалом, порівнюючи тижневе навантаження студента, слід відмітити, що у США воно менше, але за рахунок ефективної самостійної роботи студентів, якість підготовки є високою.

Процес вступу до навчальних закладів України та США має також свої національні особливості, хоча слід відмітити, що вітчизняна система освіти намагається створити таку систему вступу, яка б відповідала найкращим світовим зразкам, у тому числі і американським. Вступ до магістратури публічного адміністрування передбачає наявність ступеня бакалавра, здачу вступного фахового випробування та іспиту з іноземної мови. У США, для вступу на програму на отримання ступеня магістра публічного адміністрування у більшості випадків необхідно мати ступінь бакалавра та здати вступний фаховий іспит, що перевіряє знання мови. Таким чином, вступ на магістерські освітні програми в Україні та США відбувається відкрито, на основі конкурсного та селективного відбору. Загалом простежується тенденція організації професійної підготовки магістрів відповідно до стандартів, які визнані світом.

Тривалість навчання у навчальних закладах України та США варіюється залежно від освітнього рівня. Так, наприклад, в Україні магістерські програми тривають 1,5–2 роки, а у США, програми на отримання ступеня магістра – 1–2 роки. Навчальний рік в американських університетах триває, як правило, 9 місяців – з кінця вересня до травня і складається з трьох семестрів. В Україні навчальний рік охоплює період у десять місяців – з вересня по липень, та поділяється на два семестри.

Спільним підходом для обох країн є прагнення сформувати систему магістерської освіти на основі поєднання національних традицій із вимогами інтеграційних процесів та викликами глобалізованого світу [8, с. 69–71]. Можливість синтезу цих двох аспектів спрямовано на формування конкурентоздатного фахівця публічного адміністрування нової

генерації, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах інформаційно-технологічного суспільства та соціально-політичного адміністрування.

Розвиток суспільства, використання його потенціалу безпосередньо залежать від рівня управління соціальними процесами. Необхідність регулювання складних соціальних систем, насамперед відносин між великими соціальними групами (класами, народами, націями), надала процесові управління політичного характеру. Побудова суверенної і демократичної України, її інтеграція у світове співтовариство, реформи і зміни в усіх ланках суспільного життя, потребують ґрунтовного теоретичного осмислення, значних практичних зусиль з питань державотворення. Досягнення цієї мети тісно пов'язано з формуванням нової політичної еліти України, підготовкою фахівців, компетентних у сфері публічного управління і адміністрування, політичного життя, державного і соціально-політичного управління.

У цих умовах потрібні фахівці, які вміють аналізувати, систематизувати, узагальнювати і давати оцінку політичним явищам, продукувати альтернативні ідеї, раціоналізувати політичні рішення, розробляти оптимальні методи управління, технології вирішення соціально-політичних конфліктів і криз, досягнення злагоди в суспільстві [9]. Актуальність означеної проблеми, висока суспільна потреба в удосконаленні якості професійної підготовки фахівців публічного адміністрування – нові пріоритети та стратегії розвитку політологічної освіти в Україні, які на нашу думку має бути визначальними.

У питаннях створення освітніх програм, визначення змістової компоненти університети США мають більшу свободу, хоча сучасна тенденція інтеграції в єдиний освітній простір показала корисність узгодження та стандартизації таких програм. Результатом такої діяльності є оперативне оновлення стандартів відповідно до вимог ринку праці. На жаль, в Україні така оперативна корекція стандартів поки що відсутня.

Для прикладу порівняльного аналізу зупинимося докладніше на програмах підготовки магістрів публічного адміністрування Львівського національного університету імені Івана Франка (Факультет управління фінансами та бізнесу) [10] та університету Джорджа Вашингтона (Колумбійський коледж мистецтв і наук) [11].

У Львівському національному університеті освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за галуззю знань 28 «Публічне управління та адміністрування» зі спеціальності 281 «Публічне управління та адміністрування» обсягом 90 кредитів ЄКТС триває 1 рік 4 місяці. Освітньо-професійна програма призначена для формування і розвитку у магістрів комплексу знань, умінь та навичок в управлінні та адмініструванні організаціями (установами) публічного сектору, що дозволяє їм стати лідерами та успішними публічними менеджерами, створює передумови для формування нової генерації фахівців в галузі публічного управління та адміністрування здатних здійснювати науковий і практичний супровід реформ в нашій країні, бути професіоналами своєї справи, відповідальними перед суспільством.

Програма передбачає вивчення 16–20 академічних дисциплін, серед яких 11 або 60% дисципліни професійного спрямування і такі, що мають нормативний характер, тобто є обов'язковими (45 кредитів) («Ділове адміністрування», «Публічне управління», «Публічні фінанси», «Стратегічне управління в публічних організаціях», «Економічні засади публічного управління», «Державне регулювання економіки та економічна політика», «Антикризове управління», «Регіональне управління та територіальне планування», «Технології публічного адміністрування», «Право і публічне адміністрування», «Аудит та оцінювання управлінської діяльності»). Обов'язковий компонент програми включає виробничу зі спеціалізації та переддипломну практики (6 кредитів), комплексний кваліфікаційний іспит (3 кредити) та кваліфікаційну (магістерську) роботу (12 кредитів).

Магістри можуть обрати 4-7 вибіркової дисциплін обсягом до 24 кредитів серед яких: «Управління бізнес процесами», «Стратегія проведення переговорів», «Соціальний розвиток», «Соціальна і гуманітарна політика», «Публічна політика», «Макроекономічний консалтинг», «Державна політика та неурядові організації», «Публічна служба і управління персоналом», «Управління діловою кар'єрою», «Основи вироблення політики та прийняття рішень», «Комунікації в публічній адміністрації», «Лідерство, управління, прийняття управлінських рішень», «Публічне управління та процеси децентралізації» тощо. Загальна кількість кредитів магістерської програми становить 90, з них обов'язковий компонент складає 66 кредитів, вибіркової – 24 кредити. Також передбачено вивчення іноземної мови професійного спрямування (12 кредитів).

При проведенні атестації здійснюють виконання і публічний захист дипломної магістерської роботи, яка виконується відповідно до напрямів наукових і прикладних досліджень та має засвідчити рівень професійної підготовки здобувача. Дипломна магістерська робота повинна містити результати власних теоретичних і прикладних досліджень, а також передбачати розробку нових методів та методичних підходів з метою вирішення визначених.

Загальний обсяг магістерської програми підготовки магістрів публічного адміністрування в Колумбійському коледжі мистецтв і наук університету Джорджа Вашингтона становить 40 кредитів. Обов'язковий модуль програми складається з 9 дисциплін (22 кредити) в галузі лідерства, управління та адміністрування «Вступ до державної служби та адміністрування», «Методи дослідження і прикладна статистика», «Економіка для прийняття рішень громадськості», «Лідерство в сфері державного управління», «Громадський бюджет, прибутки і видатки», «Аналіз політики»). Вибірковий модуль 3-4 дисципліни (9-12 кредитів) відповідно до однієї з 8 спеціалізацій. Так для спеціалізації «Федеральна політика і управління» пропонуються такі вибіркові дисципліни: «Оцінка державних програм», «Федеральний бюджет», «Законодавче управління і Конгрес», «Право і державне адміністрування», «Федеральне державне регулювання суспільства». Також студенти вибирають не менше двох факультативних вибіркових дисциплін (6–9 кредитів). На завершення навчання магістри проходять спеціальний семінар з узагальненого дипломного циклу дисциплін «Кепстоун» («Capstone course»), на якому разом з групою вирішують реальні проблемні та дослідницькі завдання для реальних замовників, може завершуватися виконанням проекту або дисертації.

Зауважимо, що змістовий компонент програм професійної підготовки магістрів публічного адміністрування у цих університетах також відрізняється. Зокрема, випускники Львівського національного університету імені Івана Франка повинні мати розвинені лінгвістичну, комунікативну, трансферну, економічну, міжкультурну, когнітивну та інформаційно-аналітичну компетенції, в університеті Джорджа Вашингтона перевага надається кар'єрній спеціалізації тобто подальшому розвитку фахової компетентності (стратегічної, прогностичної, соціокультурної, науково-дослідницької).

У зв'язку з цим, на нашу думку, при розробці програм магістерської підготовки публічних управлінців варто врахувати досвід США, а саме: акцентувати увагу на вивченні фахових дисциплін кількість, перелік та назви яких значно відрізняються, що пояснюється насамперед відмінностями у концептуальному баченні самої професії, суспільними потребами українського та американського суспільства у таких фахівцях та у можливостях реалізації цієї професії на сучасному (світовому) ринку праці.

Незважаючи на майже досконалий теоретичний аспект українських програм, вони все ж таки мають певні практичні недоліки. На нашу думку, головним серед останніх є обмежене право студентів самим вибирати дисципліни для вивчення (як правило це робить навчальних заклад). Натомість студенти-магістри США використовують повною мірою свої права щодо вибору елективних навчальних курсів. Елективні програми мають як переваги, так і недоліки. Перш за все, їх перевагою є гнучкість, оскільки вони складаються з певної кількості порівняно коротких курсів, які легко модернізувати. Постійне оновлення навчальних програм дозволяє навчати студентів на рівні останніх досягнень науки і техніки, слідувати вимогам ринку праці, а також враховувати світові тенденції розвитку вищої освіти. Перевагою елективних програм є також міждисциплінарний підхід у засвоєнні знань і проведенні досліджень. Основними недоліками цієї системи є слабка теоретична підготовка, фрагментарність отриманих студентами знань.

Позитивним зрушенням у нашій освіті було б надання студентам більших прав у виборі навчальних дисциплін, що могло б, враховуючи академічність української вищої школи, стати вагомим кроком у популяризації вітчизняної професійної підготовки не лише в країні, а й за кордоном. Варто наголосити на окремих позитивних характеристиках організації навчального процесу підготовки магістрів публічного адміністрування у досвіді США, а саме: практика швидкого оновлення та проведення семінарських занять; залучення висококваліфікованих викладачів за кордоном; моделювання під час занять реальних умов професійної діяльності; високий рівень використання комп'ютерної техніки, найсучаснішого програмного забезпечення, робота з мережею Інтернет; активне використання нетрадиційних форм організації навчання, інформаційно-комунікаційних технологій навчання, спрямованих на розвиток дослідницьких навичок у сфері професійної спеціалізації. Студенти мають

доступ до великої кількості онлайн ресурсів в галузі політики та публічного адміністрування в різних бібліотеках США. В Україні на жаль можливості для реалізації дослідницького потенціалу магістрантів дуже обмежені як технічно, так і методично.

Для українських магістрів публічного адміністрування є великі можливості для розвитку професійних здібностей та набуття професійного досвіду за кордоном. Проте держава не встигає відреагувати на таку ситуацію, втрачаючи тим самим авторитет у світі і принижуючи можливості таких фахівців. Отже, найважливішим напрямом у розвитку підготовки публічних адміністраторів України повинна стати інтеграція в Європейські професійні об'єднання, Європейський освітній простір, підсилення законодавчої підтримки професійної діяльності та перегляд змісту підготовки відповідно до світового досвіду.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведене порівняльно-педагогічне дослідження особливостей підготовки майбутніх магістрів публічного адміністрування в університетах США та України дало змогу виокремити подібні та відмінні підходи до організації навчання в обох країнах.

За результатами проведеного дослідження визначено перспективні напрями впровадження американського досвіду підготовки майбутніх магістрів публічного адміністрування й запропоновано рекомендації щодо її вдосконалення в Україні, які, на нашу думку, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних магістрів публічного адміністрування і сприяти входженню вищої школи України в єдиний світовий освітній простір, а саме: зміни в структурі та системі управління ВНЗ; інтеграція вищої освіти, науки і виробництва; запровадження реальної системи варіативної підготовки магістрів; вдосконалення системи академічної мобільності викладачів і студентів; підвищення якості викладання у вищій школі.

Список використаної літератури

1. Ніколаєнко С. Вища освіта і наука найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку. *Освіта*. 2005. № 13. С. 1–5.
2. Harvard Kennedy School. John F. Kennedy School of Government. URL: <http://www.hks.harvard.edu>.
3. Wagner R. F. Graduate School of Public Service. URL: <http://www.wagner.nyu.edu>.
4. Луговий В. І. (2004). Про принципи і тенденції підготовки вищих керівників у галузі державного управління (професійно-методологічний підхід). *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2004. № 5. С. 5.
5. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. 2015. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-п>.
6. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета. М. : Народное образование, 2005. 224 с.
7. Duderstadt J. J., Arbor A. A university for the 21st Century. MI: University of Michigan Press, 2000. 376 p.
8. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. № 19. С. 69–71.
9. Україна в постбіполярній системі міжнародних відносин: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [В. А. Манжол та ін.; за ред. Л. В. Губерського] ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. К. : Київський ун-т, 2008. 512 с.
10. Львівський національний університет імені Івана Франка. Факультет управління фінансами та бізнесу. URL: <http://financial.lnu.edu.ua/en/>.
11. George Washington University. Columbian College of Arts and Sciences. URL: <http://columbian.gwu.edu/>.

References

1. Nikolayenko, S. (2005). Higher education and science – the most important spheres of civil society responsibility and the basis for innovative development. *Education*, 13, 1–5 (in Ukr.).
2. Harvard Kennedy School. (2017). *John F. Kennedy School of Government*. Retrieved from <http://www.hks.harvard.edu>.
3. Robert, F. Wagner Graduate School of Public Service. (2017). Retrieved from <http://www.wagner.nyu.edu>.
4. Luhovyi, V. I. (2004). On the principles and trends in training leaders in state administration (professional and methodological approach). *Bulletin of the National Academy of State Administration under the President of Ukraine*, 5, 5 (in Ukr.).
5. On the approval of the list of branches of knowledge and specialties under which higher education graduates are trained (2015).. Retrieved from <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/266-2015-п>.
6. Dmitriev, G. D. (2005). *The anatomy of American University*. Moscow: Narodnoye obrazovanie (in Russ.).
7. Duderstadt, J. J., Arbor, A. (2000). *A university for the 21st Century*. MI: University of Michigan Press.
8. Vitvytska, S. S. (2004). Theoretical foundations of Masters' training under the conditions of step-by-step pedagogical education. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University*, 19, 69–71 (in Ukr.).
9. Manzhola, V. A. (2008). *Ukraine in the post-bipolar system of international relations*. Kyiv: Kyiv University (in Ukr.).
10. Lviv National Ivan Franko University. (2017). *Faculty of Financial and Business Management*. Retrieved from <http://financial.lnu.edu.ua/en/>.
11. George Washington University. (2017). *Columbian College of Arts and Sciences*. Retrieved from <http://columbian.gwu.edu/>.

SHEVCHENKO Alina,

Postgraduate student, Khmelnytsky National University
e-mail: alina_25@mail.ua

COMPARATIVE ANALYSIS ON SOME ASPECTS OF TRAINING MASTERS IN PUBLIC ADMINISTRATION IN THE USA AND UKRAINE

***Abstract.** Introduction. The search for innovative ways of transforming the structure and the content of professional training of Masters in Public Administration under the conditions of integration processes of society development.*

Purpose. Comparative and pedagogical analysis on some aspects of professional training of Masters in Public Administration at American and Ukrainian universities.

Results. Comparative and pedagogical analysis has been carried out at theoretical, legislative, organizational-pedagogical and technological levels. It has been established that the processes of training Masters in Public Administration in the United States and Ukraine have both common and distinctive features. The legislative and normative support of higher education in Ukraine and the USA has been considered. Comparative analysis on structural, content, organizational and pedagogical principles of training Masters in Public Administration at American and Ukrainian universities has been presented on the examples of Ivan Franko Lviv National University and George Washington University. Some positive aspects of organization of the education process of training Masters in Public Administration in American experience have been highlighted; prospective directions of training Masters in Public Administration in Ukraine have been outlined.

Originality. The basic directions for creative using American experience within the educational space of Ukraine have been justified.

Conclusion. The main directions for using American experience, which can enrich both theory and practice of training Ukrainian Masters in Public Administration and promote the entry of Ukrainian higher education into the global educational space, have been singled out. They are changes in the structure and the system of higher education institutions management; integration of higher education, science and production; introduction of a real system of Masters' optional training; improvement of the system of lecturers and students' academic mobility; enhancement of teaching quality at universities.

***Keywords:** the systems of American and Ukrainian higher education, legislative and normative support, master programmes in Public Administration, specializations, curricula, the education process organization, comparative analysis.*

Одержано редакцією 28.09.2017
Прийнято до публікації 12.10.2017

УДК 373.31:93(477)

ЯКОВЕНКО Юлія Леонідівна,

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України та правових дисциплін,
Донбаський інститут техніки та менеджменту
МНТУ імені академіка Юрія Бугая
e-mail: jullyak@ukr.net

КІНІШЕНКО Наталія Леонідівна,

вчитель початкових класів ЗОШ I-III ступенів № 35
м. Краматорськ
e-mail: kinishenkonat@gmail.com

ІСТОРИЧНА ОСВІТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ»

Стаття присвячена вивченню процесу отримання історичної освіти молодшими школярами шляхом аналізу підручників «Я у світі» для 3-х та 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, освітніх програм, наукових та науково-методичних розробок, робочих зошитів. Виявлено доцільність доповнення роботи школярів з підручниками інноваційними методами навчання, в тому числі, організацією проектної діяльності учнів початкових класів, інтерактивними завданнями.

***Ключові слова:** підручник; освітня програма; історична освіта; проектна діяльність.*

Постановка проблеми. Знання історії свого народу та держави, рідного краю та власної родини допомагає людині краще зрозуміти життя. Отримувати такі знання варто ще у дошкільному віці від батьків, дідусів та бабусь. Більш систематичним процес отримання історичної інформації стає у початковій школі, особливо у 3-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів. Історичний компонент едукативного процесу впливає на формування громадянської компетентності, виховання патріотизму та гордості за свій народ.

Молодший шкільний вік є найкращим для сприйняття нової інформації, формування уміння вчитись, розвитку пізнавальних здібностей, національно-патріотичного виховання. Учні початкових класів дорослішають, стають більш самостійними, активними, вчать мислити критично, а діяти ефективно. Нові якості стають міцним фундаментом для подальшого вдосконалення особистості дитини у середній та старшій школі. Історична інформація включається в окремі предмети та позакласні заходи молодшої школи. Систематичне ознайомлення учнів початкових класів з подіями минувшини відбувається на уроках «Я у світі».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема значення шкільного краєзнавства для виховання та розвитку учнів початкових класів досліджена в роботах С. Долецької [1], О. Кононської [2], Н. Рудницької [3]. Аналіз підручників «Я у світі» провела О. Стребна [4]. Процес становлення світогляду молодших школярів дослідила Н. Лалак [5]. Інноваційні підходи до методики викладення предмету «Я у світі» запропонували І. Гриценко [6] та Л. Бондарчук [7]. Дослідження ж саме якості історичної освіти молодших школярів, особливостей подання історичної інформації у підручниках «Я у світі» доцільно продовжити.

Метою статті є дослідження процесу отримання історичної освіти молодшими школярами на уроках «Я у світі» шляхом аналізу підручників, освітніх програм, наукових та науково-методичних розробок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти Міністерства освіти і науки України громадянська компетентність – це здатність людини ефективно реалізовувати свої права та обов'язки з метою розвитку громадянського суспільства. Вона має міждисциплінарний характер, є метою освітньої галузі «Суспільствознавство». Формування громадянської компетентності залежить в тому числі від якісної історичної освіти, яку дитина починає отримувати ще у молодшій школі. Учень початкових класів має бути активною особистістю, яка усвідомлює свою належність до певного етнічного та культурного середовища. Він повинен знати свій родовід, історію своєї школи, мати уявлення про народи у світі, про головні історичні події, традиції та звичаї українського народу, головні пам'ятки, внесок українців у світову науку та культуру [8].

Освітня галузь «Суспільствознавство» реалізується у початковій школі через предмет «Я у світі», метою якого є становлення світогляду дитини, що базується на розумінні належності до українського народу, усвідомленні цінності рідної мови, традицій та звичаїв, почутті гордості за українців. У процесі вивчення предмету в учнів формуються уявлення про цілісність світу, його закономірності; розвивається активне пізнавальне ставлення до оточення. Курс має тісний зв'язок із життям, яскраво виражений міжпредметний характер. Предмет «Я у світі» представляє з себе систему різноманітних знань, пов'язаних із іншими предметами, позакласною діяльністю школярів, а також є ядром виховального процесу [9].

Предмет «Я у світі» викладається у 3-х та 4-х класах (по 35 годин), включає в себе такі блоки інформації: «Людина», «Людина серед людей», «Людина в суспільстві», «Людина в світі». Навчальний контент предмета подається у концентричний спосіб з повторенням та поступовим ускладненням інформації [4, с. 61]. Діти рухаються за схемою «Я – родина – школа – рідний край – держава – світ». Вони активно включаються в пізнавальну діяльність, виступають суб'єктами навчання, розвивають свої уміння [9].

Міністерство освіти і науки України рекомендує для учнів 3-х класів два підручника авторів Надії Бібік [10] та Ольги Тагліної у співавторстві з Галиною Івановою [11]. Ці підручники мають ряд важливих відмінностей, які помітні вже з перших сторінок. Надія Бібік починає з історії відкриття перших у світі шкіл, появи перших книжок, з легенди про княжну Анну Ярославну, зі знайомства з історичними поняттями «боярин», «ремісник», «купець» [10, с. 9–17]. Інший підручник пропонує цікавий екскурс в історію давніх чудес світу, уривок з «Повчання» князя Володимира Мономаха, розповідь про унікальний талан Володимира Вернадського [11, с. 4–5]. Перші сторінки будь-якого підручника повинні бути яскравими, цікавими, викликати бажання читати і далі. Не випадково вже перші сторінки обох підручників «Я у світі» для 3-х класів являють собою екскурси у минуле, чарують таємницями історії.

Після усвідомлення свого «Я» молодші школярі переходять до теми «Сім'я». Знайомство з поняттями «рід», «родовід» є в обох підручниках. Ольга Тагліна подає теоретичний матеріал після приказок і цікавих запитань, що підвищує інтерес учнів до теми [11, с. 44]. Надія Бібік пропонує учням завдання зі створення колажу «Дерево роду» [10, с. 38], з вивчення історії походження прізвищ [10, с. 150]. Усвідомлення себе частиною

родини, роду дозволяє учням відчувати їх цінність, потребу підтримувати близьких в будь-якій життєвій ситуації. Складання генеалогічних зв'язків «оживлює» історію, робить її більш цікавою для дітей.

Тему «Школа» О. Тагліна розпочинає з історії виникнення шкіл, пропонує завдання з написання повідомлення про історію і традиції певної школи [11, с. 52–53]. Конкретні кроки з реалізації дослідницького проекту «Історія моєї школи», що допомагає зрозуміти етапи та оволодіти методами пошукової роботи, вказані у підручнику «Я у світі» Н. Бібік [10, с. 55]. Учень відчуває себе частиною шкільного колективу, вчиться правилам поведінки. При цьому проводить перші наукові дослідження, отримує нові знання та навички.

Наступним кроком після усвідомлення себе школярем учень має поринути у краєзнавчу роботу, щоб відчувати себе мешканцем певного міста чи села. Велику допомогу в цій діяльності можуть надати музеї. Екскурсії до краєзнавчих музеїв є невід'ємною частиною навчання учнів початкових класів. Цікаві лекції та розповіді потрібно доповнити переглядом навчальних фільмів, невеличкими театральними замальовками, інтерактивними завданнями (пошук предмета за описом, замальовки музейних експонатів і т.д.). Можна провести разом з учнями невелику польову експедицію з вивчення історії краю, подивитись разом на скіфські кургани чи половецьких баб.

Важливою частиною предмету «Я у світі» є розділ «Славетні українці». Н. Бібік обмежується перерахуванням відомих людей – князів, літописців, козацьких гетьманів. Більше уваги авторка приділяє фактам з життя вчених (Б. та Є. Патони, М. Амосов, І. Сікорський), композиторів (М. Лисенко), спортсменів (Д. Силантьєв) [10, с. 117–123]. Більш повна інформація про видатних співвітчизників міститься у підручнику О. Тагліної: подається стисла біографія княгині Ольги, Богдана Хмельницького, Олекси Довбуша, Соломії Крушельницької, Миколи Амосова [11, с. 132]. Обидва підручника пропонують учням розширити цей список видатних українців, користуючись допомогою додаткової та довідкової літератури або батьків. Варто додати необхідність знайомства школярів з талановитими людьми рідного краю – народними майстрами, поетами, письменниками, спортсменами і т.д. Це доповнить їх знання з краєзнавства, буде мати виховне та розвивальне значення.

Підручники Н. Бібік та О. Тагліної містять розповідь про державні та народні свята України. Більше уваги народним традиціям приділяє перша авторка [10, с. 152]. Закріпити цю велику та надзвичайно цікаву народознавчу тему учитель з учнями можуть під час позакласних виховних заходів (святкування Дня Святого Миколая, Різдва, Масляної, Покрови і т.д.). Підручник Н. Бібік включає цікавий розділ «Подорож картою України», де є розповіді про історію назви міста Чернігова [10, с. 108], легенда заснування Рогатина [10, с. 109], Києва [10, с. 143], а також цікаві факти про нашу країну.

У розділі «Історичні скарби» Н. Бібік представлена інформація про Софію Київську, Золоті Ворота, музеї України з відповідним ілюстративним матеріалом. Вчитель може запропонувати учням розповісти про власні мандрівки містами та селами країни, прокласти маршрути та позначити місця розташування архітектурних пам'яток на карті, що значно розширює знання учнів, вчить їх працювати з картами та атласами, підвищує інтерес до предмета.

Останній блок інформації пов'язаний із знайомством учнів з іншими країнами світу. Більш інформативним вважається цей розділ у О. Тагліної: додається розповідь про Європейський союз, про центр Європи, що розташовується у селі Ділове на Закарпатті, про раси і народи усіх континентів, винаходи людства [11, с. 110–125].

Обидва підручника відповідають оновленій навчальній програмі з предмету «Я у світі» для 3–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Вони містять багатий ілюстративний матеріал, словнички, цікаві завдання. Однак кожен з них вчитель може доповнити додатковим матеріалом, який буде актуальним, інформативним, цікавим, яскравим та образним, адекватним віку й психологічним особливостям учнів.

До підручників для 3-х класів [11] автори підготували робочі зошити [12]. Вони містять багато завдань, в тому числі, кросвордів, речень з пропущеними словами, таблиць, ребусів, розмальовок. Вивчаючи тему «Сім'я» діти у робочому зошиті складають родинне коло, але згадують лише прабабусь та прадідусів. Для теми «Історія школи» авторами був складений кросворд, а також запропоновано таблицю-план дослідницької роботи учнів. Цікавою стає робота школярів над темою «Народні символи». Серед народних свят учні обговорюють Різдво, Спас, Великдень, Святого Миколая, Івана Купала та інші. Кросворд складено і для закріплення теми «Славетні українці». Перше знайомство з картою України передбачає зафарбування певної області, а також визначення сусідів нашої держави.

Краєзнавчі теми у робочому зошиті для 3-го класу відсутні [12]. Аналіз робочого зошиту показує, що вчитель початкових класів має використовувати підручник, робочі зошити, карти, ілюстрації, додатковий матеріал, включати у навчальний процес екскурсії до музеїв, походи на природу, взагалі підходити до викладання предмета творчо.

Аналіз підручників «Я у світі» для 4-х класів загальноосвітніх навчальних закладів Надії Бібік [13] та Ольги Тагліної у співавторстві з Галиною Івановою [14], рекомендованих Міністерством освіти і науки України, знову показав значні відмінності між ними. Підручник Н. Бібік більше відповідає вимогам концентрованого способу побудови освіти, оскільки в ньому повторюються розділи підручника для 3-х класів. Авторка додала цікавий та важливий з точки зору історика розділ «Винаходи людства», де розповіла про винайдення кулькової ручки, фломастера, дошки [13, с. 20–22]. Розповідь про дітей-винахідників є вдалим екскурсом у минуле з метою підвищення пізнавального інтересу до предмету [13, с. 23]. Важливою з точки зору історичної освіти, виховання патріотизму та гордості за свій народ є інформація про місцезнаходження пам'ятників відомим українцям у світі [13, с. 131]. Підручник розширює знання учнів про талановитих співвітчизників, в тому числі, зі світовою славою [13; 26, с. 132–133], походження географічних назв [13, с. 86], культурну спадщину України [13, с. 123–125], традиції і звичаї народів світу [13, с. 146].

Підручник О. Тагліної подає набагато більше нової інформації про Україну та світ. Він містить багато розповідей про відомих людей, їх таланти [14, с. 22, 27, 31]. Вдалим рішенням авторки стало включення цитат філософів, письменників, учених на різну тематику, питань до теми перед розділом та після нього, творчих завдань. Окремий розділ підручника присвячений роботі з картами України (фізична та адміністративна), а також з політичною картою Європи [14, с. 109–110]. Культурна спадщина України і світу розглядається з точки зору необхідності та важливості для кожної людини охороняти пам'ятки минулого [13, с. 129–130]. Концентрований спосіб побудови історичної освіти реалізується у розділі «Великі українці» підручника О. Тагліної [14, с. 132–134].

Підручники для 4-х класів відповідають навчальній програмі предмета «Я у світі», але потребують доповнення з боку вчителя. Завдяки специфіці предмета, який поєднує у собі історичні та культурологічні знання, інформацію про соціальні та морально-правові норми, на уроці створюється сприятлива атмосфера для творчості, навчання, розвитку та виховання особистості.

Ефективність засвоєння нових знань учнями під час вивчення предмету «Я у світі», сформованість навичок залежить від дотримання учителем певних вимог:

- опора на перевірені наукою факти;
- ретельний підбір матеріалів до уроку, аргументації;
- створення умов для критичного осмислення знань учнями;
- дотримання принципів історизму, послідовності та систематичності, позитивного орієнтування, інтегрованості;
- яскравість створюваних вчителем образів [5, с. 55].

Вчителі початкових класів, методисти, науковці пропонують більше уваги приділяти проектній діяльності учнів з метою стимулювання інтересу до навчання, розвитку дитини через вільний вибір теми, розв'язання навчальних проблем і застосування здобутих знань у конкретній діяльності [6; 7]. Такими є завдання з написання історії школи, вивчення біографії відомого співвітчизника. Крім того, важливою є практика розгляду різних життєвих ситуацій (в тому числі, подій минувшини) з позиції свідка, учасника, критика [5, с. 55].

Висновки. Таким чином, предмет «Я у світі» викладається у 3–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів. Він побудований за концентрованою моделлю. Серед головних завдань цього навчального предмета можна відзначити виховання гуманної активної особистості, забезпечення оволодіння учнями моделями поведінки у відповідності із законодавством, розвиток навичок взаємодії у суспільстві. Вивчення цього предмету сприяє розвитку ключових компетентностей учнів, в тому числі, громадянської компетентності, яка має міждисциплінарний характер та безпосередньо пов'язана з історичною освітою. Аналіз підручників «Я у світі», рекомендованих Міністерством освіти і науки України для 3-х та 4-х класів, виявив різницю в їх структурі та змісті. При цьому обидва підручника відповідають оновленій навчальній програмі та дозволяють вчителю ефективно використовувати їх на уроці разом із робочими зошитами. Доповнення підручника цікавим матеріалом, використання учителем інноваційних методик з метою розширення знань, закріплення умінь, виховання та всебічного розвитку школярів початкових класів є обов'язковим.

Список використаної літератури

1. Долецька С.В. Патріотичне виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. Луганськ, 2011. 22 с.
2. Кононська О. Залучення молодших школярів до активної діяльності з вивчення історії рідного краю і довкілля. *Наукові записки. Збірник праць вчених та аспірантів*. 2009. Т. 19(2). С. 431–442.
3. Рудницька Н. Ю. Використання вчителями краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі: історико-педагогічний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 13. С. 230–233. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1096/> (дата звернення 12.09.2017)
4. Стребна О.В. Формування особистості засобами навчального предмета «Я у світі». *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 22. С. 60–64.
5. Лалак Н. Формування світогляду молодших школярів на уроках «Я у світі». *Молодь і ринок*. 2016. № 1(132). С. 53–56.
6. Гриценко І. Використання інноваційних технологій на уроках «Я у світі». URL: <https://sichneva2016.jimdo.com/главная/2-початкові-класи/2-20-стаття-гриценко-і/>
7. Бондарчук Л.В. Виховання моральних цінностей молодших школярів на основі предмета. *Вчитель вчителю, учням та батькам*. URL: http://teacher.at.ua/publ/vikhovannja_moralnikh_cinnostej_molodshikh_shkoljariv_na_osnovi_predmeta_ja_u_sviti/38-1-0-17026
8. Державний стандарт початкової загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 р. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <http://mon.gov.ua/content/Osvita/derj-standart-pochatk-new.pdf>
9. Я у світі: Навчальна програма для загальноосвітніх закладів для 3–4 класів. *Сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
10. Бібік Н. М. Я у світі. 3 клас : підручник для загальноосвітніх навч. закладів. Харків: Основа, 2013. 160 с.
11. Тагліна О. В., Іванова Г. Ж. Я у світі. 3 клас : підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Ранок, 2013. 144 с.
12. Тагліна О. В., Іванова Г. Ж. Я у світі: робочий зошит до підручника О. В. Тагліної, Г. Ж. Іванової для 3 класів. Харків: Ранок, 2016. 64 с.
13. Бібік Н. Я у світі : підручник для 4 класів загальноосвітніх навч. закладів. Харків: Основа, 2015. 160 с.
14. Тагліна О. В., Іванова Г. Ж. Я у світі : підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Харків: Ранок, 2015. 144 с.

References

1. Doletskaya, S.V. (2011). Patriotic education of junior pupils in the process of local lore work. (Ph.D dissertation). *Thesis*. Lugansk: Eastern Ukrainian National University. V. Dal. (in Ukr.).
2. Kononskaya, O. (2009). Involvement of junior pupils in active work on the study of the history of native land and the environment. *Proceedings. Collected Works of Scientists and Postgraduates, 19(2), 431–442.* (in Ukr.).
3. Rudnitskaya, N.Yu. (2003). The use of teachers of ethnographic material in the educational process: the historical and pedagogical aspect. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko 13, 230–233.* Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/1096/>
4. Strebna, O.V. (2014). Formation of personality by means of the subject "I am in the world". *Pedagogical almanac, 22, 60–64.* (in Ukr.).
5. Lalak, N. (2016). Formation of the outlook of junior pupils at the lessons of "I am in the world". *Youth and market 1(132), 53–56.* (in Ukr.).
6. Gritsenko, I. (2016). *The use of innovative technologies in the lessons of "I am in the world."* Retrieved from <https://sichneva2016.jimdo.com/главная/2-початкові-класи/2-20-стаття-гриценко-і/>
7. Bondarchuk, L.V. Education of the moral values of junior pupils on the basis of the subject. *Teacher to teacher, students and parents.* Retrieved from http://teacher.at.ua/publ/vikhovannja_moralnikh_cinnostej_molodshikh_shkoljariv_na_osnovi_predmeta_ja_u_sviti/38-1-0-17026
8. State standard of elementary general education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 462 of April 20, 2011. *Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine.* Retrieved from: <http://mon.gov.ua/content/Osvita/derj-standart-pochatk-new.pdf>
9. I am in the world: A curriculum for general education establishments for 3-4 classes. *Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine.* Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>
10. Bibik, N. M. (2013). *I am in the world. Grade 3: textbook for general education institutions.* Kharkiv: Basis. (in Ukr.).
11. Taglina, O. V., Ivanova, G. Zh. (2013). *I am in the world. Grade 3: textbook for general education institutions.* Kharkiv: Morning (in Ukr.).
12. Taglina, O. V., Ivanova, G. Zh. (2016). *I am in the world: a working notebook to the textbook by A.V. Taglina, G.J. Ivanova for 3 classes.* Kharkiv: Morning. (in Ukr.).
13. Bibik, N. M. (2015). *I am in the world: a textbook for 4 classes of general education institutions.* Kharkiv: Basis. (in Ukr.).
14. Taglina, O. V., Ivanova, G. Zh. (2015). *I am in the world: a textbook for the 4th form of general education.* Kharkiv: Morning. (in Ukr.).

YAKOVENKO Julia,

Ph.D in History, Associate Professor of History of Ukraine and Legal Disciplines Department,
Donbas Institute of Engineering and Management , PHEI «International Scientific and Technical
University named after Academician Yuriy Buhay»
e-mail: jullyak@ukr.net

KINISHENKO Natalia,

Primary School Teacher, Secondary School №35, Kramatorsk sity
e-mail: kinishenkonat@gmail.com

JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S HISTORICAL EDUCATION AT LESSONS "I IN THE WORLD"

Abstract. *Knowing the history of your people and the state, your native land and your own family helps a person better understand life. The historical component of the evolutionary process affects the formation of civic competence, the upbringing of patriotism and pride for their people.*

The purpose of the article is to study the process of obtaining historical education by younger students at the lessons of "I am in the world" by analyzing textbooks, educational programs, scientific and methodological developments.

The problem of the importance of school regional studies for the education and development of elementary school students was studied in works by S. Doletska, O. Kononska, N. Rudnitska. O. Strebna, N. Lalak conducted an analysis of educational programs and textbooks on the subject "I am in the world". I. Hrytsenko and L. Bondarchuk offered innovative approaches to the methodology of the subject "I am in the world". The study of the same quality of historical education of junior pupils is expedient to continue. Civic competence is the ability of a person to effectively exercise his rights and responsibilities for the purpose of developing a civil society. Formation of civic competence depends on qualitative historical education, which the child begins to receive even at junior high school. The primary school student must be an active person who understands his or her belonging to a particular ethnic and cultural environment. He must know his genealogy, the history of his school, to have an idea of the peoples in the world, the main historical events, traditions and customs of the Ukrainian people, the main attractions, the contribution of Ukrainians to world science and culture.

The educational branch "Social Science" is implemented in elementary school through the subject "I am in the world", the purpose of which is the formation of the child's worldview, based on the understanding of belonging to the Ukrainian people, awareness of the value of the native language, traditions and customs, and a sense of pride in Ukrainian. The Ministry of Education and Science of Ukraine recommends for tutors of 3 classes two textbooks of the authors of Nadiya Bibik and Olga Taglina. These textbooks have a number of important differences. Yes, O. Taglina presents the theoretical material after the talks and interesting questions, which increases the interest of students to the topic. The topic "School" N. Bibik complements step by step instruction to write a message about the history and tradition of a particular school. An important part of the subject "I am in the world" is the section "Glorious Ukrainians". More information on outstanding compatriots is contained in the textbook by O.Taglina. Both textbooks suggest expanding this list of prominent Ukrainians using supplementary and reference literature or parents. Textbook N. Bibik includes an interesting section "Travel by map of Ukraine".

Both textbooks correspond to the updated curriculum on the subject "I am in the world" for 3-4 classes of general education institutions. They contain a wealth of illustrative material, vocabularies, and interesting tasks. However, each of them can be supplemented by a teacher with additional material that will be relevant, informative, interesting, adequate to the age and psychological characteristics of the students.

The effectiveness of assimilating new knowledge by students during the study of the subject "I am in the world", the formation of skills depends on the teacher's compliance with certain requirements: relying on scientifically verified facts; careful selection of materials for the lesson, arguments; creating conditions for critical reflection of knowledge by students; adherence to the principles of historicity, consistency and systematicity; positive orientation, integration; the brightness of the images created by the teacher.

Primary school teachers, methodologists, and scholars offer more attention to the project activity of students in order to stimulate interest in learning, developing a child through a free choice of subject, solving learning problems and applying knowledge gained in a particular activity.

The subject "I am in the world" is taught in 3-4 classes of general education institutions. It is built on a concentrated model. Studying this subject contributes to the development of key competencies of students, including civic competence directly related to historical education. The analysis of the textbooks "I am in the World", recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for 3 classes, revealed a difference in their structure and content. At the same time, both textbooks correspond to the updated curriculum and allow the teacher to use them efficiently in the classroom, completing interesting material for the purpose of expanding knowledge, securing skills, education and comprehensive development of elementary school students.

Keywords: *textbook; curriculum; historical education; project activity.*

*Одержано редакцією 26.09.2017
Прийнято до публікації 2.10.2017*

ЗМІСТ

БІДА Олена Анатоліївна

Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі... 3

БОГОНІС Ольга Миколаївна

Проблеми та перспективи підготовки спеціалістів готельного і ресторанного сервісу в Україні в умовах глобалізаційних процесів 6

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович, БОРИСОВА Світлана Володимирівна,**БОБИЛЕВА Яна В'ячеславівна**

Специфіка формування професіоналізму вчителя у Великій Британії 10

ВАЩИЛО Ольга Валеріївна

Етапи навчання майбутніх інженерів-механіків англійського професійно орієнтованого монологічного мовлення 18

ГЕРАСЬКІНА Вікторія, СИПЧЕНКО Ольга Миколаївна

Проблема підготовки майбутніх вихователів до професійного самовдосконалення в освітньому середовищі педагогічного коледжу 23

ГРИЩЕНКО Леонід Володимирович

Стан формування правової культури майбутніх учителів у навчально-виховному середовищі педагогічного коледжу 29

ДЕНИСЮК Катерина Вікторівна, ГОПТА Олена Володимирівна

Дослідницька рецепція напрямків розвитку методики викладання української мови в початковій школі 36

ДОЛИННИЙ Юрій Олексійович

Концептуальні основи підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями 42

ЗЕМКА Оксана Валеріївна

Педагогічні умови формування підприємницької компетентності майбутніх учителів технологій 48

КИР'ЯН Тетяна Іванівна

Запровадження первинної спеціалізації майбутніх лікарів (субординатури й інтернатури) у 60-80 рр. ХХ століття 53

ЛИНОВИЦЬКА Анастасія Олександрівна

Рушійні сили розвитку художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва 58

ЛУК'ЯНЧУК Світлана Федорівна

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи нового покоління 63

НАГОРНА Ольга Олександрівна

Професійна підготовка магістрів за спеціальністю «Будівельне право та арбітраж» в Абердинській школі бізнесу університету Роберта Гордона 67

НЕЩЕРЕТ Олена Сергіївна

Особливості організації контролю в сучасних умовах навчання 71

НИКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна

Упровадження акмеологічних технологій у міжкурсовий період як організаційно-педагогічна умова професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти..... 76

НИЧУГОВСЬКА Лілія Іванівна

Фундаментальна підготовка фахівців з економіки як чинник розвитку професійної мобільності студентів ВНЗ 81

НЕДІЛЬКО Сергій Миколайович, ПЛАЧИНДА Тетяна Степанівна

STEAM-освіта як підвалина якісної професійної підготовки авіаційних фахівців 88

ПРИЙМАК Сергій Георгійович

Варіабельність серцевого ритму та центральна гемодинаміка в забезпеченні адаптації до фізичних навантажень організму студентів, що спеціалізуються у волейболі 92

РУДЕНКО Наталія Петрівна

Формування документознавчої компетенції на заняттях з української мови за професійним спрямуванням (на матеріалі ділових документів) 101

СКИБА Катерина Миколаївна

Дистанційне он-лайн навчання перекладачів у США 104

СОЛТИК Олександр Олександрович

Вплив умов професійно-педагогічного середовища на показники професійної надійності вчителя фізичної культури 110

ТИМОШЕНКО Юрій Васильович

Людиновітвірний сенс герменевтичних ідей XX віку для освіти і педагогічної думки сьогодення (теоретико-методологічний аспект)..... 116

ФЕДОСОВА Ірина Василівна

Вплив імперського уряду Росії на початкову професійну освіту Донбасу 122

ЦИГАНЮК Оксана Олександрівна

Виховання культури потреб українців у процесі вивчення українознавства..... 127

ЧОРНОВОЛ Галина Василівна

Робота з документознавчою термінологією на заняттях з української мови за професійним спрямуванням 131

ШЕВЧЕНКО Аліна Сергіївна

Порівняльний аналіз окремих аспектів підготовки магістрів публічного адміністрування в США та Україні 137

ЯКОВЕНКО Юлія Леонідівна, КІНІШЕНКО Наталія Леонідівна

Історична освіта молодших школярів на уроках «Я у світі» 144

ЗМІСТ..... 150

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 15. 2017

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 19.10.2017 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 144

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.