

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 38

ХЕРСОН

2018

Затверджено рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ № 747 від 13 липня 2015 р.).

Рекомендовано до друку вченою радою Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (протокол № 1 від 18.01.2018 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Іван	БЕХ	доктор психологічних наук, професор (Україна)
Євдокія	ГОЛОБОРОДЬКО	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Віктор	ОЛІЙНИК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Василь	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, головний редактор (Україна)
Ігор	ЖЕРНОКЛЕЄВ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Марія	ПЕНТИЛЮК	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Григорій	ПУСТОВІТ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Галина	САГАЧ	доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ніна	СЛЮСАРЕНКО	доктор педагогічних наук, професор, відповідальний секретар (Україна)
Нада	БАБІЧ	доктор педагогічних наук, професор (Хорватія)
Бажена	МУХАЦКА	доктор педагогічних наук, професор (Польща)
Раїса	СЕРЬОЖНИКОВА	доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Олександр	ТЕСЛЕНКО	доктор педагогічних наук, доктор соціологічних наук, професор (Казахстан)
Анатолій	ЗУБКО	кандидат педагогічних наук, професор (Україна)
Ірина	ЖОРОВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Юлія	КУЗЬМЕНКО	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Віталія	ПРИМАКОВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Наталія	ТЕРЕНТЬЄВА	доктор педагогічних наук, доцент (Україна)
Сергій	МОЇСЄВ	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Галина	ЮЗБАШЕВА	кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Олена	КОХАНОВСЬКА	кандидат педагогічних наук (Україна)

РЕЦЕНЗЕНТИ: Мірослав ФРЕЙМАН – доктор педагогічних наук, професор (Польща);
Олександра ЯНКОВИЧ – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. – Випуск 38. – 311 с.

ISSN 2616-5597 (Друкована версія)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики загальноосвітніх навчально-виховних закладів, професійно-технічних навчальних закладів, вищих начальних закладів I-II і III-IV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти модернізації сучасної освіти. Упровадження висвітлених на сторінках збірника наукових праць матеріалів сприятиме вирішенню різноманітних проблем сучасної загальноосвітньої та професійної школи.

Для науковців і педагогів-практиків загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, працівників інститутів післядипломної освіти.

Автори несуть відповідальність за достовірність інформації, точність фактів, цитат, інших відомостей, за порушення авторських прав будь-яких юридичних і фізичних осіб, а також за використання даних, що не підлягають публікації у відкритому друці. Думки авторів можуть не співпадати з думкою редакції. Передрук матеріалів допускається тільки з письмового дозволу редакції. При використанні матеріалів, опублікованих в «Педагогічному альманасі», посилання на збірник наукових праць обов'язкове.

ЗМІСТ

Розділ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	9
<i>Зубко А. М., Горобець І. А.</i> Здоров'язбережувальні ідеї в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського	10
Розділ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	16
<i>Примакова В. В., Ткаченко В. І.</i> Роль мовної освіти в розвитку особистості.....	17
<i>Борисенко Н. М., Бальоха А. С.</i> Використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського на уроках природознавства в контексті Нової української школи	22
<i>Комінарець Т. В.</i> Фасилітація – провідна компетенція сучасного педагога	28
<i>Літвінова М. Б.</i> Технології адаптивного навчання фізики у ЗВТО	35
<i>Одайник С. Ф.</i> Екстраполяція педагогічних ідей Василя Сухомлинського в концепцію Нової української школи.....	41
<i>Чайковська Г. Б.</i> Еколого-економічний аспект дошкільної освіти.....	47
Розділ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	55
<i>Козловський Ю. М., Боднар Т. О.</i> Проблема студентської міграції української молоді до іноземних вищих навчальних закладів (на прикладі Фінляндії).....	56
<i>Кузьменко Ю. В.</i> Мовленнєвий етикет викладача економічних дисциплін у закладах вищої освіти – складова педагогічної майстерності.....	64
<i>Білянська І. П.</i> Експериментальна перевірка ефективності методики формування аудитивної компетентності засобами художніх аудіокниг	68
<i>Бурий С. В.</i> Результати експериментальної роботи з формування управлінської культури майбутніх офіцерів	77
<i>Буцик І. М.</i> Методологічні підходи формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю	82
<i>Вербій І. В.</i> Визначення сутності поняття «соціокультурна складова освіти майбутніх судноводіїв».....	89
<i>Зайцева Т. Г., Калашников М. М.</i> Самоменеджмент психофізичних станів моряків у контексті акмеологічного підходу	95
<i>Корж Г. І.</i> Готовність студентів до збереження власного здоров'я: ключові поняття та стан дослідженості проблеми.....	101
<i>Куценко І. В.</i> Теоретичні засади моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів.....	109
<i>Машикіна Л. А.</i> Теоретичні засади інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів..	114
<i>Мисик О. С.</i> Методологічні аспекти формування фахової компетентності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.....	119
<i>Разлівінських Ю. О.</i> До питань формування культури безпеки особистості в гуманістичному аспекті її виховання та розвитку.....	126
<i>Скіба Н. Я.</i> Сутність та структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей	132
<i>Тарасюк І. В.</i> Формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості в умовах професійної підготовки	139
<i>Федорець В. М.</i> Антропологічний і знанняєвий виміри використання феноменологічної філософії для формування методології та методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.....	145
<i>Чорна І. І.</i> Стан формування професійної мобільності майбутніх економістів засобами іноземної мови.....	153
<i>Шумський О. Л.</i> Дослідно-експериментальна перевірка ефективності концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов	160
<i>Якушно І. І.</i> Післядипломна педагогічна освіти в умовах інноваційного розвитку	165



Розділ 4. ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ	174
<i>Лодатко Є. О.</i> Структурні компоненти готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності в умовах масового навчання	175
Розділ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	182
<i>Шерман М. І.</i> Готовність до професійної інформаційної діяльності в контексті соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників.....	183
<i>Щербяк Ю. А.</i> Адаптація студентів із особливими потребами до навчання в інтегрованому освітньому середовищі	188
<i>Смутченко О. С.</i> Складові субкультури майбутнього вчителя іноземних мов.....	196
Розділ 6. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	204
<i>Білавич Г. В.</i> Пріоритетні напрями соціального виховання дітей-сиріт в Україні: історико-педагогічний та регіональний виміри	205
<i>Жорова І. Я., Лебедь Г. М.</i> Структурна модель змісту фахової підготовки майбутніх програмістів (кінець ХХ – початок ХХІ століття)	212
<i>Терентьева Н. О., Шевченко Р. І.</i> Специфіка середньої і вищої морської освіти в закладах освіти України (історико-професійний аспект)	217
<i>Ченіль М. М., Карпенко О. Є.</i> Історіографія проблеми соціального виховання дітей в інтернатних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)	226
<i>Кондрашов М. М.</i> Філософія навчання успіхом у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського	231
<i>Кохановська О. В.</i> Основні підходи до періодизації природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України ХІХ – початку ХХ століття.....	238
<i>Ляшкевич А. І.</i> Функціонування морських класів на Півдні України в другій половині ХІХ століття.....	244
<i>Надеждіна І. М.</i> Просвітницька діяльність інтелігенції щодо подолання пияцтва на півдні України другої половини ХІХ – початку ХХ століть	250
<i>Розгон В. В.</i> Ретроспектива педагогічних видань для фахівців закладів дошкільної освіти в руслі чинних програм навчання та виховання кінця ХХ – початку ХХІ століття.....	256
<i>Рябуха І. М.</i> Роль Г. Потьомкіна в розбудові південноукраїнських міст та розвитку освіти.....	262
<i>Солодовник А. О.</i> Періодизація розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України (1944-2012 рр.).....	268
<i>Стребна О. В.</i> Концепція педагогічного паритету	276
<i>Тумак О. М.</i> Загальна характеристика навчальних програм з англійської мови на Буковині (1872 – 1900 рр.).....	282
<i>Ходаковська Л. В.</i> Розвиток дошкільної освіти Півдня України (60-70-ті роки ХХ століття)	289
<i>Чух Г. П.</i> Регіональні передумови становлення післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін у довоєнний період ХХ ст. на півдні України	295
<i>Шугай Я. М.</i> Соціально-педагогічні зміни початкової освіти в Україні (1945 – 1958 рр.)	301
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	309



**Municipal Higher Educational Institution
«Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council**

**PEDAGOGICAL
ALMANAC**

PROCEEDINGS

ISSUE 38

KHERSON

2018

УДК 37.013

Approved by the Ministry of Education and Science Higher Attestation Board decision (order № 747 dated of 13.07.2015).

The proceedings were recommended for publishing by the Scientific Council of Municipal Higher Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council (protocol № 1 dated 18.01.2018).

EDITORIAL BOARD:

Ivan	BECH	doctor of psychological sciences, professor (Ukraine)
Yevdokiia	GOLOBOROD'KO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Victor	OLIINYK	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Vasyl	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine) doctor of pedagogical sciences, professor, head editor (Ukraine)
Igor	ZHERNOKLIEIEV	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Mariia	PENTILUK	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Hryhorii	PUSTOVIT	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Halyna	SAGACH	doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Nina	SLYUSARENKO	doctor of pedagogical sciences, professor, executive editor (Ukraine)
Nada	BABICH	doctor of pedagogical sciences, professor (Croatia)
Bazhena	MUKHATSKA	doctor of pedagogical sciences, professor (Poland)
Raiisa	SEREZHNIKOVA	doctor of pedagogical sciences, professor (Russia)
Oleksandr	TESLENKO	doctor of pedagogical sciences, doctor of sociological sciences, professor (Kazakhstan)
Anatolii	ZUBKO	candidate of pedagogical sciences, professor (Ukraine)
Iryna	ZHOROVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Yuliya	KUZMENKO	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Vitaliya	PRIMAKOVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Nataliia	TERENTIEVA	doctor of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Serhii	MOISEEV	candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Halyna	YUZBASHEVA	candidate of pedagogical sciences, associate professor (Ukraine)
Elena	KOKHANOVSKAYA	candidate of pedagogical sciences (Ukraine)

REFEREES: Miroslav FREIMAN – doctor of pedagogical sciences, professor (Poland);
Oleksandra YANKOVYCH – doctor of pedagogical sciences, professor (Ukraine)

Pedagogical almanac: Proceedings / editorial board V. V. Kuzmenko (head editor) and others. – Kherson : MHEI «Kherson Academy of Continuing Education», 2018. – Issue 38. – 311 p.

ISSN 2616-5597 (Print)

The proceedings include research works of famous scholars, secondary school teachers, vocational school teachers, higher educational institutions of I-II and III-IV accreditation levels lecturers. The articles clarify theoretical and applied aspects of modern education. Application of research works published in the proceedings will promote solutions of various modern secondary and vocational school problems.

The proceedings are recommended for scholars, researchers, secondary school teachers, vocational school teachers, higher educational institutions of I-II and III-IV accreditation levels lecturers, post-graduate educational institutions lecturers.

The authors hold responsibility for data authenticity, data, quotations and other information accuracy, infringement of copyright of legal person and individual, use of information not subject to free publishing. Reprint of materials is allowed by the editorial board written permission only. Reference to the proceedings is obligatory in case of use of materials published in «Pedagogical Almanac».

© Pedagogical Almanac, 2006

CONTENTS

UNIT 1. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF UPBRINGING PROCESS	9
<i>Zubko A. M., Gorobets I. A.</i> Health saving ideas in the pedagogical heritage of V. A. Sukhomlynskyi	10
UNIT 2. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF LEARNING PROCESS	16
<i>Prymakova V. V., Tkachenko V. I.</i> The role of language education in the development of personality	17
<i>Borisenko N. M., Balokha A. S.</i> The usage of V. Sukhomlynsky's pedagogical literature at natural science lessons in the context of the New ukrainian school	22
<i>Kominarets T. V.</i> Facilitation – the leader competence of the modern pedagogue	28
<i>Litvinova M. B.</i> Technologies of adaptive teaching of physics in technical universities	35
<i>Odainyk S. F.</i> Extrapolation of Vasyl Sukhomlynsky's pedagogical ideas into the concept of the New ukrainian school	41
<i>Chaikovska A. B.</i> Ecological and economic aspects of preschool education	47
UNIT 3. THEORY AND METHODICS OF ORGANISATION OF PROFESSIONAL STUDIES	55
<i>Kozlovskii Yu. M., Bodnar T. O.</i> The problem of student migration of ukrainian youth to foreign higher educational institutions (on the example of Finland)	56
<i>Kuzmenko Iu. V.</i> Language etiquette of the teacher of economic disciplines in institutions of higher education as a component of pedagogical skill	64
<i>Bilianska I. P.</i> Experimental verification of the audiobook listening methodology efficacy	68
<i>Buryi S. V.</i> Results of experimental work on the forming administrative culture in future officers	77
<i>Butsyk I. M.</i> Methodological approaches of forming the research competency of agricultural profile engineers	82
<i>Verbiy I. V.</i> Definition of the concept «socio-cultural component of education of future navigators»	89
<i>Zaytseva T. G., Kalaschnikov M. M.</i> Self-management of seafarers' psychoemotional states in a light of the acme approach	95
<i>Korzh H. I.</i> Students ready for the protection of vital health: key concept and state of the problem research	101
<i>Kutsenko I. V.</i> Theoretical bases of monitoring students' learning outcomes in maritime establishments	109
<i>Mashkina L. A.</i> Theoretical bases of innovative-professional training of future teachers	114
<i>Mysyk O. S.</i> Methodological aspects of the formation of professional competence the teacher of preschool children	119
<i>Razlivinskih U. O.</i> To issues of formation of personal safety culture in the humanistic aspects of its education and development	126
<i>Skiba N. Ya.</i> The essence and structure of foreign language communicative competence of future teachers of english for economics	132
<i>Tarasiuk I. V.</i> Formation of professional competency of future factors of food industry in professional preparation conditions	139
<i>Fedorets V. M.</i> Anthropological and knowledge dimensions of application of the phenomenological philosophy for the formation of the methodology and methods of development of the health preserving competence of a physical education teacher	145
<i>Chorna I. I.</i> State of formation of professional mobility of future economies by means of foreign language	153
<i>Shums'kyi O. L.</i> Experimental verification of effectiveness of future foreign languages teachers' linguistic self-education system conceptual model	160
<i>Yakuhno I. I.</i> Postgraduate pedagogical education in conditions of innovation development	165

UNIT 4. THEORY OF CONTENT, ORGANISATION AND MANAGEMENT OF TEACHING AND UPBRINGING PROCESS.....	174
<i>Lodatko E. O.</i> Structural components of future master’s readiness to educational and scientific activity in the conditions of mass study.....	175
UNIT 5. SOCIAL PEDAGOGY	182
<i>Sherman M. I.</i> Readiness for professional information activity in the context of social-legal preparation of future social workers	183
<i>Shcherbiak Y. A.</i> Adaptation of students with special needs to study in integrated educational environment... ..	188
<i>Smutchenko O. S.</i> Components of the subculture of the future teacher of foreign languages	196
UNIT 6. HISTORY OF PEDAGOGY.....	204
<i>Bilavych G. V.</i> Priority directions of social education of orphaned children in Ukraine: historical-pedagogical and regional aspects	205
<i>Zhorova I. Y., Lebed G. M.</i> Structural model of content for professional training of future programmers (late XX – early XXI century).....	212
<i>Terentieva N. O., Shevchenko R. I.</i> Specificity of secondary and higher marine education in educational institutions of Ukraine (historical and professional aspect).....	217
<i>Chepil M. M., Karpenko O. J.</i> Historiography of social education problems of children in orphanages in Ukraine (the end of the XX th century – the beginning of the XXI th century).....	226
<i>Kondrashov M. M.</i> Philosophy of studying success in the pedagogical heritage of V. A. Sukhomlinsky.....	231
<i>Kokhanoovska O. V.</i> Main approaches to the periodization of natural and mathematical education of women in the educational institutions of Ukraine in the 19 th – the beginning of the 20 th centuries.....	238
<i>Lyashkevych A. I.</i> Functioning marine classes for southern Ukraine in the second half of the 19 th century.....	244
<i>Nadezhdina I. M.</i> Educational activity of intelligentsia to overcoming drunkenness in the south of Ukraine of the second half of the XIX – the beginning of the XX centuries.....	250
<i>Rozghon V. V.</i> Retrospective of pedagogical editions for the specialist of the preschool institutions in the line with educational and training programs of the end of XX – the beginning of the XXI century	256
<i>Ryabukha I. M.</i> Role of G. Potemkin in improvement of south ukrainian cities and development of education.....	262
<i>Solodovnik A. O.</i> Periodization of development of physical-mathematical training in maritime educational institutions of Ukraine (1944-2012).....	268
<i>Strebna O. V.</i> Conception of pedagogical paritet	276
<i>Tumak O. M.</i> The characteristic features of english curricula used in Bukovyna (1872–1900).....	282
<i>Khodakovs’ka L. V.</i> Development of preschool education in southern Ukraine (1960s – 1970s of the 20 th century).....	289
<i>Chuk G. P.</i> Regional preconditions for the development of the postal education system of teachers of philological disciplines of the twelve period of XX centuries on south of Ukraine.....	295
<i>Shuhai Ya. M.</i> Social and pedagogical changes in primary education in Ukraine (1945 – 1958).....	301
INFORMATION ABOUT AUTHORS	309

Розділ 1

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ**

УДК 371.14:379.3
Горобець І. А.*

Зубко А. М.,

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ІДЕЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Упровадження в практику роботи освітніх закладів передових здоров'язбережувальних технологій не можлива без критичного переосмислення гуманістичного та демократичного спадку видатних вітчизняних педагогів сучасності та минулих років, серед яких особливе місце посідає український педагог-гуманіст Василь Сухомлинський. У статті проаналізовано педагогічну спадщину новатора щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей. Висвітлено погляди видатного педагога на реалізацію завдань фізичного виховання та зміцнення здоров'я школярів у керованій ним Павлівській школі, на здоров'язбережувальні аспекти: санітарно-гігієнічні вимоги до зовнішніх умов життя й до режиму праці та відпочинку учнів; особливості організації фізичної праці дітей як важливого засобу зміцнення здоров'я; фізичне виховання на уроках фізичної культури й у процесі позакласної спортивно-масової роботи; організація активного діяльнісного відпочинку учнів; система бесід про людину й особливості людського організму; оптимальне чергування розумової й фізичної праці; оздоровча спрямованість системи фізкультурних занять: уроків фізичної культури, ранкової зарядки, фізкультхвилинок, динамічних перерв; створення широкої мережі спортивних секцій і залучення школярів до активної участі в них; спортивні ігри, змагання, спартакіади. Зокрема, розкрито такі здоров'язбережувальні ідеї педагога-гуманіста: дотримання режиму дня школяра, раціональна рухова активність, комплексна система загартовування, організація збалансованого раціонального харчування, забезпечення відновлення сил, творчий характер освітнього простору, перевантаження школярів, досягнення гармонії тіла й духу, тісна взаємодія з батьківською громадськістю. У статті розкрито необхідність творчого використання теоретичних поглядів і педагогічно цінного досвіду великого педагога-новатора.

Ключові слова: здоров'я, гуманне виховання, педагогічна спадщина, молодші школярі, фізичне виховання, здоров'язбережувальні технології, Василь Сухомлинський.

Здоров'я посідає особливе місце в системі людських цінностей, усвідомлюється як неоціненне благо, складова щастя й добробуту. Проблема здоров'я здобувачів освіти набуває особливого значення для сучасного суспільства. В умовах реформування освіти ця проблема розглядається як необхідний складник виховання молодого покоління, головний чинник збереження й зміцнення здоров'я дітей, а отже, виступає одним із ключових аспектів освітнього процесу сучасної школи.

В Україні заклади освіти у своїй діяльності керуються нормативно-правовою базою, що спрямована на вирішення проблеми формування здорового способу життя школярів. Серед принципів Нової української школи Міністерство освіти і науки України декларує педагогіку партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, учителя та батьків. Зокрема, у статті 55 «Права та обов'язки батьків здобувачів освіти» Закону України «Про освіту» визначено основні завдання, які стоять перед батьками: «Виховувати у дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм, відповідальне ставлення до власного здоров'я, здоров'я інших і довкілля, поважати гідність, права, свободи й законні інтереси дитини та інших учасників освітнього процесу; дбати про фізичне й психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя» [2].

У Державному стандарті початкової загальної освіти в освітній галузі «Здоров'я і фізична культура» основна мета передбачає «формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури [1].

*© Зубко А. М., Горобець І. А.

Аналізуючи низку заходів щодо покращення стану здоров'я сучасних школярів, робимо висновок, що в Україні проблема збереження здоров'я залишається не вирішеною. З огляду на це, актуалізуються історико-педагогічні пошуки з цієї проблеми, зокрема, вивчення педагогічної спадщини українського педагога В. Сухомлинського, який велику увагу приділяв фізичному розвитку і здоров'ю дітей.

Дослідження педагогічної спадщини видатного педагога свідчать про актуальність його ідей для сучасної шкільної практики. Праці В. Сухомлинського щодо різних аспектів педагогічної теорії і практики продовжують вивчати сучасні українські вчені М. Антоненць, Н. Бібік, І. Бех, Л. Бондар, Н. Дічек, Л. Заліток, Н. Калініченко, В. Кузь, О. Петренко, Н. Побірченко, Л. Пироженко, Г. Пустовіт, О. Савченко, О. Сухомлинська, Т. Філімонова.

Метою статті є аналіз та характеристика здоров'язбережувальних ідей у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

Видатний педагог велику увагу приділяв питанню здоров'я школярів і розглядав фізичне виховання та збереження здоров'я молодого покоління як невід'ємну складову частину всебічного гармонійного розвитку особистості.

Збереження й зміцнення здоров'я дітей педагог визначав як найважливіший аспект практичної діяльності педагогічного колективу. Цій проблемі науковець присвятив низку наукових праць: третій розділ «Павлиська середня школа»; деякі підрозділи книги «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Народження громадянина», «Сто порад учителеві» і збірник «Обережно: дитина!», де розглядає не лише фізичне, а й психічне, розумове здоров'я дитини. Слід зазначити, що педагог «не ототожнював здоров'я дитини з фізичним вихованням, а розглядав останнє як похідне від здоров'я» [6, с. 4].

У своїх працях «Батьківська педагогіка», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» В. Сухомлинський приділяв увагу питанням збереження й зміцнення здоров'я дітей, ціннісному ставленню до власного здоров'я. «Я не боюсь ще раз повторити: турбота про здоров'я – це найважливіша робота вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. Якщо виміряти всі мої турботи і тривоги про дітей протягом перших чотирьох років навчання, то добра половина їх – про здоров'я» [4, с. 103].

Молодший шкільний вік – це період становлення особистості. У цей період дитина готується до подальшого життя, накопичує всі необхідні їй знання й уміння. «Роки навчання в початкових класах – це цілий період морального, інтелектуального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, який буде реальною справою», – доводив В. Сухомлинський [7, с. 110].

Видатний педагог відстоював думку про те, що «гарне здоров'я, відчуття повноти, що не виснажують фізичних сил – найважливіше джерело життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності подолати будь-які труднощі. Хвора, квола, схильна до захворювань дитина – джерело численних негараздів» [6, с. 155].

Василь Олександрович був переконаний, що «приховані, замасковані дитячою жвавістю, рухливістю недуги й захворювання серцево-судинної системи, дихальних шляхів, шлунково-кишкові дуже часто не є хворобою, а відхиленням від нормального стану здоров'я» [7, с. 103].

Працюючи в Павлиській школі задля реалізації завдань фізичного виховання та зміцнення здоров'я школярів, педагог чітко окреслив здоров'язбережувальні аспекти: санітарно-гігієнічні вимоги до зовнішніх умов життя й до режиму праці та відпочинку учнів; особливості організації фізичної праці дітей як важливого засобу зміцнення здоров'я; фізичне виховання на уроках фізичної культури й у процесі позакласної спортивно-масової роботи; організація активного діяльнісного відпочинку учнів; система бесід про людину й особливості людського організму; оптимальне чергування

розумової й фізичної праці; оздоровча спрямованість системи фізкультурних занять: уроків фізичної культури, ранкової зарядки, фізкультхвилинок, динамічних перерв; створення широкої мережі спортивних секцій і залучення школярів до активної участі в них; спортивні ігри, змагання, спартакіади (легка атлетика, гімнастика, плавання, верхова їзда; катання на ковзанах і лижах, велосипеді; зимові розваги, побудова снігової фортеці тощо); утвердження у свідомості учнів необхідності уважного й дбайливого ставлення до свого здоров'я й здоров'я інших [5].

Вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського дозволило нам виділити основні здоров'язбережувальні ідеї щодо зміцнення й збереження здоров'я школярів, а саме:

1. Дотримання режиму дня.

В. Сухомлинський переконував своїх учнів та їхніх батьків у необхідності виховувати особистісну потребу у виконанні режиму дня. Завдяки систематичній роботі над собою підвищується як фізична, так і розумова праця людини.

Режим дня – це порядок чергування різних видів діяльності та відпочинку впродовж дня; установлення оптимальних норм тривалості діяльності та відпочинку для школярів.

Педагог зауважував на дотриманні змін режиму праці і відпочинку, відзначав, що важливими є «... тривале перебування на свіжому повітрі, сон при відкритій квартирці, ранній відхід до сну й ранній підйом, гарне харчування» [7, с. 104].

У режимі дня педагог передбачав уроки на свіжому повітрі, тривалі прогулянки на природі, залучав дітей до праці на пришкольній ділянці в різні пори року, а на канікулах проводилися довготривалі походи та екскурсії [6].

Велику увагу В. Сухомлинський приділяв дотриманню режиму нічного відпочинку дітей: відхід до сну – не пізніше 21-ої години, тривалість сну – не менш як 8-8,5 години.

2. Раціональна рухова активність.

Рухова активність молодшого школяра є важливим, фундаментальним чинником формування, збереження, зміцнення здоров'я та подальшого розвитку дитячого організму.

Школярі з низькою руховою активністю мають підвищену захворюваність унаслідок зниження загального рівня функціональних можливостей та імунітету організму.

На думку педагога, тривале перебування в приміщенні шкодить здоров'ю дитини, тому вже з перших днів перебування в «Школі радості» В. Сухомлинський рекомендував долати відстань від 2 до 6 кілометрів. Він запевняв, що «рух, ходьба, – засіб досягнення інших цілей. Дитині хочеться йти, тому що вона відчуває себе відкривачем світу» [7, с. 105].

Значущою є думка педагога щодо занять фізкультурою і спортом: «Заняття фізкультурою і спортом грають певну роль у всебічному розвитку учнів лише тоді, коли вся навчально-виховна робота пройнята турботою про здоров'я» [6, с. 169].

Вивчення педагогічного досвіду В. Сухомлинського свідчить, що заняття фізичною культурою і спортом повинні приносити школярам задоволення та насолоду. Зокрема, у Павлівській школі на заняттях фізкультури під час виконання різноманітних фізичних вправ, змагань велика увага приділялася естетичній досконалості, виразності та граційності рухів. Недопустимими уважалися змагання, де єдиним критерієм успіху була швидкість виконання вправ.

3. Комплексна система загартовування.

Педагог виділяє такі засоби й методи здоров'язбережувальних технологій: фізична праця на повітрі, спілкування з природою, навчання в радості та творчості.

Велику увагу Василь Олександрович приділяв загартовуванню дитячого організму. Влітку він рекомендував купатись під літнім душем, ходити босоніж, а взимку бути на морозі, дихати чистим морозним повітрям. Проводячи спостереження за учнями

в «Школі радості», педагог помітив, що учні 1-2 класів упродовж навчального року могли декілька разів хворіти простудними захворюваннями, а вже в 3-4 класах кількість хворих, хто загартовувався, зменшувалась.

«Система зміцнення організму... починається з загартування ніг; при цьому береться до уваги загальний стан дитини», – переконував педагог [8, с. 199].

Турбуючись про здоров'я школярів, педагог особливу увагу відводив ранковій гімнастиці й обтиранню мокрим рушником, а для фізичного здоров'я школяра «особливе значення має загартування сонцем» [7, с. 389].

4. Організація збалансованого раціонального харчування.

Піклуючись про здоров'я дітей, педагог писав: «Поєднання здорового харчування, сонця, повітря, води, посильної праці і відпочинку – усе це стало цілющим і незамінним джерелом здоров'я» [7, с. 94].

В. Сухомлинський тривалий час спостерігав за фізичним розвитком молодших школярів і був переконаний, що «велику роль відіграє повноцінне вітамінне здорове харчування дитини; поєднання в їжі вітамінів з мінеральними речовинами» [7, с. 189].

Для зміцнення здоров'я, запобігання простудним захворюванням він рекомендував вживати мед, шипшину, свіжі фрукти та овочі. Особливого значення надавав цілющим властивостям горіхового дерева й уважав, що «ця рослина насичує повітря фітонцидами, що вбивають багато хвороботворних мікробів» [там само]. Горіхові дерева педагог радив саджати на кожному подвір'ї.

Спостерігаючи за дітьми в «Школі радості», В. Сухомлинський дійшов висновку, що «...їдучи в школу, 25 % дітей молодшого віку не снідають – уранці їм не хочеться їсти; 30 % їдять зранку менше від половини того, що є конче потрібним для нормального харчування; 23 % дітей їдять половину повноцінного сніданку, і тільки 22 % снідають так, як вимагають норми» [5, с. 189].

5. Забезпечення відновлення сил.

В. Сухомлинський зазначав, що «розумові сили й нервова енергія учнів, особливо молодшого шкільного віку, – це не бездонний колодязь, із якого можна черпати й черпати. Брати з цього колодязя потрібно з розумом й обачно, а найголовніше – потрібно постійно поповнювати джерело нервової енергії дитини» [там само, с. 127].

Велике значення для відновлення сил школяра має активний відпочинок на уроці. Однією з ефективних форм роботи педагог-гуманіст уважав фізкультхвилинки, динамічні музичні паузи, імітативні рухові вправи, ігрові хвилинки, які сприяють короткочасному відпочинку, знімають втому, зменшують вплив статистичного навантаження на м'язи тулуба та кисті, підвищують інтерес, працездатність школяра під час уроку.

У своїй педагогічній діяльності В. Сухомлинський робить висновок про залежність здоров'я дітей, фізичного розвитку від духовного життя взагалі й культури розумової праці зокрема. «Дитина – жива істота, її мозок – найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо й обережно», – наголошував науковець. «Розумна організація навчальної праці повинна пронизувати весь навчальний процес» [6, с. 193].

6. Творчий характер освітнього простору.

Педагог був переконаний, що «навчання не повинно зводитися до безперервного накопичення знань, до тренування пам'яті, до зубріння, що отупляє, одурманює нікому не потрібне, шкідливе й для здоров'я, і для розумового розвитку дитини. Не зубріння, а інтелектуальне життя, що б'є ключем, протікає у світі гри, казки, краси, фантазії, творчості – таким має бути вчення ваших вихованців» [7, с. 108].

7. Перевантаження учнів.

Насамперед, педагог приділяв велику увагу перевантаженню учнів, наголошуючи на тому, що «приховані хвороби і нездужання виявляються особливо помітними тоді, коли вчитель прагне наповнити кожен хвилину уроку напруженою розумовою працею» [там само, с. 104].

Навчальне навантаження рекомендував розподілити за порами року. «Рік складається з періодів, у кожному з яких життєдіяльність людського організму різна. Добре відомо, наприклад, що навесні захисні сили організму послаблюються, на осінь – зміцнюються. Враховувати ці циклічні коливання особливо важливо в школі, адже ми маємо справу з організмом, який росте, розвивається, з мозком, який формується» – пояснював він [7, с. 488].

8. *Досягнення гармонії тіла й духу.*

У Павлівській школі педагог спрямовував свою роботу на зміцнення здоров'я дітей. «Турбота про людське здоров'я ... – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил... Це, насамперед, турбота про гармонію повноти всіх фізичних і духовних сил». Головна умова багатогранного фізичного, інтелектуального, естетичного виховання дитини автор бачив у попередженні хвороб і схильностей до захворювань, у всебічному зміцненні здоров'я [3, с. 239].

У своїх роздумах про педагогічну культуру видатний вітчизняний педагог В. Сухомлинський наголошував на взаємозв'язку здоров'я й духовного життя дитини: «...треба пам'ятати, що від повноти цього останнього – гордості від успіху, радості виконаного обов'язку, життєрадісних інтелектуальних почуттів – від усього цього величезною мірою залежить здоров'я дитини. Не тільки здоров'я впливає на дух, а й навпаки» [7, с. 92].

9. *Тісна взаємодія з батьківською громадськістю.*

У надзвичайно багатій і глибокозмістовній педагогічній спадщині В. Сухомлинського знаходимо мудрі думки про взаємини з батьківською громадськістю.

У його працях розкрито поради та рекомендації для батьків і педагогів. На думку педагога, однією із перших причин відставання, неуспішності є проблеми в здоров'ї дитини: «Приблизно у 85 % усіх невстигаючих учнів головна причина відставання в навчанні – поганий стан здоров'я, якість нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне й таке, що можна вилікувати тільки спільними зусиллями матері, батька, лікаря і вчителя» [7, с. 103].

Першоосновою, головним фактором становлення всебічно розвиненої здорової особистості педагог уважав родину. Головною цінністю родинного виховання він визначав зміцнення здоров'я дитини, розглядаючи у взаємозв'язку його фізичну й психічну складові. Співпрацюючи з батьками, учителі Павлівської школи розробляли для дітей режим праці, відпочинку та харчування. У «батьківській школі» вивчалися проблеми педагогіки, вікової психології, теорії фізичного, розумового та естетичного виховання. Більшість бесід з батьками – це бесіди про здоров'я дітей [4].

Педагог-гуманіст зазначав, що велику роль відіграють ті умови, у яких живе дитина, від сімейного укладу, матеріальних благ сім'ї. Педагогам необхідно постійно вчити батьків пізнавати власних дітей, знати їхні індивідуальні особливості, турбуватися про них, забезпечувати всі необхідні умови для повноцінного всебічного розвитку організму.

Думки й поради В. Сухомлинського про те, як виховувати здорову особистість, слугують могутнім джерелом для батьків та педагогів.

Отже, проведений науковий пошук дає підставу зробити висновок про те, що В. Сухомлинський великого значення надавав збереженню й зміцненню здоров'я – фізичного та духовного, гармонії тіла й духу дитини. Його теоретичні ідеї та практичні рекомендації щодо збереження й зміцнення здоров'я школярів є цінними й актуальними для сучасних педагогів і можуть упроваджуватись в освітній процес навчального закладу.

Перспективи подальших розвідок порушеної проблеми пов'язані з розкриттям компонентів формування основ здорового способу життя та аналізом здоров'язбережувальних освітніх технологій і можливостей їх упровадження в освітній

процес.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Затверджений Постановою Кабінетом міністрів України від 20 квітня 2011 року № 46 URL: <http://www.soippo.edu.ua/in>
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page5>.
3. Ковальчук Г. П. Проблема фізичного виховання та зміцнення здоров'я школярів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічний дискурс*. 2011. (№ 10). С. 236-241.
4. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К.: Радянська школа, 1978. 263 с.
5. Сухомлинський В. А. Павлышская средняя школа. М.: Просвещение, 1979. 392 с.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори: у 5 т.* К.: Радянська школа. 1976-1977. Т. 3. С. 9-279.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. К.: Вид.: Акта. 2012. 534 с.
8. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів. *Вибрані твори: у 5 т.* К.: Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 7-16.
9. Сухомлинська О. В. Думки В. О. Сухомлинського про здоров'я дітей в історичній перспективі. *Рідна школа*. 2012. (№ 7). С. 3-7.

Zubko A. M., Gorobets I. A.

HEALTH SAVING IDEAS IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF V. A. SUKHOMLYNSKYI

In the article on the basis of the analysis of pedagogical heritage of Vasiliy Sukhomlynskyi reflected the thoughts of the famous teacher in the saving and strengthening of health of the child. In particular, the author considers the health saving ideas in the creative heritage of the teacher, such as: day regimen, rational physical activity, a complex system of hardening, the organization of balanced nutrition, renewal of powers, creative educational space, the overload of students, achieve harmony of body and spirit, working closely with the parent community. Working in Pavlynska school to implement the tasks of physical education and health promotion students, the teacher clearly outlined with health saving aspects: sanitary-hygienic requirements to the external conditions of life and mode of work and rest of students; features of the organization of the physical labor of children as the important means of health promotion; physical education at the lessons of physical culture in the process of extra-curricular sports activities; organization of active rest of the students; conversations about the man and the characteristics of the human body; the optimal alternation between mental and physical labour; wellness orientation of the system of physical education classes: physical culture lessons, morning exercises, physical exercises, dynamic breaks; the creation of a broad network of sports clubs and engaging students to actively participate in them; sports games, competitions, sports days (athletics, gymnastics, swimming, horse riding; ice skating and skiing, biking; winter activities, building of snow forts, etc); the statement in consciousness of students need attentive and careful attitude to their health and the health of others. Created by the great teacher V. A. Sukhomlinsky optimal psycho-pedagogical system of health-saving educational process of students is relevant, important and necessary for modern schools.

Key words: health, humane education, pedagogical heritage, primary school, physical education, pupils, health-saving technologies, Vasily Sukhomlinsky.

Дата надходження статті: «17» жовтня 2017 р.

Розділ 2

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 373:8(477)(09) «1959/2013»(043.3)

Примакова В. В., Ткаченко В. І.

РОЛЬ МОВНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема розвитку мовної освіти крізь призму педагогічного дискурсу. Висвітлено думки видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого й сучасності про значення мови; необхідність первинного досконалого вивчення рідної мови, перед початком опанування іноземними мовами, в іншому випадку діти не зможуть осягнути мову на належному рівні; удосконалення змісту мовної освіти. Визначено основні функції мови (засіб спілкування, знаряддя для пізнання навколишнього світу, засіб оволодіння суспільно-теоретичним досвідом, закріплення пізнавальної діяльності попередніх поколінь народу й людства в цілому, засобом організації у свідомості вражень від зовнішнього світу й формування понять, забезпечення суспільного й науково-технічного прогресу, база для оволодіння іншими мовами, зокрема, мовою міжнаціонального спілкування, культурними надбаннями інших народів і под.). Уточнено поняття «розвиток», «навчання мов»; виховну роль рідної мови: мова дає можливість пізнати будь-що у світі і є основним чинником пізнання культури й традицій свого та інших народів, за допомогою слова дитина висловлює свої емоції й почуття; допомагає сформувати й розвинути естетичні смаки учнів. Розглянуто принципи навчання мовам (науковості, зв'язок теорії з практикою, наступності й перспективності, принцип проблемності). Проаналізовано врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку особистості (умови життя, оточення, засоби масової інформації, вулиця, шкільний колектив; спілкування в родині, з друзями, однолітками, на уроці, де активізуються пам'ять, увага, мислення, логіка тощо). Відзначається провідна роль учителя, як зразка використання літературної мови, слова якого повинні бути: слова повинні бути не лише схвальними, нестримними, рішучими, але й скромними, обережними, продуманими, вираженими.

Ключові слова: розвиток, освіта, мовна освіта, мова, рідна мова, навчання мов, принципи навчання, учитель.

Мова є невід'ємною складовою суспільства, першим учителем, який допомагає пізнавати навколишній світ. Чим кращим буде рівень знання мови, тим кращим буде рівень обізнаності людини в різних сферах. Шкільна освіта допомагає отримувати знання, формувати та розвивати вміння і навички володіння рідною та іноземними мовами. Велика кількість педагогів відзначала необхідність удосконалення шкільної мовної освіти, важливість належного вивчення рідної та іноземних мов.

Питання розвитку мовної освіти у своїй педагогічній діяльності досліджували: Я. Коменський, А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. На сучасному етапі дослідження проблем розвитку мовної освіти у своїх працях здійснювали Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Плиско, М. Фіцула, досягнення яких є цінними й вагомими, але потребують систематизації, адже виявлення позитивного досвіду та його усвідомлення й урахування дасть змогу окреслити шляхи вдосконалення мовної освіти нині й у майбутньому.

Мета статті – окреслити роль мови у формуванні особистості, дослідити погляди вітчизняних і зарубіжних науковців минулого і сучасності на проблему розвитку мовної освіти.

«Мова – це хоронителька історичної пам'яті народу. Позбавити мови – означає позбавити народ минулого, а тим самим і майбутнього» [4, с. 167]. Разом із мовою розвивається її культура, суспільство, країна. Поняття «розвиток» у «Великому глумачному словнику сучасної української мови» трактується як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості особи [2]. Розвиток усіх сфер життя можливий, насамперед, за умов якісного навчання учнів мов, як способу комунікації,

оскільки вони потім стануть кваліфікованими працівниками й зможуть надалі збагачувати її. Основними функціями мови визначаються такі: «Бути засобом спілкування, знаряддям для пізнання навколишнього світу, засобом оволодіння суспільно-теоретичним досвідом, закріплення пізнавальної діяльності попередніх поколінь народу і людства в цілому, засобом організації в свідомості вражень від зовнішнього світу й формування понять, забезпечення суспільного і науково-технічного прогресу, базою для оволодіння іншими мовами, зокрема, мовою міжнаціонального спілкування, культурними надбаннями інших народів і т.п.» [8, с. 31].

Я. Коменський у своїй педагогічній діяльності багато уваги приділяв питанню вивчення мови. Він уважав, що без розвитку мовлення й мислення неможливий подальший розвиток особистості. Для перебудови школи й системи освіти слід докорінно поліпшити викладання мов. Для цього необхідно, щоб навчання проводилося рідною мовою: «спочатку, авжеж, рідна мова, потім – та, яка використовується замість рідної мови, а саме – мова сусідів», оскільки «вчити когось іноземній мові, до того, як він оволодіє рідною мовою, – це теж саме, якби хтось надумав учити свого сина їздити верхи до того, як дитина навчиться ходити» [6, с. 91]. Важливою ланкою вивчення мови класик уважав паралельне вивчення слів і речей.

Ще однією умовою для покращення змісту шкільної освіти є майстерність педагога, який вчить мови так, щоб усе було легко й поступово. Однією з найважливіших умов є постійна практика розвитку мовлення, шляхом спілкування [6, с. 90]. Отже, Я. Коменський відзначав необхідність продуманого підходу до вивчення мов для кращого засвоєння нового матеріалу.

Григорій Сковорода уважав, що «слово може допомогти в розкритті суті явищ, у засвоєнні знань» [5, с. 34]. За допомогою слова можна виховувати в дитині як найкращі світлі почуття, так і найтемніші, тому особливого значення надавав вивченню рідної мови та її культури [там само, с. 33].

Необхідність вивчення рідної мови у своїй педагогічній діяльності розглядав і Л. Глібов. Він уважав, що «не навчати дітей рідною мовою – значить перешкоджати розвиткові народної думки, духовному збагаченню народу, значить примусово зачиняти народ у кошарі вічного дитинства» [3, с. 36]. У своїх дослідженнях відзначав, що коли дитина з україномовної школи потрапляє до російської школи, то постає перед великою кількістю проблем, які полягають у відмінностях між двома мовами. Це призводить до втрати системності навчання й порушення принципу наступності отримання знань [там само].

І. Огієнко відзначав, що рідна мова є основою держави, культури, сили й свідомості народу, формування особистості: «Без добре виробленої рідної мови нема всенародної свідомості, без такої свідомості нема нації, а без свідомої нації – нема державності як найвищої громадської організації, у якій вона отримує найповнішу змогу всебічного розвитку й виявлення» [10, с. 49]. Він був упевнений, що тільки вивчення рідної мови й піклування про неї допоможе не просто зберегти її, але й розвивати, утверджувати її духовну та культурну сутність.

К. Ушинський писав: «Мова народу – кращий цвіт усього його духовного життя, що починається далеко за межами історії, що ніколи не в'яне й одвічно розпускається знову» [15, с. 146]. У мові відтворюється народ, його духовна сутність, думки, увесь навколишній світ, зберігається історія, оновлюється сама мова. Педагог відзначав, що поки жива мова, живий і народ. К. Ушинський також наполягав на тому, що перед тим, як починати вивчати іноземні мови, необхідно опанувати рідну. У іншому разі дитина не буде знати жодної мови, і слово не зможе позитивно вплинути на розвиток дитини [там само, с. 147].

К. Ушинський обґрунтував важливість вивчення рідної мови тим, що вивчення всіх предметів завжди виражається у формі слова. Класик наголошував: «Дитина, яка не звикла вдаватися у зміст слова, погано розуміє або зовсім не розуміє його

справжнього значення й не отримала навичок його вільного використання в усній і письмовій мові, завжди буде страждати від корінного недоліку при вивченні будь-якого іншого предмету» [14, с. 39].

Пізніше В. Вахтеров наголошував: «За педагогічних міркувань і відповідно до сучасних суспільно-політичних ідеалів усе викладання в школі має вестися рідною мовою для кожної національності, що не виключає й викладання російської мови як засобу для взаємного спілкування між різномовними племенами, що населяють країну» [1, с. 226]. Це і трапилося за радянських часів: російська мова тривалий час була визнана мовою міжнаціонального спілкування.

Рідна мова є основою для дослідження навколишнього світу. На думку В. Ільєнка, рідна мова – це «найбільш своєрідна форма виявлення духовної культури кожного народу. Вона є акумулятором багатовікового досвіду людей, у ній втілюється плоть і кров, розум і психологія, честь і гідність її носіїв» [9, с. 9]. Завдяки рідній мові дитина пізнає світ, розвивається, учить спілкуватися й формується як особистість. З перших років життя, використовуючи слово, дитина пізнає речі і явища, осмислює і сприймає їх, учить формувати й висловлювати свої думки. Мова дає можливість пізнати будь-що у світі і є основним чинником пізнання культури і традицій свого та інших народів, за допомогою слова дитина висловлює свої емоції й почуття. Варто звернути увагу й на те, що поетичне слово рідної мови завжди було засобом виховання. Через фольклор і художню літературу розвиваються образне мислення, уява, поповнюється словниковий запас.

М. Рильський зазначав, що «слово – це наша зброя, якою ми служимо народові, що нас породив, вигодував і виховав. Мова – втілення думки. Що багатша думка, то багатша мова. Любімо її, вивчаймо її, розвиваймо її! Борімося за красу мови, за доступність мови, за багатство мови...» [9, с. 163-164].

Сучасний учений-мовознавець К. Плиско розглядав навчання мови як складне педагогічне явище, яке згідно з системним підходом має розглядатися як система, компонентами якої є взаємопов'язані між собою мета, зміст, методи, засоби, форми й результати навчання. Зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на поведінку всієї системи навчання. Навчання мови – цілісна система, оскільки її компонентам властиві внутрішні зв'язки, унаслідок яких виникає нова якість, не характерна окремим її компонентам; вона повністю відповідає основному принципу загальної теорії систем – принципу цілісності [11, с. 4].

Під час навчання мов учителям необхідно враховувати індивідуальні й вікові особливості учнів. Розвиток особистості школяра має наслідувальний характер, а людська особистість розвивається в діяльності, під впливом середовища (умови життя, оточення, засоби масової інформації, вулиця, шкільний колектив, тощо). Цей розвиток відбувається як результат впливу на усі сторони людської психіки: під час спілкування в родині, з друзями, однолітками; на уроці, де повною мірою активізуються пам'ять, увага, мислення [13, с. 43]. Беручи до уваги цей аспект, насамперед, укладаються програми й підручники з рідної та іноземних мов, таким чином, щоб матеріал, який вивчають учні, був викладений у зрозумілій і доступній формі, мав змогу зацікавити їх.

Наприклад, за допомогою ілюстрацій, прикладів із життя, цікавих завдань, теми для обговорення, дискусій, творів, які хвилюють учнів у певному віці. По-друге, плануються уроки, самостійна та позакласна робота. При цьому варто звернути увагу на дидактичні принципи науковості, системності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, проблемності та наступності й перспективності [11, с. 27].

Принцип науковості передбачає добір загальноновизнаних, достовірних відомостей про мову, які відповідають досягненням сучасної лінгвістичної науки й необхідні для формування мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок учнів. Він тісно пов'язаний із принципом доступності, який передбачає забезпечення викладання матеріалу в доступній формі, ураховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів. Тобто матеріал

не повинен бути ускладнений науковою термінологією, а має відповідати можливостям учнів, тобто, навпаки, бути спрощеним; завдання цікавими.

Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає не лише отримання й вивчення теоретичних знань, але й глибокий наліз, систематизацію й уміння застосувати їх на практиці. Для цього необхідно до кожної теоретичної теми підбирати тренувальні вправи, які б повною мірою розвивали вміння й навички учнів, допомагали закріплювати набуті знання й відпрацьовувати ті, що були отримані раніше.

Принцип проблемності спрямований на організацію проблемно-розвивального навчання, у процесі якого відбувається інтелектуальний розвиток дитини, творче осмислення знань, здобуття умінь і навичок завдяки подоланню суперечностей, що виникають під час виконання складних навчальних завдань [11, с. 36]. За допомогою проблемних завдань, питань і ситуацій в учнів швидше розвиваються увага, пам'ять, мислення, логіка, творчі здібності, підвищується інтерес до навчання, самостійної й дослідницької роботи. Розв'язання проблеми містить аналіз мовних фактів, їх порівняння та зіставлення з раніше отриманими знаннями тощо. Учні вчаться обґрунтовувати міркування, судження, висновки.

Принцип наступності й перспективності передбачає раціональне використання набутих раніше знань і навичок під час вивчення нового матеріалу з мови й підготовку до свідомого сприймання наступних тем [там само, с. 39]. На практиці принцип наступності можна розглядати в широкому й вузькому розумінні. У вузькому розумінні принцип наступності й перспективності на уроках мови передбачає поєднання тем одного розділу, установлення зв'язків між різними розділами мовознавчої науки. У широкому розумінні – це систематичне вивчення матеріалу на основі набутих знань у попередньому класі, у початковій та середній школі.

Навчання рідної мови спрямоване на формування мовної особистості, яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і дбає про красу й розвиток мови [7, с. 17]. Під час вивчення мови в учнів формується світогляд, належне ставлення до історії, культури, літератури, інших мов і культур. Навчаючись у школі, дитина формується як особистість, індивідуальність. Найбільшого значення надається вчителю рідної мови, пізніше – й учителям іноземних мов. Педагог під час уроків не лише транслює знання, заплановані чинною програмою, але й виховує за допомогою слова.

Л. Мацько вважає: «Сучасна українська мова як елемент національної ідеї зберігає духовні, історико-культурні надбання та цінності попередніх століть життя українського народу, примножуючи їх через контакти з іншими народами, виконує нині роль механізму соціальної спадковості, необхідної для українського соціуму в період національного державотворення» [12, с. 114]. Тож уроки мови виконують ще одну важливу функцію – виховну. Вивчення мови допомагає виховати культуру мовлення, що включає в себе дотримання норм літературної мови, правила спілкування, для цього використовуються різні види лексико-граматичних, стилістичних, орфографічних вправ, написання творів тощо. Засади естетичного виховання за допомогою української мови полягають у роботі з текстами художніх творів, опрацюванні ілюстрацій і малюнків, допомагають сформуванню й розвинути естетичні смаки й уподобання учнів.

Отже, проблема розвитку мовної освіти цікавила педагогів протягом усього періоду розвитку мови. Вони обґрунтовували важливість вивчення рідної мови. Більшість з них наголошували, що вивченню іноземних мов має передувати опанування рідною. Навчання ж рідній мові починається з народження і триває все життя. Але саме під час навчання у школі закладаються головні правила літературної мови, яка демонструє освічену людину. Сучасні підходи до вивчення мов, розвитку мовної освіти оптимізують ці процеси.

Перспективами подальших досліджень є визначення шляхів розвитку мовної освіти на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, освітньої практики, суспільства в цілому.

Література:

1. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения: монографія / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бригаева. М.: Педагогика, 1987. 400 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид. К.; Ірпінь: Перун, 2005. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Розвиток_\(значення\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Розвиток_(значення)).
3. Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка: монографія. К.: Т-во «Знання» УРСР, 1990. 48 с.
4. Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація: монографія. Дрогобич: Видавничка фірма «Відродження», 1994. 228 с.
5. Карман Р. Педагогічні погляди Г. С. Сковороди. *Українська мова та література*. 2013. № 18. С. 33-35.
6. Лордкипанадзе Д. О. Дидактика Яна Амоса Коменского: монографія. 2-е исправл. изд. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1949. 126 с.
7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник / колектив авторів за редакцією М. І. Пентиліук та інші. К.: Ленвіт, 2009. 400 с.
8. Мова і процеси суспільного розвитку: монографія / за ред. В. М. Русанівського. К.: Наукова думка, 1980. 210 с.
9. Мова-народ. Висловлювання про мову та її значення в житті народу: монографія / упоряд. Олекса Тихий. К.: Смолоскип, 2007. 416 с.
10. Ничкало Н. Іван Огієнко про рідномовні обов'язки. *Шлях освіти*. 2007. № 2. С. 49-52.
11. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): навчальний посібник. Х.: Основа, 1995. 240 с.
12. Мацько Л. Стилїстика й історія української літературної мови у лінгводидактичному полі підготовки українських філологів. *Вісник Львів. ун-ту*, 2010. С. 114.
13. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. 3-те вид., стер. К.: Академвидав, 2009. 560 с.
14. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. Том 4 / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1989. 528 с.
15. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1974. Т.1. С. 145-159. URL: <https://studfiles.net/preview/3835814/>

Прымакова V. V., Tkachenko V. I.

THE ROLE OF LANGUAGE EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY

The article deals with the problem of the development of linguistic education through the prism of pedagogical discourse. The ideas of outstanding domestic and foreign teachers of the past and the present about the significance of the language are highlighted. The need for the primary perfect study of the mother tongue before the beginning of mastering foreign languages is emphasized; otherwise, the children will not be able to comprehend the language at the proper level. The article shows the importance of improving the content of language education. The basic functions of language (means of communication, tools for the knowledge of the world, the means of mastering the socio-theoretical experience, strengthening the cognitive activity of previous generations of people and humanity as a whole, providing social and scientific and technical progress, the basis for mastering other languages, in particular the language of interethnic communication, cultural heritage of other peoples, etc) are considered. The notion of «development», «language teaching» is specified; the educational role of the native language: the language makes it possible to know anything in the world and is the main factor in the knowledge of the culture and traditions of one's and other peoples, helps to shape and develop the students' aesthetic tastes. The principles of teaching languages (scientific, communication theory with practice, continuity and perspective, the principle of problem) are considered. The analysis of the consideration of age and individual characteristics of the development of personality are analyzed. The leading role of the teacher as an example of the use of the literary language, the words of which should be: the words should be not only approving, restraining, resolute, but also modest, cautious, thoughtful, weighed.

Key words: development, education, language education, language, mother tongue, language teaching, principles of teaching, teacher.

Дата надходження статті: «07» грудня 2017 р.

УДК 373.3.016:57.081.11

Борисенко Н. М., Бальоха А. С.*

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В СУХОМЛИНСЬКОГО НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається значення педагогічної спадщини видатного педагога В. Сухомлинського в контексті Нової української школи. Досліджено значення основних методів навчальної роботи, на яких наполягав видатний педагог: навчання в зелених класах, складання книжок-картинок про природу, подорожі у природу, проведення уроків мислення, використання й розв'язування задач із живого задачника, навчання в кімнаті казки, острів чудес, куточок краси, використання в духовному житті пісні, книжки, проведення свят матері, троянд, польових квітів, праця в Саду Матері, написання дітьми оповідань, казок. Аналізуються різнобічні природничі інтереси педагога, серед яких виокремлювались екскурсії в природу, уроки під блакитним небом, складання та аналіз казок про предмети та явища довкілля. Адже найголовнішим завданням, якому підпорядковані всі інші, учений уважав розвиток у дитини здатності до рефлексії, уміння критично оцінювати свою поведінку з урахуванням можливих наслідків для інших людей і для себе. Авторами пропонується застосування під час такої роботи різноманітних пізнавальних завдань, а саме: завдання на сортування, завдання на порівняння у формі зіставлення і протиставлення, завдання на використання аналогії як засобу перенесення способу дії, завдання на класифікацію предметів і явищ навколишнього світу, завдання на доведення, завдання на виділення головного, складання текстів фантастичного (казкового) характеру, складання загадок і метафор за змістом тексту. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського дає можливість сучасному вчителю реалізувати завдання сучасної освіти, не перевантажуючи учня.

У статті розкривається методичний підхід до роботи з творами педагога в освітньому процесі початкової школи, завдання якої полягає в тому, щоб підготувати здобувача освіти до успішної життєдіяльності й самореалізації в умовах суспільства, яке динамічно змінюється, підготувати учнів до життя навіть в умовах невизначеного майбутнього.

Ключові слова: урок природознавства, методика, пізнавальні завдання, розвиток зв'язного мовлення, навчальні тексти, предметна природознавча компетентність учнів.

Реформування освіти в умовах Нової української школи диктує сьогодні нові підходи до підготовки учнів початкової школи. Пріоритетним стає всебічний розвиток особистості дитини, оволодіння ключовими та предметними компетентностями, наскрізними вміннями, необхідними життєвими й соціальними навичками, що забезпечують її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві [5].

Важливого значення набуває пізнання дитиною навколишнього світу через формування та розвиток у неї допитливості, ініціативності, творчості.

Саме на цих якостях дитини та їхньому значенні наголошував у своїй педагогічній діяльності видатний педагог В. Сухомлинський. Він увійшов в історію вітчизняної і світової педагогіки як видатний педагог-гуманіст, який утверджував самоцінність дитячої особистості, необхідність зосередження педагогічного процесу на потребах розвитку творчих сил кожної дитини в різних видах діяльності, виховання на засадах загальнолюдських і національних цінностей.

Окремі аспекти педагогічної спадщини В. Сухомлинського стали предметом вивчення науковців як в Україні (М. Антонець, І. Бех, А. Богущ, Л. Бондар, І. Зязюн, В. Кузь, О. Савченко, М. Сметанський та ін.), так і поза її межами (А. Борисовський, Б. Кваша, М. Мухін, В. Риндак, С. Соловейчик та ін.). Роботи нашого видатного земляка також досліджують Х. Франчос і М. Ціандзі (Греція), В. Іфферт, Р. Штайник, Е. Гартман

*© Борисенко Н. М., Бальоха А. С.

(Німеччина), М. Біблюк, С. Лашин (Польща), Л. Мілков (Болгарія), Бі Шуджі, Ван Гао (Китай), А. Кокеріль (Австралія) та ін. Сутністю педагогічної системи В. Сухомлинського стали гуманізм, ставлення до дитини як до унікальної особистості, природовідповідність, культуровідповідність, опора на позитивне в дитині, створення ситуації успіху, одухотворення знання, формування радості пізнання, створення «інтелектуального фону школи» тощо [2].

Мета статті – визначити можливості використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського, а саме текстового змісту його оповідань на уроках природознавства в контексті Нової української школи.

Перехід на 12-річне навчання, запровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, надає змогу поглянути по-новому на зміст дисциплін початкової школи з урахуванням педагогічних ідей педагога. Зокрема, навчальний предмет «Досліджую світ» має свої дидактичні особливості, які відрізняють його від інших предметів. Курс містить систему узагальнених знань про природу, у доступній формі знайомить учнів з предметами та явищами природи, розкриває зв'язки між окремими явищами, допомагає пізнати закономірності розвитку навколишнього світу. Основне завдання курсу – формування в дітей цілісної картини світу, яка має поступово поглиблюватися, створюючи базу для подальшого навчання в старшій школі. Вивчення природознавства в початковій школі передбачає формування вміння аналізувати об'єкти природи, вміння порівнювати їх, виділяти істотні ознаки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі, класифікувати об'єкти природи, аналізувати їх. Великого значення набуває процес засвоєння практичних навичок роботи на уроках, удома, у куточку живої природи, на пришкольній ділянці, догляд за рослинами та тваринами. Результатом такої діяльності мають стати спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які дозволяють дитині ідентифікувати й вирішувати, незалежно від контексту, проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

У педагогічній системі В. Сухомлинського через різні форми організації навчання та виховання дітей було реалізовано принцип, який спирався на народні традиції, природовідповідність як складову навчання, що включає «інтелектуальний фон школи», «створення радості пізнання», «емоційний фон», школу під блакитним небом, школу радості, уроки в зелених класах, уроки мислення, уроки розвитку мовлення, «вузлики знань» (проблемні запитання), «Книгу природи», дві програми навчання (обов'язкова й розширена) тощо. Видатний український педагог В. Сухомлинський особливу роль надавав природі, спілкуванню з нею як фактору розумового розвитку. У книзі «Серце віддаю дітям» учений зазначав, що завжди прагнув, щоб діти, перш ніж відкрити книгу, прочитати по складах перше слово, навчилися читати сторінки найкращої у світі книги – книги природи. Учений неодноразово відзначав, що сама природа не виховує, виховує лише активний її вплив. «Мене вражало, – писав учений, – що захопленість дітей красою перепліталась із байдужістю до долі прекрасного. Захоплення красою – це лише перший паросток доброго почуття, котре слід розвивати, перетворювати в активне прагнення до діяльності». Великий інтерес викликає досвід педагога у сфері розумового виховання учнів через спілкування з природою. Зокрема, В. Сухомлинський наголошував на гармонійному поєднанні різних організаційних форм навчання, радив учителям початкових класів не обмежуватися тільки уроком. «Можливо, – писав він, – усе те, що приходить до розуму й серця дитини з книжок, із підручника, саме й приходить лише тому, що поряд із книжкою – навколишній світ». Він доводив, що читання «книги природи» під час екскурсій, подорожей повинно бути не звичайним сприйманням картин і образів природи, а початком активного мислення, теоретичного пізнання світу. У своїх працях В. Сухомлинський розкриває різні джерела розумового розвитку дітей. Але найголовнішим із них вважає природу, оскільки її краса загострює

сприймання й пробуджує мислення дітей, визначає здатність до рефлексії. Пусковим механізмом рефлексії вчений вважає існування вираженої потреби дитини в пізнавальній активності, аналізі самої себе, а відтак – із пошуковою спрямованістю поведінки; ситуаціями, що активізують рефлексивні процеси, конкретизують загальне уміння рефлексувати у вигляді сукупності конкретних умінь: здійснення контролю власних дій, у тому числі й розумових, контролі логіки розгортання своїх думок, міркувань через пошук смислів, здатності бачити невідоме у відомому, у звичному – незвичне, в очевидному – непомітне. «Думка дитини виявляється у її активному ставленні до навколишнього середовища» [3, с. 23].

Саме тому в роботі з учнями особливого значення набуває вміння вчителя творчо використовувати можливості навчальних текстів як засобу формування навичок мислення. Текстові матеріали на уроках у початковій школі виступають одночасно як джерело навчальної інформації та естетичного сприйняття природи, так і джерело розвитку комунікативної та природознавчої компетентності учнів. Дослідження засвідчили, що учні розуміють зміст тексту тоді, коли встановлено зв'язок предмета з образом або знаннями, які вже є в дитини. Практика доводить, що сприйняттю змісту художніх творів потрібно вчити, поступово підводити до їх розуміння. Але аналіз роботи вчителів початкової школи з розвитку зв'язного мовлення засвідчує, що опис, складання переказу за змістом тексту, твору-опису, твору-міркування – це ті інструменти в арсеналі вчителя, що сприяють розвитку пізнавальної діяльності учнів під час роботи з художнім текстом.

Основними методами навчальної роботи, на яких наполягав видатний педагог були: навчання в зелених класах, складання книжок-картинок про природу, подорожі у природу, проведення уроків мислення, використання й розв'язування задач із живого задачника, навчання в кімнаті казки, острів чудес, куточок краси, використання в духовному житті пісні, книжки, проведення свят матері, троянд, польових квітів, праця в Саду Матері, написання дітьми оповідань, казок. Природничі інтереси педагога були різнобічними: екскурсії в природу, уроки під блакитним небом, складання та аналіз казок про предмети та явища довкілля. Найголовнішим завданням, якому підпорядковані всі інші, вчений уважав розвиток у дитини здатності до рефлексії, уміння критично оцінювати свою поведінку з урахуванням можливих наслідків для інших людей і для себе.

Важливим для оптимальної організації процесу навчання та виховання вчений називав: усебічне вивчення особистісних і навчальних особливостей дитини, поєднання ситуативної й перспективної мотивації учіння, залучення життєвого досвіду дітей. Основними принципами побудови уроку педагог уважав:

- поєднання, об'єднання, злиття роботи, що її виконують учні, із первинним емоційним сприйняттям знань, з їх поглибленням, розвитком;
- залучення учнів до визначення мети роботи, діалогу, ігрових ситуацій, драматизації й імпровізації, парної та групової роботи, рефлексивних суджень тощо;
- оновлення навчального середовища класу, оптимізацію в межах системи й окремого уроку кількості й тривалості вправ для індивідуальної роботи учнів.

Саме діяльнісний підхід, на думку вченого, стає основою формування якості, що визначена в наш час у Державному стандарті як предметна природознавча компетентність.

Залучення казок, оповідань, притч В. Сухомлинського дає можливість сучасному вчителю реалізувати завдання сучасної освіти, не переважуючи маленького учня.

Унікальною збіркою нашого видатного співвітчизника, що була видана останнім часом, стала збірка художніх творів «Всі добрі люди – одна сім'я». До збірки увійшли близько сотні казок, притч та оповідань, дійовими особами яких є олюднені тварини, рослини, природні явища. Усі твори розкривають перед дитиною розмаїття рідної

природи, красу навколишнього світу, велич або жалюгідність вчинків людини. Аналіз творів збірки В. Сухомлинського дає можливість учителю робити не лише літературознавчий аналіз казкових творів та оповідань, але й розкривати реальні взаємозв'язки, властивості явищ та предметів довкілля.

На кожному з уроків природознавства вчителю доцільно було б, на нашу думку, запроваджувати аналіз одного з творів збірки педагога відповідно до змісту теми, що вивчається. Пропонуємо застосовувати під час такої роботи різноманітні пізнавальні завдання.

Завдання на сортування: під час аналізу прочитаного твору учні повинні навчитися знаходити в тексті відповіді на поставлені запитання; розповідати в запропонованій послідовності про об'єкт природи, який зображено в творі.

Робота з текстом В. Сухомлинського «Як їжачок до зими готувався» [4, с. 37].

– Про кого йдеться в оповіданні?
 – Визначіть мешканців лісу, які впадають у сплячку. Які тварини не впадають у сплячку?

– Як поводить себе зайчик узимку?

Завдання на порівняння у формі зіставлення і протиставлення: пізнавальна сутність порівняння полягає в пошуку таких відношень зображених героїв творів, як подібність і відмінність із об'єктами природи.

Робота з текстом В. Сухомлинського «Дуб і верба» [там само, с. 27]:

- Про кого йдеться в оповіданні?
- До якої групи рослин відносяться наші герої?
- Що спільного в дуба і верби?
- Яке дерево навесні прокидається раніше?
- Коли прокидається дуб?
- Як описує В. Сухомлинський дуб навесні? Як вербу?

Завдання на використання аналогії як засобу перенесення способу дії: є судженнями про властивості одного предмета на основі його подібності до інших. Учні мають навчитися знаходити спільні для обох предметів ознаки, виявляти істотні ознаки.

Робота з текстом В. Сухомлинського «Коли прилітають птахи» [там само, с. 34]:

- Про настання якої пори року йдеться в тексті?
- Знайдіть в тексті характерні ознаки весни.
- Складіть своє оповідання про іншу пору року за аналогією!
- Яких пташок ми можемо згадати відповідно до визначеної пори року?

Завдання на класифікацію предметів і явищ навколишнього світу, що зображені в тексті, вимагають віднесення поодиноких об'єктів чи явищ до відповідного ряду або класу, що передбачає перехід від чуттєвих форм мислення до словесно-логічних.

Робота з текстом В. Сухомлинського «Дуб і верба» [там само, с. 27]:

- Про кого йдеться в оповіданні?
- До якої групи рослин відносяться наші герої?
- Що спільного і що відмінного між цими героями?

Завдання на доведення: установлення та доведення причинно-наслідкових зв'язків у природі.

Робота з текстом В. Сухомлинського «Ранковий вітерець» [там само, с. 15]:

- Визначіть головних героїв твору.
- Хто розбудив метелика? Доведіть.

Завдання на виділення головного: сортування матеріалу за певними ознаками (складністю, значущістю); складання плану до розповіді за прочитаним; виділення головної думки; схематизація; виділення істотних подібних і відмінних ознак явищ і предметів.

Аналіз тексту за твором В. Сухомлинського «Камінь» [там само, с. 116]:

Фрази із тексту	Замітки учнів, роздуми
Колодязь давав людям воду. Хлопчик любив нашкодити. Засохла трава навколо, і дуб засох, підземні води потекли кудись в інше місце. «Куди ж все поділось?» - подумав дідусь.	Вода, хоч і холодна, не звична на смак, але корисна. Я також люблю бешкетувати, і це також іноді поганим закінчується. Чому людина весь час ранив природу? Діти емоційно намагалися пояснити дідусю причину.

Складання текстів фантастичного (казкового) характеру. Завдання такого типу мають на меті навчити учнів складати розповіді фантастичного змісту за сюжетом оповідання або тексту (фантастична розповідь про об'єкти та їх перетворення в просторі або часі, розповіді від імені об'єкту, римовані тексти фантастичного характеру).

Робота з текстом В. Сухомлинського «Як кіт рибу ловив» [4, с. 54]:

- Про що йдеться в тексті?
- Чому рибки не плавали біля берега?
- А чи могла скластися по-іншому пригода котика? Пофантазуймо.
- Яким котик буде в нашій новій казці?
- Наділімо нашого котика новими, не характерними для нього, ознаками, діями.
- Кого він зустріне?
- Що з ним станеться?
- Чим закінчиться його пригода?

Складання загадок і метафор за змістом тексту. У процесі виконання завдань такого типу формується вміння складати загадки про зображувані об'єкти, використовуючи для цього відомі алгоритми (шаблони) [1, с. 27].

Алгоритм:

- обрання об'єкту,
- знаходження спільного та відмінного,
- установлення взаємодії,
- об'єднання частин загадки.

Складання загадки за текстом В. Сухомлинського «Метелик із росою на крилі» [4, с. 14]:

- З чим ви можете порівняти метелика?
- Коли ми можемо милуватися танком метелика?

Загадка:

На листочок схожий,
Літає в днину погожу.

Алгоритм складання загадки за текстом В. Сухомлинського «Чому опадає листя з дерев» [4, с. 18]:

Листочок

На що схоже ?	Установлення взаємодії	Відмінності
Пташка	але не	не співає
Метелик	але не	крилець не має

Загадка:

Як метелик, але крил не має,
Як пташка, але не співає,
Чекає вітерця, тільки тоді літає.

Важливою наступною сходинкою в розвитку сприйняття світу природи, яку має опанувати дитина, є вміння складати твори на основі спостережень. Першим елементом діяльності на цьому етапі є визначення ідеї, навколо якої буде розгортатися композиція й сюжет майбутнього оповідання або казки, створення образів героїв твору, їхня портретна замальовка, визначення прагнень, переживань, вчинків, внутрішньої краси героїв. Адже для розвитку своїх творчих здібностей дитина має написати про побачене, пережите. За настановою вчителя діти складають твір, добирають потрібні слова, створюють образи, формулюють думки, прописують сюжет. Учитель пропонує приблизну тематику оповідань чи казок, планує екскурсію в природу для накопичення вражень, емоцій, з'ясування екологічних зав'язків. Наводимо перелік тем, за якими вчитель може провести таку роботу: «Золоті пташки осені», «Вже брами літа замикає осінь», «Земля-годувальниця», «Жовтий лист під ноги падає», «Листопад», «Горобина восени», «Двори стоять у хуртовині айстр», «Стояла я і слухала весну», «Очі відкрила конвалія біла», «Зелена аптека», «Знову цвітуть каштани», «Здивовані квіти», «Синичка-скрипаль-корифей», «Перепілчине поле», «Горобець із білою бородою», «Пір'їнка і листочок», «Травнева роса – краща вівса», «Їде панна осінь на золотому коні», «Коли серце торкається краси», «Чорнобривці квітнуть у саду, я до них за казкою їду», «Шпак та білка», «Усе моє, все зветься Україна!»

Уроки природознавства вимагають, щоб знання були не тільки метою, але й засобом, інструментом, знаряддям, за допомогою яких формується природознавча компетентність учня початкової школи.

Отже, педагогічну спадщину В. Сухомлинського без перебільшення можна назвати універсальною щодо широти охоплення й дієвості розвитку маленької особистості. Глибоко психологічна, гуманістична суть педагогічної системи великого педагога-гуманіста є її глобальною характеристикою. Саме тому вона потребує більш ретельного вивчення, яке може бути здійснене в подальших наукових пошуках.

Література:

1. Борисенко Н. М., Сутейко Л. Г. Формування комунікативної та природознавчої компетентності учнів у процесі роботи над картинами-загадками. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 26-28.
2. Вашуленко М. Літературна творчість В. О. Сухомлинського в нових підручниках для початкової школи. *Бібліотечка вчителя*. 2003. № 5. С. 3.
3. Півторак Т. Уроки серед природи за творами В. Сухомлинського. 2-3 класи / упоряд. М. Пристінська. Київ: Редакція газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. 120 с.
4. Сухомлинський В. Всі добрі люди – одна сім'я. Харків: ВД «Школа», 2014. 160 с.
5. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа: вибрані твори у 5 т. Київ: Рад. школа, 1977. Т. 4. 640 с.
6. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: початкова школа: іншомовна освіта + державний стандарт початкової освіти. Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2016. 240 с.
7. Чернишов О. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського. URL: <http://www.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/3637>.

Borisenko N. M., Balokha A. S.

THE USAGE OF V. SUKHOMLYNSKY'S PEDAGOGICAL LITERATURE AT NATURAL SCIENCE LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article considers the value of V. Sukhomlynsky's pedagogical literature in the context of the New Ukrainian School. The prominent teacher insisted on basic educational methods. They are studying in green classes, drafting books-pictures about nature, trips in nature, conducting thoughtful lessons, usage the tasks from the living book of problems, studies in fairy-tale room, island of wonders, corner of beauty, use, in spiritual life of song, book, lead through of holidays of mother, roses, field flowers, labour in Garden of Mother, writing stories, fairy-tales with the children. Teacher's natural

interests were scalene: excursions in nature, lessons under blue sky, drafting and analysis of fairy-tales, objects and phenomena of environment. The most important scientist counted the task which all other are inferior to develop for a child. It provides the capacity for a reflection, ability to estimate critically the action that is possible within the consequences for other people and on one's own. Various cognitive tasks during such work can be suggested to apply, namely they are the tasks on sorting, on form comparison and contrasting, on the use of analogy, on classification of objects and phenomena of outward things, on leading to, on the selection of main, drafting of texts of fantastic (fairy-tale) character, drafting of riddles and metaphors, on maintenance to text. The pedagogical literature of V. Sukhomlynsky's gives an abstract possibility a modern teacher to realize the task of modern education, not overloading a student.

The methodical approach to use the teacher's works in primary school education is revealed. It's main task is to prepare the applicant for education to make a successful life and self-realization in a rapidly changing society, to prepare for life even with an uncertain future.

Key words: natural science lessons, methodology, cognitive tasks, coherent speech development, textbooks, subject knowledge of natural sciences.

Дата надходження статті: «12» грудня 2017 р.

УДК 378

Комінарець Т. В.*

ФАСИЛІТАЦІЯ – ПРОВІДНА КОМПЕТЕНЦІЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті аналізується сутність та значення педагогічної фасилітації в умовах сучасного суспільства та окреслюються особливості здійснення цього процесу в початковій школі.

Актуальність поданих матеріалів полягає в необхідності зміни традиційної моделі педагога, адже нині перед учителем постають додаткові завдання – спрямувати учнів не тільки на отримання знань, а й на їх творче осмислення, виховувати здатність застосовувати свої знання в навчальних і життєвих ситуаціях – усе це має сприяти формуванню творчої особистості дитини. Узагальнено, що під педагогічною фасилітацією зазвичай розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стилізованої характеристики навчальної діяльності. Автором проведено різнобічний аналіз функціонування педагогічної фасилітації в умовах сучасної початкової школи.

Визначаючи мету, яку забезпечує фасилітаційна підтримка в навчанні, автор статті вказує, що учитель-фасилітатор прагне до формування особистості учня, виявлення та розвитку його потенційних здібностей, задатків; створення умов для саморозвитку, самовизначення, самовдосконалення, самореалізації його особистості.

Окреслено форми організації діяльності вчителя-фасилітатора на уроці в початкових класах. Наголошено, що основною такою формою взаємодії є групова.

Зроблено висновок, що фасилітація є феноменом сучасності, здатним зробити навчання та виховання суб'єктів освітньої діяльності більш продуктивним за рахунок їхнього особливого стилю спілкування й особистості педагога. Перспективами подальшого дослідження визначено пошук практичних механізмів (форм, методів, прийомів та засобів) щодо впровадження педагогічної фасилітації в умовах Нової української школи.

Ключові слова: фасилітація, педагогічна фасилітація, вчитель, початкова школа.

Дитиноцентрична спрямованість сучасної освіти передбачає наявність гуманістичного, творчого педагога початкової ланки освіти: конкурентоспроможного,

*© Комінарець Т. В.

який убачає свою діяльність у вихованні самодостатньої, активної особистості, готової до сприйняття швидкоплинного світу, вона знає, яким чином не загубитися в ньому, ставить перед собою мету й знає шляхи її досягнення. Суспільне замовлення на такого вчителя зумовлює й значний науковий інтерес до актуальних проблем професійної діяльності та формування нових професійних компетентностей педагога.

Сучасна освіта кардинально змінила свої функції та суспільне значення – вона визначає не лише інтелектуальний рівень особистості, а й її матеріальний стан, соціальний статус, професійні амбіції, духовний світ, урешті-решт – сам спосіб життя. Вона вже перестала бути лише технологією передачі знань від однієї людини до іншої. Вона стала не тільки засобом поширення життєвих практик, набутого досвіду й світоглядних уявлень, а й високорентабельною й інвестиційно привабливою галуззю економіки. Ось чому на сьогодні більшість експертів єдині в тому, що найближчим часом головним світовим дефіцитним ресурсом стане саме високоякісний людський капітал.

А оскільки в умовах трансформації глобальної економічної системи на ринку ідей та знань виграватимуть саме ті країни, які орієнтуватимуться на безперервні нововведення та інновації, передусім у сфері освіти, то для того, щоб гідно витримувати конкуренцію, Україні слід модернізувати чинну систему освіти, яка останнім часом стрімко втрачає конкурентні переваги [7, с. 19].

Якщо ми обираємо шлях ефективної освіти, то нашим головним завданням є навчити учнів думати та працювати. Першим і основним складником такого ефективного навчання є, передовсім, створення вільного навчального середовища. Лише тоді, коли в класі є свобода й кожен без обмежень може пізнавати світ, ми можемо говорити про те, що створений плідний, ефективний простір для навчання. Ефективне навчання не може здійснюватися в умовах тиску, примусу та погроз, оскільки страх повністю паралізує пізнавальні процеси людини. Для того, аби людина вчилася, вона повинна знаходитися у вільному, психологічно безпечному просторі [11].

На думку В.Кременя, в освіті досі діє своєрідна адміністративно-командна система, в основі якої оцінювання кількісних характеристик формально засвоєних результатів навчального процесу. І що більше дитина навантажена якимись знаннями й більше їх зможе, часто механічно, відтворити під час контролю, то успішнішим вважається процес навчання. А тим часом взаємозв'язок між засвоєними знаннями й творчим розвитком особистості є недостатнім. З поля зору вчителя часто випадає саме розвиток і саморозвиток дитини, її особистісне самодостатнє становлення. У результаті після закінчення відповідного рівня освіти отримуємо людину формально освічену, носія певної суми знань, але недостатньо особистісно розвинену, нездатну виявити в житті й діяльності усі свої потенційні можливості. Суспільство, що має критичну масу таких людей, неспроможне до динамічного інноваційного розвитку, що якраз і визначає нині місце кожної нації під сонцем [4].

Особливістю сучасної освіти є формування й розвиток особистісних якостей здобувача освіти. При цьому значуще не стільки формування певних властивостей, якостей, пізнавальних процесів, знань, умінь, навичок, скільки розвиток прагнення й здатності до самостійності, саморозвитку й самореалізації особистості. У міжособистісній взаємодії суб'єктів освіти, педагогів та учнів, створюються умови для розвитку освітньої мотивації, надання навчанню характеру співпраці, і на цій основі досягаються цілі й виконуються окреслені завдання.

Актуальність вивчення можливостей фасилітації педагога в умовах сучасної освіти обумовлена необхідністю активізації діяльності вчителя навчально-професійної діяльності учнів в умови

Нові поняття «педагог-фасилітатор», «педагогічна фасилітація» в педагогіці і психології виникають на основі теорій, запропонованих у 50-х рр. ХХ ст. К. Роджерсом [6].

Сьогодні вивчення фасилітативності (у працях В. Абрамова, І. Авдєєвої, О. Андрєєва, А. Болотової, О. Врубльовської, О. Дімової, О. Коңдрашихіної, О. Левченко, П. Лушина, Г. Межиної, Л. Петровської, О. Шахматової та ін.) охоплює понятійний апарат, зміст та структури цього феномену, визначає властивості суб'єктів процесу, досліджує особливості фасилітативного впливу, аналіз чинників формування фасилітативної компетентності тощо.

Отже, педагогічна фасилітація – порівняно нове поняття, активно втім наразі використовуване в педагогіці та педагогічній психології. Позитивний вплив на учня, для створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості учнів у своїх силах, стимулювання й підтримка в них потреби в самостійній продуктивній діяльності стають основними орієнтирами під час аналізу феномену педагогічної фасилітації [11].

Метою статті висвітлення сутності педагогічної фасилітації, її значення в сучасній освіті та суспільстві й окреслюються шляхів здійснення цього процесу в початковій школі.

Під педагогічною фасилітацією зазвичай розуміють створення такої взаємодії, коли актуалізується індивідуальний досвід учасників, відбувається взаємодія та взаємотрансляція індивідуальних контекстів розуміння навчальної інформації, виникає необхідність і можливість оперативного та індивідуально мотивованого застосування оновленого досвіду, тобто відбувається становлення суб'єктності як стильової характеристики навчальної діяльності [1, с. 38].

Уперше в 1898 році було встановлено (Н. Триплет, 1898; Ф. Олпорт, 1920; Travis, 1925), що люди можуть досягати кращих результатів у присутності інших людей, у порівнянні з тим, коли вони діють на самоті. Цей феномен отримав назву соціальної фасилітації (від англ. facilitate – полегшувати або facility – легкість, сприятливі умови), тобто особливість людей виконувати краще прості завдання та гірше складні, коли поруч присутні інші, а результати їхньої роботи можна оцінити [8, с. 439].

У сучасній школі педагог повинен застосовувати інноваційні технології, бути ініціативною, творчою, готовою до пошуку й змін людиною. Перед учителем постають додаткові завдання: важливо направити учнів не тільки на отримання знань, а й на їхнє творче осмислення, виховувати здатність застосовувати свої знання в навчальних і життєвих ситуаціях - усе це має сприяти формуванню творчої особистості дитини.

У педагогічну теорію та практику термін «фасилітація» був уведений К. Роджерсом [6].

Сутність фасилітуючої педагогічної позиції досліджували Є. Врублевська, І. Жижина, С. Коломийченко, О. Фісун. Проте нами не виявлено достатньо дослідницьких робіт, у яких розкривається проблема фасилітації як фахової компетентності вчителя початкової школи.

Важливість вивчення готовності педагогічних працівників до фасилітації, формування її структурних компонентів визначається рядом чинників. По-перше, це запити сучасного світу, які висувають вимоги до школи як соціального інституту розвитку, що повинен сприяти саморозвитку та самовихованню кожної дитини. По-друге, реалізацією особистісно орієнтованого підходу в освіті, який передбачає наявність у педагога таких якостей, що забезпечують створення психологічно комфортних умов для повноцінного навчання дітей на основі співпраці, взаємоповаги та довіри. По-третє, важливістю для самого педагога володіти такими психологічними якостями, що виявляються засобами підвищення його професійної компетентності [3].

Фасилітація – це організація процесу колективного розв'язання проблем у групі, який керується фасилітатором (ведучим, головним). Це одночасно процес та сукупність навичок, які дозволяють ефективно організувати обговорення складної проблеми без втрат часу та за короткий термін виконати усі заплановані дії із максимальним залученням учасників процесу. Фасилітація відрізняється від простого управління тим, що вона не має директивного характеру. Якщо за традиційних форм управління суб'єкт

змушує учасників групи виконувати власні інструкції та розпорядження, то у випадку з фасилітацією її суб'єкт має поєднувати в собі ознаки керівника, лідера та учасника процесу [12].

Фасилітація в процесі формування ключових компетентностей особливо важлива у зв'язку з тим, що відповідає за формування креативних якостей здобувача початкової освіти.

Молодший шкільний вік – це вік відкритого, довірливого ставлення до вчителя, до його оцінок і суджень, коли діти ще тяжіють до гри, емоційні та безпосередні. Учителю початкової школи важливо враховувати потребу молодших школярів у теплому спілкуванні, в емпатії, тому від нього вимагається вміння підтримувати цю емоційність і зберігати безпосередність дітей, виховувати в молодших школярів співпереживання до інших людей і навколишнього світу. Велике значення таке вміння набуває в організації навчальної діяльності - тут разом із особистісним сприйняттям дитини здійснюється оцінка навчальних дій. Учителю початкової школи важливо не змішувати оцінку навчальної діяльності, успішності й особистості школяра.

Найулюбленіше заняття дітей у початковій ланці освіти – це гра. В основі ж інтелектуальної гри лежить застосування учасниками своєї ерудиції та інтелекту. Цей вид навчальної діяльності не тільки задовольняє інтелектуальні потреби учня, а й розвиває різні грані його особистості: вміння працювати в команді, нестандартно мислити, застосовувати знання, отримані на уроках і самостійно.

Інтелектуальні ігри дозволяють урізноманітнити навчальний процес, зі звичайного уроку зробити свято. Використовуючи інтелектуальні ігри в позаурочній діяльності, педагог допомагає дитині зорієнтуватися в профорієнтаційному напрямі. Грамотна організація позаурочної діяльності дозволяє вирішити цілий ряд дуже важливих завдань: полегшує процес соціально-психологічної адаптації; створює умови для індивідуального розвитку. Подібні ігри можуть застосовуватися як у межах одного предмета для перевірки засвоєного матеріалу учнями й включати конкурентоспрямовані розділи, наприклад, з граматики, лексики, так й охоплювати кілька освітніх напрямів, що дозволяє реалізувати інтегрований зміст освіти.

Специфіка вчителя початкової школи полягає в тому, що він першим починає навчально-виховний процес, закладає в учня основи вміння вчитися й навчальної діяльності, вміння спілкуватися на уроках. У шкільній практиці склалося досить велика кількість прийомів і способів, за допомогою яких вчителі й спілкуються з дітьми на уроці й учать їх спілкуватися. Умовно їх можна представити у вигляді двох великих груп:

1) прийоми і засоби, із якими вчитель спеціально знайомить дітей для досягнення високого рівня взаєморозуміння в найменший проміжок часу (жести, поза, слова-коди, картки-коди, кивок головою, плескання руками, рухи тіла, виразу обличчя, система договорів і т. д.);

2) прийоми й способи спілкування, із якими вчитель спеціально не знайомить дітей, але використовує їх з метою реалізації психічних закономірностей розвитку в процесі навчання (дистанція, дотик, гумор, інтонація, сила голосу, багатозначне мовчання, погляд, авансування, похвала, прохання, критика тощо).

Аналізуючи досвід учителів початкової школи, вивчаючи праці вітчизняних і зарубіжних учених, ми дійшли висновку, що в процесі інтегрованого навчання знання початківців набувають системної якості, вміння стають узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів. Безумовно, цей підхід до вивчення навчального матеріалу не новий. Але він ефективний і актуальний, оскільки сприяє розвитку в дітей ключової компетентності «уміння вчитися протягом життя».

Виникає потреба організувати саме викладання не як трансляцію інформації, а як фасилітацію процесів осмисленого навчання. Стосовно школи під фасилітацією слід розуміти освітній метод, що забезпечує позитивний вплив на учня, клас для

створення сприятливої атмосфери, підвищення впевненості початківців у своїх силах, стимулювання й підтримка в них потреби в самостійній продуктивній діяльності.

Сьогодні зміст професійної готовності вчителя акумульовано в професіограмі. Професіограма – це свого роду ідеальна модель, що включає характеристики професійної діяльності та характеристики особистості, вона моделює результат, який існує ідеально, але повинен бути досягнутий після певного терміну освіти студента, вона дає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, критерії професійної підготовки та професійного вдосконалення вчителя [5].

У наш час професіографія педагогічної праці налічує понад 100 професійно значущих й особистісних якостей педагога. Не можна не погодитися, що реформа освіти повинна ґрунтуватися на перебудові певних особистісних рис учителя, що реалізуються в процесі його партнерської взаємодії з учнями.

На думку О. Врублевської, здатність педагога до фасилітующого спілкування – це іманентна якість особистості вчителя, яка розвивається та дозволяє здійснювати педагогічну взаємодію як таку, що надихає й спонукає вихованця до інтенсивної, свідомої самозміни відповідно до особистісно пріоритетних сенсів життєдіяльності, тим самим актуалізуючи процес його спрямованого й продуктивного саморозвитку.

Новий рівень завдань вимагає від педагога сформованих «еталонних» особистісних характеристик. Визначальними для реалізації фасилітації педагога є розвиток трьох якостей особистості: аттрактивність (від лат. *Attrahere* залучати – природний стан чого-небудь, що не викликає роздратування, а навпаки, вабить, що викликає симпатію), толерантність (від лат. *Tolerantia* терпіння - терпимість до іншого роду поглядів, вдач, звичок) і асертивність (від англ. *assertiveness* – наполегливість, упевнений захист своїх інтересів або своєї точки зору з урахуванням думок інших людей) [10].

К. Роджерс назвав цей комплекс особистісних якостей вчителя «необумовленою позитивною увагою до людини». Учитель, який розуміє й приймає внутрішній світ своїх учнів, поводить себе природно й відповідно до своїх внутрішнього стану й доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим всі необхідні умови для забезпечення й підтримки (фасилітації) їхнього сумлінного навчання та особистісного розвитку в цілому.

Фасилітатор у педагогіці – це той, хто допомагає (стимулює, сприяє, полегшує, супроводжує, актуалізує тощо) під час народження думки, ідеї, хто не тільки досконало володіє матеріалом і вміє передавати нові знання, а й розвиває навички й уміння, допомагає учасникам зробити узагальнення, висновки, спираючись на їхній досвід, але не робить висновки за них, створює ситуацію успіху та працює на розвиток групи й кожного індивідуально. В основі фасилітативності (педагогічної фасилітації) лежить глибока духовна основа, яка передбачає турботу про іншого і його успішний розвиток, прийняття людини без засудження, уміння прощати й бути вдячним, любити людину, позитивно сприймати все, що навколо відбувається, власну відповідальність за свої думки, дії і вчинки. Для визначення керівних положень, що відображають загальні закономірності процесу фасилітації, дають краще розуміння її сутності ми визначили наступні принципи фасилітації: гуманізму й любові до людини; позитивного мислення та сприйняття світу; віддачі й вищих цілей; вдячності; толерантності, прийняття й прощення; успіху та емоційності; співробітництва, ефективної комунікації та партнерства; відповідальності цілеспрямованості; індивідуального підходу [2].

Визначаючи мету, яку забезпечує фасилітаційну підтримку в навчанні, учитель прагне до формування особистості учня, виявлення та розвиток його потенційних здібностей, задатків; створення умов для саморозвитку, самовизначення, самовдосконалення, самореалізації його особистості.

У результаті в здобувачах освіти формується особистісна мотивація до навчання, творчості, досягнення цілей; навички взаємодії з учителями, батьками, однолітками в процесі пізнання; орієнтація на успіх у навчанні та творчості. В очікуванні результати

рівня взаємодії можна винести: сформованість особистості учня; ціннісна, емоційна, поведінкова, комунікативна, політична, правова соціалізація особистості; досягнення ситуації успіху, самореалізація особистості.

Основна форма організації діяльності на уроці вчителя-фасилітатора – групова. Для успішної організації такої роботи необхідно:

- уміти ставити мету, до якої прийде група в кінцевому результаті, формулювання не повинно бути розпливчастим і повинно бути зрозумілим усім учасникам процесу;
- приділити велику увагу розробці процесу, у якому бере участь група, а також послідовності виконання завдань;
- налагоджувати продуктивне спілкування між членами груп, уміти управляти конфліктами і спрямовувати в потрібне русло хід дискусій;
- у процесі роботи зуміти розкрити здібності учасників, оцінити наявні навички й допомогти розвинути нові прихованні потенціали, віднайти рушійні сили й спрямувати енергію на ефективне виконання навчального завдання;
- підтримувати учасників груп і, використовуючи діалог, ураховувати думку кожного члена групи;
- заохочувати лідерські якості в інших членах групи.

Найвище досягнення фасилітатора – це створення в членів групи враження, що всю роботу вони виконали самостійно.

Особливість феномену фасилітації в тому, що він не виникає випадково. Йому передують саморозвиток і самоосвіта педагога. Перехід учителя традиційних поглядів на новий для нього стиль діяльності відбувається поступово, оскільки він пов'язаний із глибокою і, отже, досить повільною особистісною перебудовою і його самого, і учнів, тому провідними є не стільки зміни змісту й методів викладання, скільки становлення й зміцнення основних особистісних якостей, постійне професійне зростання педагога-фасилітатора.

В умовах сучасних освітніх трансформацій суть навчально-виховного процесу в педагогічній теорії та практиці розглядається як організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників, спрямованої на узгодження зовнішніх впливів із внутрішніми властивостями особистості, що забезпечує зміни в її свідомості та поведінці. Така інтерпретація відповідає сучасній освітній парадигмі, новим концептуальним підходам – гуманістичній, конструктивістській, особистісно зорієнтованій педагогічній ідеології [9].

Отже, фасилітація – феномен міжособистісного спілкування, який робить більш продуктивним навчання або виховання суб'єктів освітнього процесу за рахунок їхнього особливого стилю спілкування й особистості педагога.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні форм, методів та засобів здійснення педагогічної фасилітації в умовах Нової української школи.

Література:

1. Авдеева И. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть 1: Субъектная направленность. *Горизонты образования*. № 2 (35). 2012. С. 37-43.
2. Волкова Л. Формування фасилітативності – інтегративної професійно-особистісної якості майбутніх вчителів засобами тренінгу. URL: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/57.pdf>.
3. Гарькавец С. Координати психологічного виміру фасилітативної компетентності педагога. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84593283.pdf>.
4. Кремень В. Г. Чому ми бідні, якщо такі освічені? *Дзеркало тижня*. № 6, 20-27 лютого, 2015.
5. Педагогика / под общ. ред. Л. Подымовой, В. Слостенина. URL: <http://stud.com.ua/49786/pedagogika/pedagogika>.
6. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.

7. Семиноженко В. Сучасна освіти в контексті нових суспільних викликів. *Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 18 февр. 2016 г.* / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.; редкол.: Е. В. Астахова (гл. ред.) и др.]. Харьков: Изд-во НУА, 2016. 324 с.
8. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2004. 767 с.
9. Фісун О. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?
10. Шахматова О. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Профессиональное образование. Приложение «Новые педагогические исследования»*. М.: ИСОМ, 2006. № 3. 120 с.
11. Шевченко К. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Психологічні науки: збірник наукових праць*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ). Випуск 2.13 (109). С. 258-263.
12. Flemming Funch Преобразующие диалоги 1996, Перевод. Д. А. Ивахненко. М.: Издательство «НОВЕЙШАЯ ПСИХОЛОГИЯ», Издательство «Ника-Центр», 1997.

Kominarets T. V.

FACILITATION – THE LEADER COMPETENCE OF THE MODERN PEDAGOGUE

The article analyzes the essence and the significance of the pedagogical facilitation in the conditions of modern society and outlines the peculiarities of the implementation of this process in elementary school.

The urgency of the submitted materials is the required to change the traditional model of the teacher, because nowadays, the teacher faces additional tasks – to help students not only to acquire knowledge, but also to induce their creative thinking, to improve the ability to apply their knowledge in educational and real life situations – all this should contribute to the formation the child's creative personality. It is generalized that pedagogical facilitation is usually understood as the creation of such interaction, when the individual experience of the participants is actualized while the interaction and the communication between the individual contexts of understanding of educational information takes place, there is a need and opportunity for an timed and individually motivated application of the acquired experience, that is, the formation of the subjectivity as a stylistic characteristic of the educational activities. The author carried out a comprehensive analysis of the functioning of the pedagogical facilitation in the conditions of a modern elementary school.

In the definition of the purpose provided by facilitation support in the study, the author of the article indicates that the teacher-facilitator seeks to form a personality of a student, to identify and develop his potential abilities, interests; the creation of the conditions of self-development, self-determination, self-improvement, self-realization of his personality.

The forms of the organization of the activity of the teacher-facilitator in the classroom in the elementary classes are well outlined. It is emphasized that the best form of interaction is in group.

It is concluded that the facilitation is a phenomenon of the present, capable of making the education of subjects of educational activity more productive at the expense of their special style of communication and personality of the teacher. The prospects for further research have identified practical mechanisms (forms, methods, techniques and tools) for introducing pedagogical facilitation in the conditions of the New Ukrainian School.

Key words: facilitation, pedagogical facilitation, teacher, elementary school.

Дата надходження статті: «12» грудня 2017 р.

УДК 378.14 + 37.025

Літвінова М. Б.*

ТЕХНОЛОГІЇ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗВТО

Адаптація навчання для потреб студентів є ключовим аспектом трансформування сучасної освітньої системи для покращення якості навчання. У роботі розглянуто технології адаптивного навчання фізики в закладах вищої технічної освіти, що поєднують елементи традиційної академічної та інноваційної хмароорієнтованої освіти. Окреслені вимоги до такого навчання: інтегрування адаптивних технологій за різними навчальними підходами в межах поєднання навчання в традиційному та хмароорієнтованого середовищах; урахування сучасних об'єктивних умов існування ЗВТО, реалій трьохкомпонентної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (викладач, студент, система управління навчанням) та перспектив функціонування всієї багатокомпонентної структури; максимальне використання можливостей сучасних інформаційних систем; урахування особливості нового мислення сучасної молоді; забезпечення інженерно-творчої спрямованості навчання; недопущення негативних тенденцій, що виникають під час реформування освіти.

У роботі надані технології проведення лекцій, практичних та лабораторних занять, консультацій і контролю знань із позиції STEM-орієнтованого підходу до навчання. Описані технології надання інформації, що орієнтуються на нові когнітивні потреби студентів. Указано, що роль викладача зміщується від лектора до технолога сучасного навчального процесу. Запропоноване комплексне проведення всіх форм занять та контролю знань, їхнє поєднання за розкладом занять. У результаті відбувається урізноманітнення форм проведення занять, вибудовування індивідуальних траєкторій навчання кожного студента та інтенсифікація індивідуального консультування з боку викладача. Пропонується комплексне проведення контролю знань у межах лабораторних та практичних занять із використанням модульного підходу.

Застосування розглянутих технологій забезпечує формування компетентностей із фізики майбутніх інженерів на рівнях навчальної, проектувальної, інформаційної, комунікативної та організаційної функцій діяльності та підвищує якість фундаментальної інженерної освіти.

Ключові слова: фізика, студент, адаптивне навчання, технології, вища технічна освіта, заняття, сучасна освітня система, якість освіти.

Викладання фундаментальних дисциплін, зокрема, фізики, у закладах вищої технічної освіти (ЗВТО) є складним та суперечливим процесом. На сьогодні з причини недостатнього урахування тенденцій модернізації системи підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю в Україні спостерігається суперечність між традиційним підходом

до навчання студентів у вищій технічній школі та когнітивними потребами сучасної молоді. Це погіршує якість інженерної освіти й вимагає трансформації навчального процесу.

Адаптація навчання, яка є ключовим аспектом трансформації, має бінарну структуру, докладно розглянута в роботі [5]. Першою її складовою є адаптація студентів до умов процесу навчання, другою – адаптація системи навчання до потреб студентів. У контексті другої складової постає питання, яке раніше було актуальним тільки стосовно навчання молоді з «особливими потребами»: про адаптацію самого навчального середовища до когнітивних вимог суб'єктів навчання й розробку відповідних адаптивних технологій навчання.

На сьогодні існує багато робіт, у яких надані технології адаптивного навчання, але значна їх частина відноситься до навчання з використанням інформаційних Web-систем, тобто у хмароорієнтованому середовищі [7]. Адаптивний освітній процес у звичайному

*© Літвінова М. Б.

(зв) та хмароорієнтованому (хмор) середовищах науковці-дидакти розглядали з позицій різних методологічних підходів, а саме: системного – В. Бондар (зв) та В. Тихомиров (хмор); гуманістичного – М. Герман (зв); акмеологічного – О. Ковальов (зв); особистісно орієнтованого – В. Пішванова (зв) та І. Денисова і Д. Ловцов (хмор); технологічного – Ю. Дзюбенко і Л. Олійник (зв) та І. Денисова (хмор); синергетичного – В. Шарко (зв) та А. Лукьянова (хмор); технологічного – Ю. Дзюбенко і Л. Олійник (зв); компетентнісного – А. Границькая (зв); діяльнісного – Ю. Бунтури (хмор) та ін.

Навчання фізики в хмароорієнтованому освітньому просторі стикається із певною проблемою, яка мовою психології пов'язана з виникненням «іконічного образу» – *illusio* (предметом віри). В аналітичному огляді центру розвитку освіти Білоруського державного університету за 2014 рік зазначається: «Культурна природа *illusio* дозволяє відокремити цей тип образів від перцептивних структур індивідуальної свідомості (оптичних ілюзій, змінених форм свідомості), утрачається перцептивний зв'язок між реальним явищем і віртуальним» [9]. Як показує досвід, студент, який сам ніколи не зважував тіло, не збирав електричний ланцюг, тобто не мав ніякого реального експериментального досвіду, має певні труднощі, пов'язані зі співвідношенням віртуальних дій (якщо лабораторні роботи виконуються у веб-системі) з їхнім реальним прототипом, тому під час навчання фізики хмароорієнтовані методи й засоби навчання мають або поєднуватися із традиційними або додаватися до них. Відповідні навчальні технології, орієнтовані на вищі навчальні заклади технічного профілю, вимагають розробки.

Метою цієї статті є надання технологій організації та проведення занять під час адаптивного навчання фізики у ЗВТО.

Під час створення моделі адаптивного навчання фізики в технічному університеті будемо виходити з очевидного положення, що студенти краще засвоюють матеріал, якщо їхні когнітивні потреби, пов'язані з процесом навчання, задоволені оптимальним чином. На основі аналізу таких потреб, проведеного в роботі [6], і цілей адаптивного навчання окреслимо систему вимог для їхнього задоволення, а саме:

- інтегрування адаптивних технологій за різними навчальними підходами у межах поєднання навчання в традиційному та хмароорієнтованому середовищах;
- урахування сучасних об'єктивних умов існування ЗВТО, реалій трьохкомпонентної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (викладач-студент-система управління навчанням [5]) та перспективи функціонування всієї багатоконпонентної структури;
- максимального використання можливостей сучасних інформаційних систем;
- урахування особливостей нового мислення сучасної молоді [6];
- забезпечення інженерно-творчої спрямованості навчання;
- недопущення негативних тенденцій, які виникають під час реформування освіти, що, за В. Бондарем, полягають у відсутності збалансованості між новаціями й традиціями в педагогіці; стихійності, що змітає все на своєму шляху; прориву в нове без урахування уроків минулого [3].

Як результат, потрібно створити комплексну систему технологій навчання фізики, яка за академічним принципом «проведе студента від незнання до знання, від невміння до умінь і навичок, інакше – до формування ключових освітніх компетенцій», який сприяє популяризації інженерно-технологічних професій серед молоді.

На наш погляд, майже всім розглянутим вимогам адаптованого навчання у ЗВТО відповідає STEM-орієнтований підхід. На цей час в Україні впровадження цього інноваційного підходу спрямоване, перш за все, на загальноосвітні та позашкільні навчальні заклади [10]. Проте існують певні методичні напрацювання і в закладах вищої технічної освіти [4]. Під час розробки організації та проведення занять при адаптивному навчанні фізики у ЗВТО ми будемо орієнтуватися саме на STEM-технології. Відповідну структурну схему представлено на рис 1.



Рис. 1. Структурна схема технологій адаптивного навчання фізики у ЗВТО

Згідно з академічною організацією ЗВТО навчання фізики відбувається за такими організаційними формами: лекційні заняття, практичні заняття, лабораторні заняття, консультаційні заняття та самостійна робота студентів. До структурної схеми на рис. 1 також включено проведення контролю знань. Розглянемо кожний структурний елемент наведеної схеми.

Лекційні заняття. Під час адаптивного навчання лекції здійснюються з використанням спеціальних технологій надання інформації, що орієнтуються на нові когнітивні потреби студентів. Фактично роль викладача зміщується від лектора до технолога сучасного навчального процесу.

Лекція проводиться з використанням відповідних візуальних, аудіальних та кінестетичних засобів, що полегшують сприйняття, запам'ятовування й засвоєння навчальної інформації. Протягом заняття викладач має сформулювати в студентів ключові компетенції, необхідні для подальшої роботи з новою інформацією у веб-просторі. Доцільно зацентувати увагу на деяких позиціях.

По-перше, створення стійкого образу явища, що розглядається: графіка, зображення й інші ефекти можуть бути засобами активізації уваги, слугувати інструментом візуалізації інформації та сприяти її асоціативному відтворенню. Під час надання навчального матеріалу доцільно використовувати практичні прийоми інтернет-дизайну.

По-друге, надання навчального матеріалу як сукупності логічно вибудованої інформації, придатної для подальшої роботи у веб-просторі. Тенденція переведення в електронні версії традиційних друкованих підручників, статей, інструкцій, навчально-методичних посібників створює оманливе уявлення про процес інформатизації освіти. При цьому інтернет перетворюється у великий смітник, у якому дуже важко зорієнтуватися.

Викладач на лекції має створити пошуково-відбіркову систему для явища, що вивчається: роз'яснити, чим означення, формулювання та формули з фізики, надані на лекції, можуть відрізнитися від тих, що найбільш часто зустрічаються в друкованій та електронній літературі, розглянути, у чому їхня перевага, або модельне спрощення; застосовувати можливості мобільного навчання (M-Learning) [1], заохочувати студентів до здійснення під час лекції мобільного онлайн-аналізу теми, що розглядається, та обговорювати його результати; використовувати мобільні пристрої для миттєвої розсилки навчальної інформації; надавати на лекції навігаційні інтернет-посилання, пов'язані з явищем, що розглядається.

По-третє, проведення фахово орієнтоване ранжування інформації. Якщо на лекційному занятті присутні студенти різних технічних спеціальностей, що навчаються за уніфікованими навчальними планами, то наприкінці лекції позначається актуальність явища за тією чи іншою спеціальністю. Джерела навчальної інформації (з урахуванням широкої інформативної бази інтернету) також можуть відрізнитися, залежно від спеціальності.

По-четверте, формування тематичного тезаурусу для пошукової роботи в інтернеті. Студент має вміння зіставляти зміст курсу фізики із тематичним пошуком, а також легко адаптуватися до певних модифікацій (у позначеннях, назвах та ін.), що можуть виникати. Украй важливим аспектом є встановлення взаємозв'язку між різними елементами курсу.

Застосування тезаурусу є дуже важливим у контексті розв'язання проблеми вміння користуватися одержаними знаннями. Тобто ідеться про використання тезаурусу як механізму управління знаннями в навчальному процесі із його застосуванням для пошуку в інтернет-базах. У такій формі тезаурус створює можливість для активної самостійної роботи зі знаннями.

Інформація, одержана на лекції, має бути базою для подальшої самостійної роботи студента. Якщо певні розділи курсу виносяться на самостійне вивчення, то в скороченому варіанті (оглядово) вони мають бути надані на лекції з використанням усіх означених технологій.

Треба зазначити, що за розглянутими технологіями надання навчальної інформації відпадає необхідність використання певного підручника з фізики. Завданням викладача є не змусити студента користуватися певним посібником, а навчити працювати із будь-якою інформацією. Конспект студента стає коротким образним довідником-навігатором для подальшої роботи з інформацією, що знаходиться як у друкованому підручнику, так і в інтернеті.

Консультації за розкладом проведення не виділяються як окремі заняття. Їхній час додається до часу практичних і лабораторних занять. Відповідну технологію комплексного проведення різних форм занять буде розглянуто нижче.

Практичні заняття спрямовані на створення умов для урізноманітнення форм їх проведення та інтенсифікації індивідуального консультування студента з боку викладача. Вони проводяться за такими технологіями.

По-перше, розв'язування різних типів задач відбувається з використанням готових найбільш загальних розв'язків цих задач, запропонованих викладачем. Розв'язок складається з блоків-формул за якими (або їхньою модифікацією) кожний студент розв'язує власну задачу за наданою умовою.

По-друге, на практичному занятті здійснюється одночасне розв'язування багатьох задач, кожна з яких розв'язується певним студентом за власним варіантом. При цьому задачі для розв'язування обираються окремо за кожною спеціальністю з орієнтацією на потреби фахових дисциплін. Наприклад, для студентів, що навчаються за спеціалізацією «Електромеханіка», збільшується кількість задач із електрики та магнетизму, а за спеціалізацією «Холодильні машини і установки» – з молекулярної фізики та термодинаміки. До того ж, розв'язування задач на занятті кожним студентом відбувається в індивідуальному темпі: кількість задач для розв'язування протягом заняття не регламентується.

Тобто за рахунок наявності загального розв'язку базової задачі, може відбуватися розгляд задач за декількома темами одночасно, залежно від фахових потреб присутніх на занятті та індивідуальних здібностей кожного студента. Таким чином, має місце розширення змісту навчання за рахунок міждисциплінарних зв'язків і на їхній основі формування нового знання. Набуті навички формують у студента компетентність з розв'язування будь-якої фахової задачі за певними умовами за наявності її загального розв'язку, яке, за сучасних умов, можна знайти в інтернет-довіднику.

Необхідно зауважити, що надана методика організації практичної роботи студентів вимагає забезпечення їх навчально-методичними посібниками, які відповідають розглянутим технологіям навчання.

Лабораторні заняття є базою для комплексного навчання фізики.

По-перше, проведення лабораторних робіт здійснюється за традиційною методикою: малими групами (2-3 особи) на обладнанні, що знаходиться в навчальній

аудиторії. Взаємодія з реальним фізичним явищем, з одного боку, запобігає виникненню його іконічного образу, а з другого, – може використовуватися для створення дійового образу явища (у межах центрального образу), що розглядався на лекції.

По-друге, поєднаний (контамінований) захист лабораторних робіт, що відбувається в межах модульного контролю з дисципліни.

Самостійна робота студентів відбувається за такими технологіями.

По-перше, використовуються дидактична контамінація та комплементація.

Технології дидактичної контамінації самостійної роботи здійснюють доцільне поєднання двох або більше форм самостійної навчальної діяльності, утворення й застосування нового різновиду самостійної роботи внаслідок вкраплення або комбінування різних прийомів. Прикладом таких технологій можуть слугувати бінарні консультації (викладач здійснює одночасне консультування декількох студентів, у ході якого конкретизуються прогалини в знаннях й отримується спрямована допомога як від викладача, так і від іншого студента, активуються механізми «пасивного засвоєння» навчальної інформації); поєднання планових та випереджувальних завдань самостійної роботи; дозоване керівництво і допомога викладача під час дистанційної самостійної роботи студента; поєднання творчих, дослідницьких елементів та самоконтролю під час самостійної діяльності тощо [8].

Технології дидактичної компліментарності в сучасній педагогіці розглядаються як технології відбору інформації мас-медіа для використання в освітньому процесі, а також проектування електронних навчальних посібників [2]. Щодо самостійної роботи, то цей термін використовується вперше й відповідає самостійному знаходженню й доповненню інформації, одержаної за іншими формами навчання та її інтегрування в єдину систему знань на основі взаємодоповнюваності.

По-друге, у межах STEM-освіти в ході самостійної роботи застосовується проектна діяльність, яка відповідає фаховій спрямованості інженерного навчання, у тому числі ігрові форми такої діяльності.

Загальною для всіх форм проведення занять та контролю знань є технологія їхнього комплексного проведення, що реалізується за такими напрямками.

- *Комплексне проведення практичних та лабораторних занять.*

У розкладі аудиторних занять не регламентується, яким є заняття: практичним або лабораторним. Оскільки на початку семестру «начитка» лекційного матеріалу не дозволяє розв'язувати задачі за темами, що не розглядалися, то спочатку здійснюється виконання всіх запланованих лабораторних робіт. Академічна традиція, що склалася через унікальність складних лабораторних установок, виконувати роботи за темою, яка теоретично ще не розглядалася, не погіршує якості експериментального досвіду студентів. Закономірно, що захист теорії за певною роботою відбувається тільки після розгляду відповідної теми на лекції. Більш того, попередній експериментальний досвід студентів покращує розуміння теоретичного матеріалу.

Після виконання всіх лабораторних робіт («Вступ» та 5-6 робіт) на декількох наступних заняттях (2-3 заняття), викладач за наявними в методичному посібнику розв'язками пояснює загальні способи розв'язування задач, що віднесені до навчальних модулів. За власним варіантами студенти далі або розв'язують ці задачі вдома, або в консультаційному режимі за допомогою викладача виконують їх в аудиторії.

Надалі практично-лабораторні заняття за розкладом відбуваються в консультативно-контрольній формі. Кожен студент, за бажанням, може або захищати теоретичний матеріал, пов'язаний із певною лабораторною роботою, або розв'язувати задачі із консультативною допомогою викладача.

• *Комплексне проведення модульного контролю та захисту лабораторних робіт.* Модульний контроль знань студентів частково відбувається в межах їх захисту. Для цього теоретичний матеріал кожної лекції у вигляді переліку питань надається

до відповідної лабораторної роботи. Під час захисту за наданою регламентацією балів за відповідь на кожне питання, студент сам обирає їхню кількість для одержання необхідної оцінки. Якщо відповідь є «невдалою» й бажані бали не одержані, студент має можливість провести захист роботи ще раз з самого початку без урахування попереднього. Такий підхід дозволяє покращити якість опанування матеріалу й підвищити загальну оцінку з навчальної дисципліни «Фізика». Слід підкреслити позитивність усної форми особистого контролю. Він сприяє не тільки опануванню матеріалу з фізики, але й формуванню вмінь висловлювати свої думки, демонструвати знання, що не достатньо виявляється в умовах інтернет-спілкування.

На консультаційно-контрольному етапі за розкладом занять будь-якої групи можуть приходити студенти інших груп (якщо це дозволяє їхній власний розклад) і навіть студенти інших курсів (якщо фізика вивчається в декількох семестрах). Загалом до годин аудиторних занять додаються години консультацій. Таким чином у процесі занять одночасно реалізуються й навчальна, і контролююча освітні функції, що в підсумку позитивно впливає на якість навчання.

- *Комплексне проведення самостійної роботи студентів* (у межах лекцій, практичних та лабораторних робіт), та її забезпечення усіма формами надання навчальної інформації.

- *Комплексне проведення контролю знань* у межах лабораторних та практичних занять із використанням модульного підходу. Формами контролю виступають як інтерактивні технології (наприклад, ігрові форми проведення модульного контролю), так і традиційні: різні форми проведення тестів та екзаменів (усні, письмові або в електронному вигляді).

Таким чином, у роботі надані технології адаптивного навчання фізики у ВЗТО, які розроблені з позицій STEM-орієнтованого підходу до навчання. Їхнє застосування забезпечує формування компетентностей із фізики майбутніх інженерів на рівнях навчальної, проєктувальної, інформаційної, комунікативної та організаційної функцій діяльності й забезпечує загальне підвищення якості фундаментальної інженерної освіти.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо розробку та впровадження STEM-орієнтованого методичного комплексу фізико-математичних дисциплін, що має у своїй основі розглянуті методологічні положення.

Література:

1. Балабан Я. Р., Мороз І. О. Сутність мобільного навчання в освітньому процесі. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2017. Вип. 4 (14). С. 149-155.
2. Балалаєва О. Ю. Функціональна детермінованість і компліментарність як принципи розробки електронних посібників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 46, № 2. С. 1-10.
3. Бондар В., Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 36-41.
4. Кузьменко О., Дембіцька С. STEM-освіта як основний орієнтир в оновленні інноваційних технологій у процесі навчання фізики у вищих навчальних закладах технічного профілю. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2017. Вип. 11. Ч. 3. С. 80-83.
5. Литвінова М. Б. Модель бінарної адаптації у навчальному просторі вищого технічного закладу освіти. *Інженерні та освітні технології*. Щоквартальний науково-практичний журнал: електрон. наук. фахове вид. 2018. Вип. 1 (21). URL: <http://eetecs.kdu.edu.ua>.
6. Литвінова М. Б., Штанько А. Д., Тендитный Ю. Г. Работа с клиповым мышлением студентов в образовательном пространстве Украины. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2016. Вип. LXXIV. С. 136-140.

7. Литвинова С. Г. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: ЦП «Компринт», 2016. 354 с.
8. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 1. С. 164-167.
9. Аналитический обзор № 21 «Иконический поворот» в культуре и трансформации образования». Минск, БГУ. 2014. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/111588>.
10. 10. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України на 2017/2018 навчальний рік. Лист ІМЗО № 21.1/10-1470 від 13.07.17 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880/.

Litvinova M. B.

TECHNOLOGIES OF ADAPTIVE TEACHING OF PHYSICS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

The adapting of teaching for student needs is a key aspect of transforming a modern educational system to improve the quality of learning. The paper considers the technologies of the adaptive teaching of physics in higher education institutions combining elements of traditional academic and innovative web-based education. The requirements for such training are outlined: integrating the adaptive technologies with different learning approaches in the combination of training in traditional and web-based conditions; accounting the modern objective conditions in the technical universities, the realities of a three-component subject-subject interaction (educator-student-learning management system) and the perspectives of functioning of the whole the multi-component structure; the maximization of the use of modern information systems; accounting particular features of new thinking of modern youth; providing creative engineering teaching orientation; prevention of negative trends that exist in the education reformation.

The work provides the technology of lectures, practical and laboratory classes, consultations, and knowledge control from the standpoint of the STEM-oriented approach to learning. We describe the techniques for providing information oriented on new cognitive needs of students. It is indicated that the role of the teacher is shifted from the lecturer to the technologist of the modern educational process. We offer the complex realization of all forms of studies and control of knowledge, their unification in the schedule of lessons. This results in a diversification of the forms of conducting classes, building individual trajectories of training of each student and intensifying individual counseling by the teacher. We offer the comprehensive control of knowledge in the framework of laboratory and practical classes with the use of a modular approach.

The application of the technologies provides the development in competences in physics of future engineers at the levels of educational, design, information, communicative, and organizational functions of the activity and increases the quality of fundamental engineering education.

Key words: physics, student, adaptive teaching, study technologies, higher technical education, classes, modern educational system, quality of education.

Дата надходження статті: «05» січня 2018 р.

УДК 373/.3/.5(477)

Одайник С. Ф.*

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО В КОНЦЕПЦІЮ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто деякі засади концепції Нової української школи, метою якої є прагнення допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. Обґрунтовано сутність та особливості особистісно орієнтованого навчання й виховання школярів у педагогічній

*© Одайник С. Ф.

спадщині В. О. Сухомлинського, що ґрунтуються на утвердженні принципів справедливості й поваги, визнанні кожного учня особистістю, максимальному розкритті потенційних можливостей дитини, спільній творчій праці, любові до рідного краю. Визначено, що метод викладання та виховання, за Василем Сухомлинським, є системою органічно взаємопов'язаних різних методів впливу на учнів, реалізованих за допомогою майстерного спілкування між учителем та учнями. Проаналізовано засади громадянської освіти Сухомлинського, яка є цілеспрямованою діяльністю, що забезпечує формування й розвиток в учнів громадянської свідомості, мужності та патріотизму. Акцентовано увагу на питаннях дитиноцентризму, що актуальні для Нової української школи: відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості; орієнтація на інтереси та досвід учнів; створення освітнього середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини; взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом; урахування інтересів кожної дитини, її вікових та індивідуальних особливостей; виховання вільної незалежної особистості; забезпечення свободи й права дитини в усіх проявах її діяльності; забезпечення морально-психологічного комфорту дитини; упровадження шкільного самоврядування. Доведено, що впровадження й творче використання досвіду великого педагога є помічником у пошуку ефективних методів навчання та може сприяти побудові нового освітнього середовища.

Ключові слова: В. Сухомлинський, Нова українська школа, дитиноцентризм, особистісно орієнтоване навчання, педагогічна культура, громадянське виховання.

Найближчим часом більш успішними на ринку праці будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього, тому довготермінова освітня реформа, що передбачає відповідні зміни, розпочинається вже зараз.

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. Під час реалізації цієї моделі школа максимально врахує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти й можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Яскравим прикладом розв'язання проблеми всебічного розвитку особистості є педагогічний досвід вітчизняного гуманіста Василя Олександровича Сухомлинського, творча спадщина якого має велике теоретичне й практичне значення. «У вихованні всебічно розвиненої людини взагалі немає нічого другорядного, усе тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» [4, с. 83], – писав Василь Сухомлинський.

Від середини 50-х до середини 60-х років ХХ століття Василь Олександрович розробив власну педагогічну систему. Його не влаштовували наявні на той час у практиці роботи школи авторитарні структури виховання й відірваний від життя зміст освіти. Розроблена вченим педагогічна система була своєрідним революційним етапом розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Василя Сухомлинського називають великим діячем освіти, якому були властиві подвижництво, повна самовіддача, благородство. Сільський учитель й оригінальний теоретик педагогіки, талановитий директор школи, автор сотень педагогічних творів, дуже скромна і сором'язлива людина – такою цілісною натурою був В. О. Сухомлинський. Вітчизняні й закордонні науковці значну увагу приділяють вивченню творчості В. Сухомлинського. Важливими є дослідження науковців М. Антонця, М. Богуславського, Г. Бучківської, С. Денисюк, М. Гусаковського, Н. Дічек, І. Зязюна, Б. Лихачова, О. Коваль, В. Кумаріна, С. Лашина, Л. Мілкова, О. Пшеврацької, О. Сухомлинської та ін. Науково-педагогічна спадщина видатного українського педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського, що є надійним підґрунтям модернізації

національної освіти України і з роками не втрачає своєї актуальності. Його книги присвячені, головним чином, вихованню й навчанню молоді, роботі з батьками, методиці викладання мови і літератури в середній школі тощо.

Метою статті є розкриття актуальності педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського щодо навчання та виховання молодого покоління для розбудови Нової української школи.

Центральне місце в системі освіти належить середній школі. Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [1].

Концепція Нової української школи складається з дев'яти ключових компонентів:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві;
- педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя;
- децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію;
- справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти;
- сучасне освітнє середовище, що забезпечить необхідні умови, засоби й технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні закладу освіти [3].

Педагогічні ідеї, що були розроблені В. О. Сухомлинським ще 70 років тому, мають величезний вплив на трансформацію сучасної української школи. Головна мета його педагогічної творчості – формування всебічно розвиненої особистості. Адже вся освітня система керованої ним Павлівської школи була орієнтована на творення щастя кожного вихованця, доброго ставлення до дітей, створення умов для індивідуально-творчого розвитку кожної особистості. Предметом виховання в школі була людина – дитина, підліток, юнак, духовний світ конкретної дитини, джерела її розумового, морального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку. Кожен педагог мав глибоко, до тонкощів знати індивідуальність кожного учня, стверджувати гуманне начало у вихованні. «Мистецтво й майстерність навчання й виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці, і в часі», – писав В. О. Сухомлинський [5].

Дитиноцентризм розуміється як максимальне наближення навчання й виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів. Актуальними для Нової української школи є такі ідеї дитиноцентризму: відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості; орієнтація на інтереси та досвід учнів; створення освітнього середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини; взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом; відмова від орієнтації освітнього процесу на середнього школяра й обов'язкове врахування інтересів кожної дитини, її вікових та індивідуальних особливостей; виховання вільної незалежної особистості; забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності; забезпечення морально-психологічного комфорту дитини; впровадження шкільного самоврядування [2].

Нова українська школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства», в основі

якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками [3]. Учні, батьки й учителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Основні принципи цього підходу: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; право вибору та відповідальність за нього; обов'язковість виконання домовленостей.

Педагогічна система В.О. Сухомлинського також була побудована на співробітництві дітей і дорослих, довірі дітям, вихованні без покарань, творчій праці й моральній свободі. Педагог дійшов до висновку, що важливу роль у вихованні дитини відіграють дорослі, які допомагають дитині сформувати позитивне уявлення про самого себе, усвідомити свою цінність і неповторність. Василь Олександрович писав: «Жива істота, яка з вашою допомогою пізнає світ, поступово стає особистістю. У цьому важкому становленні влада педагога має бути особливо обережною: воля старшого легко може перетворитися в сваволю, а інколи – і в розправу над людиною. Не придушити й зламати, а підняти й підтримати, не знеособити внутрішні духовні сили дитини, а утвердити почуття власної гідності...», – пише вчений [5, с. 643].

Неоціненним також є внесок В. Сухомлинського в розроблення змісту й форм роботи школи з батьками. Василь Олександрович уважав, що найбільш повноцінним суспільним вихованням є виховання родинно-сімейне, яке не тільки дає змогу виховати молоде покоління, а й удосконалювати моральне обличчя родини. В. Сухомлинський високо цінував роль батька і матері, старших у сім'ї, стверджуючи: «Людина у своєму моральному розвитку стає такою, яка в неї мати, точніше, яка гармонія любові й волі в її духовному світі» [10, с. 42]; «...батько народжує і виражає, продовжує, розвиває себе у своєму синові й дочці, вливаючи своє духовне начало з духовним началом матері» [там само, с. 44]. За переконанням педагога, плідна співпраця школи й родини можлива за умови органічного взаємозв'язку змісту виховання в школі й родині та єдності їх виховної діяльності.

Найвищим рівнем педагогічної діяльності є педагогічна майстерність, що ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Учителів у своїй школі Сухомлинський виростив сам, жив у кожному з них, кожного робив одностороннім – це були справжні педагоги. Перші три роки він не сварив молодого вчителя, а лише хвалив, підбадьорював, вів від успіху до успіху. Через три роки людина або назавжди залишалася в Павлівській школі або назавжди йшла. Бути вчителем у школі В. Сухомлинського було нелегко.

Основною вимогою, що висував до вчителів Василь Олександрович, була вимога любові до своєї справи. «Завдання педагога – постійно підтримувати в учнівському колективі захопленість працею, запалювати іскорки творчості і добиватися, щоб вони горіли яскравим вогником» [8, с. 132], – пише В.О. Сухомлинський. Учений у своїй роботі звертав увагу на те, що вчитель має з повагою ставитися до гідності учня, до його людської особистості, тому що це дає змогу виховувати в дитини гарні людські якості: доброту, людяність, потребу допомагати й оберігати – не дає змоги розвиватися поганим властивостям – безсердечності, жорстокості й бездушності.

Сьогодні нова школа потребує такого ж нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого й професійного зростання для залучення до професії найкращих. Насамперед, творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Вчитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи й засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантує йому свободу від втручання в професійну діяльність [3]. Сучасний вчитель має бути готовим до переосмислення своєї ролі у професійній діяльності.

Величезного значення В. Сухомлинський надавав вихованню дітей із зниженою здатністю до навчання. «Головне, – пише він, – не допустити, щоб ці діти переживали

свою «неповноцінність», не притупити в них почуття честі й гідності. «Не їхня провина, що вони приходять у школу кволими, слабкими, із недостатньо розвинуеною здатністю до розумової праці. Гуманну місію школи й педагога ми вбачаємо в тому, щоб врятувати цих дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [4, с. 85-86]. Основними умовами навчання й виховання дітей із уповільненим розумовим розвитком він уважав віру в дитину й могутню силу виховання. «Немає людини, – пише В. О. Сухомлинський у праці «Павльська середня школа», – у якій унаслідок умілої виховної роботи не розкрився б самобутній талант, немає сфери діяльності, в якій людська індивідуальність не досягла б розквіту...» [7, с. 170]. Перебуваючи на посаді директора школи, Сухомлинським наполягав на індивідуальному підході до навчання й виховання всіх дітей без винятку, і з високими розумовими здібностями, і зі зниженою здатністю до навчання. Природні задатки, нахили, обдаровання складають зміст індивідуальних особливостей учнів. Отже, індивідуалізація освітнього процесу – це, по суті, навчання й виховання кожного учня за індивідуальним планом.

Методика навчання й виховання у Василя Сухомлинського є системою органічно поєднаних різноманітних способів, методів, прийомів впливу на вихованців, що реалізувалися засобами майстерного спілкування вчителя з учнями. «Духовне життя школи має бути настільки багатограним, щоб кожна людина знайшла поле для розкриття, вираження, утвердження своїх сил і творчих здібностей. Смысл духовного життя школи полягає в тому, що у кожному вихованцеві пробуджується його індивідуальна людська неповторність» [4, с. 78].

Пріоритетного значення в розбудові нової школи набуває завдання формувати в учнів систему загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови й культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність).

У Павльській середній школі, яку ще за життя педагога називали школою-лабораторією педагогічної думки й практики, поступово створювалася та відшліфовувалася методика виховання, у центрі якої було виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут своєї країни. У 60-ті роки педагог зробив якісно новий перехід від інтернаціоналістичної педагогіки до акцентування на національну культуру, розвиваючи в учнів цілісне сприймання світової культури крізь призму національної самосвідомості. Ідучи шляхом збагачення духовної культури особистості, він використовував у вихованні етнічні, психологічні й соціологічні підходи, увів в обіг такі нетрадиційні для радянської педагогіки поняття: дух, духовність, сердечність, людяність, совість, сором, повага тощо.

Василь Олександрович у мові бачив могутній засіб духовного зростання нашого суспільства. З розвитком мови, оволодінням нею він нерозривно пов'язував розвиток розуму, формування найтонших рис духовного обличчя людини. Видатний учений-педагог палко закликав досконало вивчати українську мову. В. О. Сухомлинський велику увагу приділяв також вивченню іноземних мов. Але багатство, утілене в скарбах мов інших народів, за його словами, залишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, чим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприйме її серце красу слова. Роль рідної мови в духовному становленні людини незаперечна. «Оволодіння рідною мовою, – пише В. О. Сухомлинський, – визначає багатство, широту інтелектуальних і естетичних інтересів особистості» [4, с. 96]. «Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури» [11, с. 2.], – висновок ученого.

У контексті ситуації сьогодення, особливої актуальності набуває концепція В. О. Сухомлинського щодо виховання громадянськості й любові до Батьківщини. Під громадянським вихованням Сухомлинський розумів складну, цілеспрямовану діяльність, що забезпечує становлення та розвиток у школяра громадянської свідомості, почуття власної гідності, мужності й патріотизму. Ідея такого виховання полягала саме в тому, щоб зростити в дитині, а в майбутньому – і в дорослій людині любов та повагу до рідного краю. Досягалося це шляхом ознайомлення з історією Батьківщини та її сьогоденням. Неодноразово у своїх роботах педагог стверджував, що «ставлення до ідеї Батьківщини як до священного й найдорожчого облагороджує всі людські почуття, зближує, ріднить людей, очищає душі від усього, що принижує гідність» [6, с. 513].

Виховання патріотичної свідомості, переконань і почуттів, як зазначав великий педагог, неможливо відокремити від процесу формування особистості. І цей процес, як писав В. Сухомлинський, слід розпочинати з дитинства. «Любов і відданість матері – це перша школа громадянства, і якщо дитина вийшла безграмотною з цієї школи, то їй не оволодіти в майбутньому вищою школою громадянства – відданістю інтересам Батьківщини. Поганий син не може бути хорошим патріотом» [9, с. 365]. Особливо важливо здійснювати патріотичне виховання дитини з початкових класів, коли вона усвідомлює почуття і, разом з тим, переломлює його через призму емоційного.

Отже, педагогічні погляди В. Сухомлинського сформувалися внаслідок натхненної учительської праці, творчої діяльності директора школи й ученого, заслуженого вчителя України, члена-кореспондента кількох педагогічних академій. Педагогічні ідеї В. Сухомлинського випередили свій час. Створена нещодавно концепція Нової української школи спирається на його погляди про всебічний розвиток особистості, громадянське виховання, профілактику девіантної поведінки підлітків, роль сім'ї в навчанні й вихованні дитини та інше. Великий педагог зробив значний внесок у розвиток педагогіки. Василь Олександрович Сухомлинський запровадив різноманітні педагогічні підходи до формування особистості учня, розкрив роль і значення школи як важливого фактора виховання особистості. Видатний педагог проявив глибоке знання діалектики виховного процесу, показав взаємозв'язок усіх складових його частин. Інтерес широкої громадськості до його педагогічної творчої спадщини не згасає й донині. Сьогодні, у період активної побудови нового освітнього середовища, практична діяльність Василя Олександровича є надійним помічником під час пошуку ефективних методів навчання й виховання.

Подальшого дослідження потребують вивчення форм, методів, прийомів роботи, що використовував В. Сухомлинський, для здійснення навчання та виховання на засадах концепції Нової української школи.

Література:

1. Про загальну середню освіту. Закон України від 28 вересня 2017 року № 651-14. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка, 2008. 424 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.
4. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 1. К. : Радянська школа, 1976. С. 55-206.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 2. К.: Радянська школа, 1976. С. 437-438.
6. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори: в 5-ти т. К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 283-588.

7. Сухомлинский В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. К.: Радянська школа, 1976–1977. Т. 4: Пависька середня школа. С. 31-390.
8. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів. Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 5. К.: Радянська школа, 1976. С. 130-147.
9. Сухомлинський В. О. З чого починається громадянин. Вибрані твори: в 5-ти т. К.: Радянська школа, 1976. Т. 5. С. 354-367.
10. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К.: Рад. школа, 1978. С. 42-44.
11. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. *Укр. мова і література в школі*. 1968. № 12. С. 1-10.

Odainyk S. F.

EXTRAPOLATION OF VASYL SUKHOMLYNSKY'S PEDAGOGICAL IDEAS INTO THE CONCEPT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article examines some of the principles of the concept of the New Ukrainian School, which aims to help discover and develop the abilities, talents and opportunities of each child on the basis of a partnership between the teacher, the student and the parents. The essence and peculiarities of personally oriented education and upbringing of pupils in the pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynsky, based on the establishment of principles of justice and respect, recognition of each student personality, maximum disclosure of potential opportunities of the child, joint creative work, love to the native land, are substantiated. It is determined that the method of teaching and education by Vasyl Sukhomlynsky is a system of organically interconnected different methods of influence on students. The principles of Sukhomlynsky's civic education are analyzed, which is a purposeful activity that ensures students' formation and development of civic consciousness, courage and patriotism. The focus is on issues of childhood centeredness that are relevant to the New Ukrainian school: the lack of administrative control that limits the freedom; orientation towards students' interests and experience; creating an educational environment that would transform education into a bright element of the child's life; the relationship of the child's personal development with her practical experience; taking into account the interests of each child, her age and individual characteristics; education of a free independent personality; provision of moral and psychological comfort of the child. It is proved that the introduction and creative use of the experience of a great teacher is an assistant in finding effective teaching and learning methods and can contribute to the construction of a new educational environment.

Key words: V. Sukhomlynsky, New Ukrainian school, childhood centering, personally oriented education and education, pedagogical culture, civic education.

Дата надходження статті: «04» січня 2018 р.

УДК 373.24:504.03

Чайковська Г. Б.*

ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання еколого-економічної освіти дошкільників, окреслено необхідність інтеграції екологічної та економічної наук в освітній простір закладів дошкільної освіти на засадах гармонійної єдності.

Виявлено та охарактеризовано сучасні напрями еколого-економічної освіти дітей дошкільного віку: формування еколого-споживчої культури; розвиток умінь екологічно безпечного поводження з побутовими відходами; упровадження принципів та норм екологічної етики.

Установлено, що розвиток еколого-споживчої культури дітей реалізується шляхом формування уявлень про технологію виробництва товару; виховання розуміння його призначення; підвищення престижності споживання екологічно чистих та екологічно безпечних товарів; формування умінь економити природні ресурси в побуті. Зазначено,

*© Чайковська Г. Б.

що ефективними формами й методами роботи в цьому напрямі є дидактичні та сюжетно-рольові ігри, проекти, проблемні ситуації, вправи на ухвалення рішень, приклад дорослих.

Доведено, що формування умінь екологічно безпечного поводження з побутовими відходами передбачає формування в дітей уявлень про сміття та необхідності його сортування; виховання переконань у важливості повторного використання речей; ознайомлення дітей із екологічним маркуванням товарів. Визначено ефективні методи роботи цього напрямку: рольові ігри, творчі майстерні, розв'язання конкретних проблемних ситуацій, виконання практичних завдань, екологічні проекти.

Наголошено на необхідності упровадження в освітній процес дошкільного закладу принципів та норм екологічної етики (принцип екоцентризму, принцип екологічного імперативу, принцип цілісності, принцип відповідальності).

Установлено, що означені напрями роботи сприятимуть формуванню еколого-економічних уявлень дітей, стереотипів екологічного мислення, екологічно доцільної поведінки, етичного ставлення до природного довкілля та соціального середовища.

Ключові слова: еколого-економічна освіта, еколого-споживча культура, екологічно безпечна поведінка, екологічна етика, заклади дошкільної освіти, дошкільники.

Глобальне порушення екологічної рівноваги в навколишньому природному середовищі сьогодні пов'язане, набагато, із антропогенним впливом. Природоспоживацька діяльність людства призвела до екологічного спустошення, зниження якості навколишнього середовища і, відповідно, – до зростання ризику для життя і здоров'я людей. Відчуття власної величі над природою, безвідповідальне ставлення до неї стали передумовою глобальної екологічної кризи, вихід із якої вимагає переосмислення людством стратегії взаємодії з довкіллям.

На думку вчених, лише революційна трансформація людської свідомості зможе допомогти зберегти на нашій планеті необхідні системи життєзабезпечення, що можливо за умови нової філософії освіти, нових моделей навчання, спрямованих на гармонійне поєднання соціальних та біологічних законів розвитку економічних та екологічних систем. У зв'язку з цим сьогодні увага науковців спрямована, з одного боку, на екологічну орієнтацію економічної освіти, з іншого, – на економізацію екологічної освіти. Як наслідок – еколого-економічна освіта стає актуальною в нашій державі на усіх освітніх рівнях [5].

Актуальність еколого-економічної освіти, крім цього, визначається необхідністю інтеграції екологічної та економічної наук на засадах раціонального природокористування та сталого розвитку. Так історично склалося, що економіка та екологія, маючи власні цілі та завдання, не змогли досягнути рівноваги інтересів: екологічна підсистема прагне зберегти недоторканими свої компоненти, економічна – одержати внаслідок функціонування максимально можливий дохід [3, с. 12]. Поряд із цим є зрозумілим, що розвиток екологічної та економічної систем взаємопов'язаний та взаємообумовлений, оскільки забезпечення добробуту людства вимагає вилучення з екосистеми природних ресурсів. Необхідність інтеграції екологічної та економічної освіти пов'язана із необхідністю узгодження цих цілей, досягнення певної рівноваги інтересів, радикальною зміною ціннісних систем, культурних норм та ідеалів молодого покоління.

В. Химинець зазначає: «Висхідний економічний розвиток у відриві від екології призведе до перетворення Землі в пустелю; нові соціальні та екологічні ідеї без економічного розвитку неможливі, вони закріплюють бідність і несправедливість; екологія без права на дію неможлива, право на дію без екології є шляхом до колективного знищення» [8, с. 112]. Екологічні та економічні проблеми мають розглядатися у взаємозв'язку, а не в протиставленні, у розумінні того, що економіка має бути екологічно безпечною, а екологія – економічно доцільною.

Ствердно зазначаємо, що еколого-економічна освіта є освітою майбутнього,

оскільки реалізує прогресивні тенденції освітнього процесу й забезпечує формування суспільної свідомості на розуміння нерозривного зв'язку людини та природи, взаємозалежності господарсько-економічної діяльності та її наслідків для природи й умов проживання людини. Еколого-економічна освіта спрямована на подолання споживацького ставлення до природи та її ресурсів, поєднання раціонального й емоційного у взаємовідносинах людини з природою, тобто зміст економіко-екологічної освіти орієнтований на загальнолюдські цінності, ідеї гуманізму, демократії, удосконалення самої людини, на розкриття сутності світу природи як середовища перебування людини, яка повинна бути зацікавлена в збереженні її цілісності, чистоти, гармонії.

Актуальність проблеми дослідження засвідчує чималий доробок наукових праць із зазначеної проблематики (В. Загорський, С. Кінчик, В. Мазурок, О. Паламарчук, О. Плахотнік, Г. Пустовіт, О. Стефанків, Ю. Туниця, О. Шпак, В. Химинець та ін.). Однак на сучасному етапі розвитку освіти необхідні додаткові дослідження основ інтеграції екологічного й економічного знання в систему безперервної освіти, формування еколого-економічної культури особистості з раннього дитинства тощо.

Зазначимо, що реформування освіти в Україні вимагає необхідності впровадження еколого-економічної освіти з дошкільного віку і створення відповідних програм в закладах дошкільної освіти, позаяк у ранньому дитинстві закладаються первинні уявлення про характер взаємодії людини з природою, усвідомлюється місце людини в природі, формуються основи наукового світогляду.

Метою статті є визначення та обґрунтування напрямів еколого-економічної освіти дошкільників та умов їхнього ефективного функціонування.

Одним із перших завдань дослідження став аналіз літературних джерел, який дав змогу окреслити дефініції ключових понять: «еколого-економічна освіта», «еколого-економічна культура», «еколого-економічна компетентність» тощо.

Еколого-економічне навчання і виховання, на думку В. Химинець, – це неперервний психолого-педагогічний процес, спрямований на цілеспрямоване формування в людини знань наукових основ природокористування; необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження й примноження природних відновлювальних і невідновлювальних ресурсів; переконаного бажання перестати змінювати навколишнє середовище необдумано й безвідповідально; потреби естетичного сприймання природи й світогляду, заснованого на гуманістичних ідеалах [9, с. 40].

З огляду на це, головними завданнями еколого-економічної освіти можна уважати такі:

- засвоєння наукових знань про взаємозв'язок та взаємовплив природи, суспільства й людської діяльності;
- розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому й кожної людини зокрема;
- формування знань про цілісну наукову картину світу, взаємозв'язок і протиріччя між природою й суспільством;
- оволодіння нормами правильної поведінки в навколишньому середовищі й серед людей;
- розвиток потреби спілкування з природою;
- активізація науково обґрунтованої діяльності з охорони природи й поліпшення навколишнього середовища [8, с. 154].

Щодо розуміння еколого-економічної культури особистості, то науковці порізно визначають цей феномен. Зокрема, О. Стефанків та В. Данилишин уважають, що еколого-економічна культура – це виховання розуміння, усвідомлення суспільством важливості та актуальності сучасних екологічних проблем держави й світу, відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах із довкіллям, виховання

любові до природи, подолання споживацького ставлення до неї, розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на різних рівнях (місцевому, регіональному, державному і глобальному), творча, свідомо діяльність людей у процесі освоєння та збереження життєво необхідних вартостей природного середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки, виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження [7].

Т. Паламарчук еколого-економічну культуру витлумачує як складне соціально-духовне утворення особистості, що містить сукупність засобів та механізмів діяльності, спрямованих на регуляцію системи еколого-економічних відносин [6, с. 301]. Як зазначає науковець, процес формуванням еколого-економічної культури спрямований на формування в суспільстві знань про наукові основи природокористування, переконань про необхідність діяти згідно з ними, практичних навичок й активної життєвої позиції в галузі екології, раціонального використання й відтворення природних ресурсів.

Змістовним є дослідження В. Загорського та Є. Борщука, які розглядають еколого-економічну компетентність особистості як систему екологічних, економічних та соціальних компетентностей, що базуються на усвідомленні законів функціонування природних і соціальних систем [4, с. 370].

Беручи до уваги вищезазначені тлумачення, еколого-економічну освіту дошкільників розглядаємо як цілеспрямований, неперервний процес формування основ еколого-економічної культури шляхом розвитку в дітей елементарних екологічних та економічних знань про взаємозалежності господарсько-економічної діяльності людини і стану навколишнього середовища. Еколого-економічна освіта в закладах дошкільної освіти спрямована на підготовку до еколого-економічної діяльності, свідомої участі в економіці й практичній природоохоронній діяльності. Цей освітній напрям, без сумніву, має зайняти пріоритетне місце в сучасній педагогіці.

На думку Н. Гавриш, зміст еколого-економічної освіти в закладах дошкільної освіти полягає в усвідомленій підготовці дитини до реалізації численних теперішніх та майбутніх соціальних ролей: людина в екосистемі; людина в біосфері; людина в родині; людина в колективі; людина в суспільстві; людина на шляху до сталого розвитку суспільства та біосфери [2].

Зазначимо, що ключовою метою еколого-економічної освіти дошкільників є формування їхньої еколого-економічної культури як інтегративної характеристики особистості, що охоплює еколого-економічні знання, еколого-економічні вміння, емоційно-ціннісні відносини, еколого-економічну діяльність дітей. Процес формування еколого-економічної культури в закладах дошкільної освіти передбачає формування в дітей розуміння домінанти природних благ над штучно створеними матеріальними цінностями, усвідомлення розумної необхідності власних потреб, відсутності споживацької психології, готовності добровільно підпорядкувати свої інтереси законам природи, інтересам розвитку суспільства.

Аналіз теорії й практики проблеми еколого-економічної освіти в сучасних закладах дошкільної освіти, вивчення зарубіжного досвіду [10] дав нам змогу визначити такі пріоритетні напрями цього процесу:

1. Формування уявлень, умінь та навичок розумного споживання природних ресурсів (формування еколого-споживчої культури).
2. Розвиток умінь екологічно безпечного поводження з побутовими відходами (регулярного збору й сортування сміття; уміння уникати утворення відходів, зменшувати їхній обсяг).
3. Упровадження принципів та норм екологічної етики.

Розглянемо ці напрями й запропонуємо шляхи їхньої реалізації.

Ефективність еколого-економічної освіти дошкільників шляхом формування еколого-споживчої культури обумовлена тим, що процеси формування екологічної та споживчої культури в закладах дошкільної освіти, на жаль, розглядаються,

як паралельні та невзаємопов'язані.

Цікавим є факт, що споживчий інтерес дітей у сучасних умовах відображає два напрями: «сферу достатку» – бажання мати модні брендові речі, які підкреслюють соціальний статус (телефони, одяг, іграшки) та «сферу бідності» – придбання великої кількості дешевих і непотрібних товарів. Наслідками такої діяльності є велике марнотратство, яке стало стилем поведінки сучасної людини. Мода і реклама «виховують» жадібність та бажання постійно щось купувати та викидати раніше куплені товари, що призвело до тотального забруднення навколишнього середовища та руйнування екологічної культури та свідомості. Зауважимо, що коли увага дітей сконцентрована на великому бажанні мати ті чи інші речі, у їхній свідомості не залишається місця для зацікавленості глобальними екологічними проблемами сучасності й для соціально корисних дій.

Ми переконані, що вирішення цього протиріччя лежить у площині формування еколого-споживчої культури дошкільників, а саме:

- формування в дітей уявлень про технологію виробництва товару та довгий шлях його утворення від сировини до конкретного продукту споживання, що сприяє розвитку в дошкільників усвідомлення необхідності бережливого ставлення до нього;

- виховання розуміння призначення того чи іншого товару для раціонального його використання, підвищення престижності споживання екологічно чистих та екологічно безпечних товарів;

- формування умінь економити природні ресурси в побуті (вимикати світло, раціонально використовувати воду, бережливо ставитися до одягу, взуття, іграшок, книжок тощо).

У ранньому віці діти мають розуміти, що виробництво того чи іншого товару вимагає сировини, видобуток і переробка якої енерговитратна і руйнівна. Саме через споживання природних ресурсів людина здійснює значний вплив на довкілля та на рівновагу в ньому, позаяк самостійно ухвалює рішення щодо задоволення своїх споживчих потреб, тому рівень відповідальності кожної дитини за стан довкілля визначається шляхом контролю власного споживання, її еколого-економічною діяльністю.

Еколого-споживча культура дошкільника містить когнітивний, мотиваційний, ціннісно-смысловий, діяльнісний компоненти. *Когнітивний компонент* передбачає отримання дітьми уявлень про ощадливе ведення домашнього господарства та вміння економно ставитися до речей та природних ресурсів, уявлення про характеристики товару (якісний, корисний, безпечний, екологічний); про необхідність вдумливого підходу до вибору потрібних товарів; про правила безпечного та бережливого користування речами; про правила поведінки в природному та соціальному довкіллі тощо. Ці компетентності задекларовано в Базовому компоненті дошкільної освіти, в освітній лінії «Дитина у світі культури». *Мотиваційний компонент* заснований на розумінні дитиною власних бажань, умінні робити правильний вибір, орієнтуватися на духовні потреби, а не на матеріальні блага. *Ціннісно-смысловий компонент* еколого-споживчої культури вказує на необхідність виховання в дітей моральних якостей, формування духовних цінностей, які допоможуть їм зробити правильний вибір серед розмаїття бажань, дбайливо ставитися до природного й соціального середовища, уникати проявів споживацького ставлення. *Діяльнісний компонент* є показником того, на якому рівні дитина засвоїла знання еколого-економічного змісту, наскільки усвідомила необхідність робити екологічно доцільний вибір, які цінності є для неї пріоритетними, як вона вчинить у тих чи інших ситуаціях.

У сучасних умовах процес формування еколого-споживчої культури дошкільників реалізується за допомогою таких форм та методів роботи, як заняття, дидактичні та сюжетно-рольові ігри, проекти, проблемні ситуації, вправи на ухвалення рішень.

Дієвим методом є приклад дорослих (вихователів, батьків), який демонструє конкретні екологічно доцільні вчинки близьких для дитини людей (ходити в магазин з екосумкою, купувати тільки потрібні товари й не викидати зайвого, брати з собою тару, обирати іграшки з натуральних матеріалів тощо). Зауважимо, що успіх роботи в цьому напрямі залежить від того, наскільки вимоги вихователя підтримують у сім'ї. Єдність сім'ї та дошкільного закладу важлива як в емоційному, мотиваційному, так і в поведінковому аспектах.

Важливим напрямом еколого-економічної освіти дошкільників є формування умінь еколого-безпечного поводження з побутовими відходами.

Згідно із Законом України «Про відходи» в нашій державі з 1 січня 2018 року встановлена заборона на захоронення неперероблених (необроблених) побутових відходів. Це зобов'язує українців сортувати сміття. Незаперечним є факт, що цьому вмінню потрібно навчати з раннього дитинства. Ця робота з дітьми містить такі компетентності:

- формування в дітей уявлень про сміття та необхідності його сортування;
- розвиток умінь сортувати сміття;
- виховання переконань у необхідності повторного використання речей, якщо це не суперечить екологічній доцільності (батареїки, акумулятори та подібні токсичні речі необхідно утилізувати);
- ознайомлення дітей із маркуванням товарів (знаки екологічного маркування).

Важливою передумовою реалізації вищезазначених завдань є встановлення в кожному закладі дошкільної освіти кольорових смітників для роздільного сортування сміття. Діти повинні не лише знати й розуміти механізм процесу розділення відходів, але й брати в ньому безпосередню участь. Ефективними методами роботи з дітьми є дидактичні та рольові ігри, розв'язуння конкретних проблемних ситуацій, виконання практичних завдань, екологічні проекти.

Зауважимо, що в українських закладах освіти робота в цьому напрямі лише повільно стартує. Заслуговує на увагу власна ініціатива багатьох педагогічних колективів (за допомогою спонсорів чи в межах екологічних проектів) установити контейнери для навчання дітей сортувати сміття, адже формування в малих громадян умінь поводження з побутовими відходами сприяє розвитку уміння осмислювати екологічні проблеми, робити висновки про стан довкілля, розумно взаємодіяти з природним середовищем.

Менш складним для вирішення є завданням щодо виховання переконань у необхідності повторного використання речей. Цікавою формою роботи в закладах дошкільної освіти стали творчі майстерні, де діти разом із вихователем учаться давати нове життя старим речам. Дошкільники із цікавістю спостерігають й активно долучаються до цієї роботи, із задоволенням використовують виготовлені речі як декорації, прикраси, екоодяг для екологічних свят тощо. Завдання вихователя – сформулювати бажання та прагнення дитини бути «екомодною» (мода на використання матеріалів вторинних ресурсів).

Зауважимо, що «екомодна» дитина має вміти правильно обирати товари, тому ознайомлення дошкільників із знаками екологічного маркування є важливим та необхідним. Дитина має розуміти, що товар зі знаком екологічно чистих харчових продуктів та напоїв або ж зі знаком енергоефективності завдає мінімальної шкоди довкіллю.

Ефективним напрямом еколого-економічної освіти дошкільників є упровадження в освітній процес принципів та цінностей екологічної етики (принцип екоцентризму, принцип екологічного імперативу, принцип цілісності, принцип відповідальності тощо).

Діти мають розуміти цінність і унікальність будь-якої форми життя, сприймати природу як самоцінність, а людину – як її частинку. Дошкільник повинен усвідомлювати, що саме людина відповідальна за зміни, які порушують гармонію

в навколишньому середовищі. Відмова від насильства над природою та людиною, визнання цінності всього живого й заперечення примусу як способу вирішення проблем – у цьому гуманізм людини. Формування нового планетарного мислення, глобальної свідомості лежить в площині відповідальності кожної людини, починаючи з раннього віку. Уважаємо, що впровадження принципів екологічної етики буде ефективним за умови використання таких методів роботи з дітьми, як метод художньої репрезентації, екологічної лабілізації, екологічної рефлексії екологічної ідентифікації, екологічної емпатії, ритуалізації екологічної діяльності, екологічних експектацій тощо.

Означені напрями роботи не вичерпують усієї проблеми дослідження, однак є ключовими на сучасному етапі реалізації завдань еколого-економічної освіти та формування основ еколого-економічної культури дітей дошкільного віку. Водночас ці напрями сприяють розвитку еколого-економічних уявлень дітей, стереотипів мислення, поведінки, почуттів, практичної діяльності, етичних уявлень. Це допоможе дитині в свідомому виборі способу власного життя, усвідомити необхідність збереження глобальної рівноваги та власної причетності до проблеми навколишнього середовища та життя суспільства.

Предметом подальшого вивчення могло б стати питання апробації нових, ефективних форм та методів еколо-економічної освіти у вітчизняних закладах дошкільної освіти.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / редкол.: А. М. Богущ (науковий керівник) та ін. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Гавриш Н., Саприкіна О., Пометун О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів. Дніпропетровськ : ЛІРА, 2014. 120 с.
3. Грабинський І. М. Формування екологічної парадигми сучасної економічної науки. *Формування нової парадигми економічної освіти в Україні (до 150-річчя від дня народження С. Подолінського)*: матеріали міжнародної наук.-метод. конф. Львів: Львівський НУ імені Івана Франка, 2000. С. 12.
4. Загорський В. С. Борщук Є. М. Еколого-економічні компетенції як головна мета вищої освіти для сталого розвитку. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. № 21 (4). С. 367-370.
5. Кисельов М. Моральні цінності в екологічному контексті. *Роль науки, релігії та суспільства у формуванні моральної особистості*: матеріали XXV Міжнародної науково-практичної конференції, (Донецьк, 22 травня 2009 р.). Донецьк : ІПШ «Наука і освіта», 2009. С. 32-39.
6. Паламарчук О. М. Еколого-економічна культура як необхідна складова професійної соціалізації суб'єктів економічної діяльності. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (2). С. 299-307.
7. Стефанків О. М. Основні тенденції формування еколого-економічної культури суспільства в Україні у контексті сталого розвитку. *Економіка і суспільство*. 2007. Вип. 10. С. 481-487.
8. Химинець В. В. Еколого-економічна освіта в контексті сталого розвитку: навч.-метод. посібник. Ужгород: Два кольори, 2009. 220 с.
9. Химинець В. В. Еколого-економічні основи навчально-виховного процесу в сучасному освітньому закладі. *Освіта Закарпаття*. 2007. № 5. С. 39-42.
10. Chaikovska A. Сучасні тенденції екологічної освіти дітей дошкільного віку: зарубіжний досвід. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 5. No. 1. Pp. 139-150.

Chaikovska A. B.

ECOLOGICAL AND ECONOMIC ASPECTS OF PRESCHOOL EDUCATION

The article deals with issues of ecological and economic education of preschoolers, outlines the need for the integration of ecological and economic sciences in the educational space of pre-school educational institutions on the principles of harmonious unity.

The modern directions of ecological and economic education of preschool age children are identified and characterized: formation of ecological and consumer culture; development of skills of environmentally safe management of domestic waste; introduction of principles and norms

of environmental ethics.

It was established that the development of the ecological and consumer culture of children is realized by forming ideas about the technology of production of goods; education of understanding of its purpose; increasing the prestige of consumption of ecologically pure and environmentally friendly goods; formation of abilities to save natural resources in everyday life. It is noted that effective forms and methods of work in this area are didactic and story-role games, projects, problem situations, decision-making exercises, an example of adults.

It is proved that the formation of skills of environmentally safe management of household waste involves the formation of children's ideas about garbage and the need for sorting; raising beliefs about the importance of reusing things; acquaintance of children with ecological marking of goods. The effective methods of work of this direction are determined: role games, creative workshops, solving of specific problem situations, implementation of practical tasks, environmental projects.

It is emphasized on the necessity to introduce principles and norms of ecological ethics in the educational process of the preschool institution (the principle of ecocentrism, the principle of ecological imperative, the principle of integrity, the principle of responsibility).

It is established that the indicated directions of work will contribute to the formation of ecological and economic representations of children, stereotypes of ecological thinking, environmentally expedient behavior, ethical attitude to the natural environment and social environment.

Key words: ecological-economic education, ecological and consumer culture, ecologically safe behavior, ecological ethics, preschool education institutions, preschoolers.

Дата надходження статті: «05» січня 2018 р.

Розділ 3

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

УДК 371.4:844

Козловський Ю. М., Боднар Т. О.*

ПРОБЛЕМА СТУДЕНТСЬКОЇ МІГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ІНОЗЕМНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (НА ПРИКЛАДІ ФІНЛЯНДІЇ)

У статті розглядається проблема міграції українських студентів до іноземних вищих навчальних закладів як нової небезпечної тенденції розвитку сучасного українського суспільства; аналізуються причини, що призвели до появи нової форми міграційного процесу. Висвітлено розвиток системи освіти в Україні та Фінляндії в минулому та на сучасному етапі. Порівняно та проаналізовано за світовими рейтингами, індексами та іншими статистичними даними основні напрями та форми міграції. Усебічний аналіз аспектів цієї проблеми дав змогу визначити основні чинники, що гальмують розвиток української системи освіти, коли результатом інтенсифікації є процес відтоку української молоді до навчання за кордоном. Висвітлено різноманітні аспекти проблеми міграції студентів. Виявлено, що завдяки соціальним оглядам та кількісним показникам міжнародних та неурядових організацій можна скласти узгоджену картину тенденцій академічної міграції. Показано, як українські студенти активно поєднують міграцію з метою отримання високоякісних знань та дипломів міжнародного стандарту, працевлаштування за спеціальністю в престижних компаніях та проживання за кордоном. Теоретичний підхід та детальний аналіз проблеми сучасного українського суспільства, зокрема, студентської міграції, дозволив визначити загальний потенціал і можливі комплексні рішення для удосконалення та вирішення прогалин в освітній системі України, які можуть зробити її конкурентоспроможною на міжнародному рівні. Показано можливості навчання в українських вищих навчальних закладах не тільки української молоді, а й іноземних студентів, що приїхали навчатися в українські вищі навчальні заклади з упевненістю, що тут можна отримати не менш якісну освіту, ніж за кордоном.

Ключові слова: студентська міграція; безробіття; корупція; людський капітал; рівень життя; освітня система, молодь, вищі навчальні заклади.

На сучасному етапі українська молодь є достатньо вибагливою у виборі як спеціальності, так і освітнього закладу. Сучасний студент прагне отримувати якісну освіту, а згодом - і роботу з гідною заробітною платою. Однак ситуація в освітній сфері України залишає бажати кращого. Унаслідок регулярних змін в освітньому законодавстві, скорочення стипендій, підняття плати за навчання, наявності некомпетентних кадрів, що зацікавлені виключно в отриманні заробітної плати, та найголовніше – це поширена проблема працевлаштування на українському ринку праці за фахом. Наведені чинники зумовили появу умовно нового типу міграції – студентської.

Освіта завжди була, є та буде головною особливістю, рушійною силою функціонування суспільства та держави, що зосереджена на становленні та розвитку соціальнозначущих якостей кожного індивіда як члена суспільства та громадянина держави. Освіта є невід'ємним елементом еволюційного розвитку суспільства. Сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому, а її майбутній розвиток має зосереджуватись на подоланні замкненості та надання освітньому процесу більшої свободи дій та творчого потенціалу, що, у свою чергу, потребує нової освітньої моделі, яка відповідала б реаліям постіндустріального (інформаційного) суспільства, тим глобальним трансформаціям в усіх сферах життя, що зумовлені новітніми інформаційними технологіями, стрімкими світовими інтеграційними процесами. Здавалося б, така проблема передбачає тривале вирішення, проте, якщо керуватись законами синергетики, бачимо, що коли з'являється будь-яка проблема, то разом із нею з'являються способи її вирішення, які потрібно вміти побачити та правильно використати [1]. Так і зробили високорозвинені країни світу з освітньою сферою.

*© Козловський Ю. М., Боднар Т. О.

На сучасному етапі використання інформаційно-комунікаційних технологій у сучасній системі освіти будь-якої країни є головним механізмом організації навчання, надання якісних знань та забезпечення компетентних фахівців освітньої галузі. Для того, щоб зрозуміти, що необхідно зробити уряду України, аби вітчизняна освітня система у вищих навчальних закладах ефективно розвивалась і, водночас, щоб не лише українські студенти, а й іноземні прагнули навчатися в українських ВНЗ, варто проаналізувати освітню систему України й ту, на яку намагається рівнятися практично увесь світ – систему освіти Фінляндії.

Мета статті – дослідити тенденцію міграційного процесу української молоді на навчання до іноземних вищих навчальних закладів, а також на прикладі фінської системи освіти запропонувати потенційні комплексні рішення для вдосконалення освітньої системи в Україні.

Досліджуючи українську систему освіти, одразу можна виокремити чималу кількість проблем у функціонуванні вищої освіти України, що суттєво стримує прагнення та професійний розвиток нашої молоді. Зокрема, український уряд намагається демократизувати освіту, працює над підвищенням рівня об'єктивності в оцінюванні успішності. Мова йде про уведення зовнішнього незалежного оцінювання, приєднання до Болонської декларації (в 2005 році). Це, здавалося б, мало покращити ситуацію в освітній сфері. Натомість спостерігаємо протилежне – ілюзія якісної освіти, що мала б зробити українських студентів конкурентоспроможними як на національному ринку праці, так і на міжнародному. Останнім часом в Україні сформувалась тенденція регулярного відтоку українських студентів на навчання до іноземних ВНЗ, тим самим породивши нову проблему для української держави – «студентську» міграцію. Таку форма міграції можна відносити до нового небезпечного тренду для українського суспільства, оскільки щорічно здобувати освіту для подальшого працевлаштування та пошуку високого рівня життя виїжджають за кордон тисячі українських студентів, натомість до нас прибувають на навчання студенти з країн із низьким рівнем економічного розвитку (рис. 1).

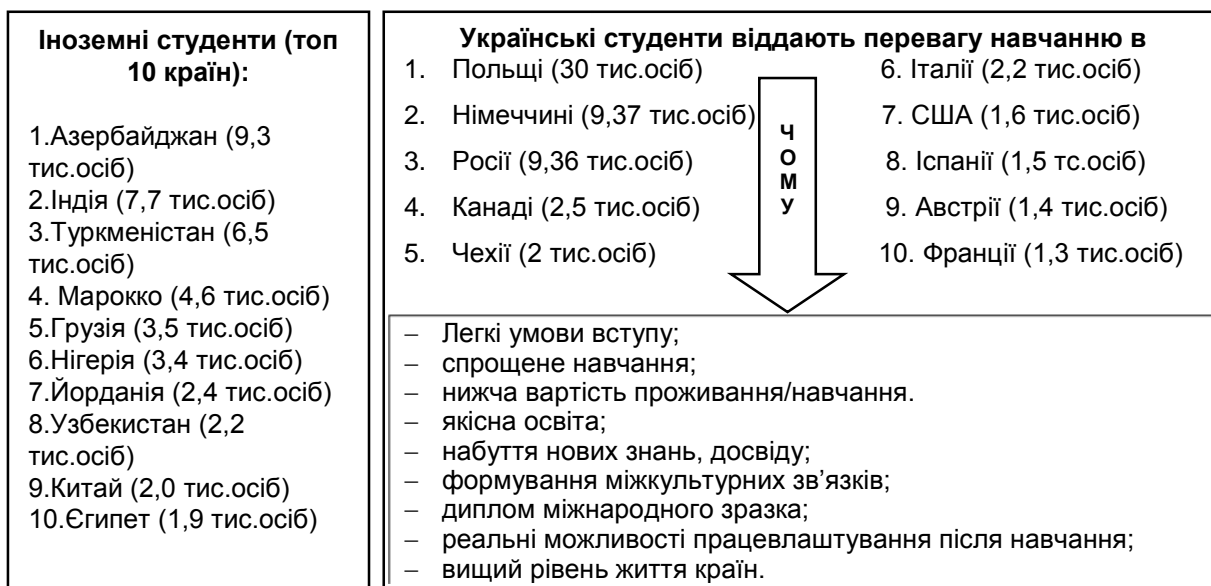


Рис. 1. Кількісні показники вибору ВНЗ іноземними та українськими студентами
(створено на базі цифрових даних Українського державного центру міжнародної освіти
МОН України та аналітичного центру «CEDOS») [3; 9]

Подібну ситуацію можна було передбачити, зважаючи на розвиток, політично-економічний стан України. Згідно із даними рейтингу країн світу за рівнем щастя населення (The World Happiness Report 2017), Україна посідає 132 місце поруч з Ганою та Угандою [25]. У рейтингу країн за індексом соціального розвитку світового рівня життя за 2017 рік Україна посіла 64 місце із 133 країн [19]. У рейтингу ВВП на душу населення світових країн, згідно з даними Світового Банку станом на 2017 рік, Україна посіла 115 місце поруч із найбіднішими країнами світу [15]. Стосовно рейтингу освіти, згідно зі звітом Всесвітнього економічного форуму в Давосі 2016/2017, Україна перебуває на 33 місці. Такий показник свідчить про необхідність удосконалення української освітньої системи, її якості та запозичення іноземного досвіду для вирішення цієї проблеми [20, с. 350].

В Україні існує низка причин, що зумовили появу проблеми академічної міграції. До них належать скорочення обсягів державного замовлення, кількості стипендіатів; невідповідність Болонському процесу – нівелювання самостійного вибору у вивченні необхідних дисциплін; відсутність єдиної освітньої програми; Закон України «Про освіту» потребує регулярних поправок, унаслідок чого відбуваються постійні реформи; відсутність реальної автономії навчальних закладів; мізерне фінансування українських науковців, порівняно з інвестуванням європейських [12]; проблема працевлаштування за фахом тощо. Освіта не вважається пріоритетним напрямом для країни та її розвитку – це лише формальний крок для здобуття професії. На основі опитувань української молоді популярним студентським інтернет-ресурсом «Studway» та на базі користувачів професійних порталів «rabota.ua» і «work.ua» видно відсоток працевлаштування випускників за фахом та тих, що вбачають перспективу в інших професіях (рис. 2).



Рис. 2. Працевлаштування українських студентів

(створено на базі даних інтернет-ресурсу «Studway», що сформовані згідно з інформацією про працевлаштування на професійних порталах «rabota.ua» і «work.ua») [5; 10; 18]

Не зважаючи на періодичні державні політичні чи економічні перипетії, вища освіта завжди буде відігравати важливу роль у формуванні особистості. Саме тому кожен бажає знайти та вступити до найкращого ВНЗ, який би став «щасливим квитком» у світ дорослого життя. Однак зробити це не так вже й легко, адже потрібно визначитися з професією, а згодом – і обрати вищий навчальний заклад, який би відповідав високим стандартам. Більша частина української молоді змушена здобувати знання, які, по суті, не зроблять їх конкурентоспроможними на українському ринку праці, що підтверджує небажання роботодавців брати спеціалістів без досвіду. Щодо цієї проблеми сучасний український філософ Сергій Дацюк зауважив:

«Сьогоднішні українські ВНЗ продукують, зокрема, інтелектуалів, які в своїй більшості матимуть зламані долі – вони або змушені будуть деградувати й знайти собі якесь інше заняття, або змушені будуть емігрувати». Неякісна вища освіта в Україні, складність знайти роботу за фахом, нестабільне економічно-політичне життя держави – усі ці чинники підштовхують молодих людей до думки про здобуття вищої освіти саме в іноземних ВНЗ, що дасть змогу отримати диплом міжнародного зразка та мати змогу легально працевлаштуватись за кордоном (рис. 3).

Що думають українці про навчання та проживання за кордоном?



Рис. 3. Опитування серед української молоді щодо переїзду за кордон (створено на базі цифрових даних професійного порталу «Headhunter.ua») [6]

Сьогодні нова форма міграції української молоді ще не має офіційної назви, тому умовно її називають «студентською», оскільки вона виникає, в основному, серед молодих людей. Такий тип міграції сучасні науковці ділять на три категорії. Перша категорія – це люди, які ще не здобули диплому в Україні й прагнуть це зробити за кордоном. Сьогодні існує дуже багато можливостей – десятки освітніх організацій, міжнародні програми обміну, які пропонують свої послуги. Друга категорія – молодь, що вже має на руках диплом бакалавра/магістра й прагне продовжити освіту за кордоном в якості магістра/аспіранта. Для них існують ті ж можливості, що й для першої категорії. Третя категорія – молоді люди, які здобули повну вищу освіту, але не вбачають сенсу в працевлаштуванні на українському ринку праці, унаслідок чого виїжджають закордон.

Новий вид міграції щороку стрімко зростає. Зокрема, у 2014 році виїхало 14,951 тис. осіб; у 2015/2016 навчальному році за кордоном навчалось 68 000 українських громадян [9]. Така тенденція зводиться до того, що чимала кількість української молоді, яка могла б працювати та відроджувати державу, покидають її тимчасово або й назавжди. Сьогодні на українському ринку праці спостерігаються достатньо негативні тенденції, що пов'язані з плинністю за кордон кваліфікованих кадрів і молоді: «В Україні спостерігається, на жаль, усталена тенденція до відтоку кваліфікованих кадрів і молоді. Причини цього – демографічна криза, несприятливий внутрішній ринок праці, складна економічна ситуація, низький рівень життя», – зазначає заступник голови Ради Федерації роботодавців України Олексій Мірошніченко [2]. Підтвердженням того, що українська молодь має намір та прагнення покинути Україну є той факт, що 90 % українських спеціалістів із вищою освітою мають категоричні настрої мігрувати або ж убачають перспективи працевлаштування за кордоном. Це було з'ясовано job-компанією «HeadHunter» під час анонімного опитування тих людей, що перебувають на етапі пошуку роботи на сайті hh.ua. Найкращими для міграції учасники опитування вважають країни Європи (63 %), США/Канаду (42 %), Австралію (20 %) [8]. За даними

соціального опитування, головними причинами виїзду молоді за кордон є відсутність у майбутньому перспектив для себе, своєї сім'ї в Україні (72 %), низький рівень оплати праці (44 %), відсутність умов для професійної самореалізації (41 %), нестабільна політично-економічна ситуація (34 %) тощо. Також згідно із дослідженням Київського міжнародного інституту соціології, на основі опитувань на тему «Думки українців про освіту в ЄС» від проекту «Дослідницька ініціатива з демократичних реформ в Україні» узагальнено результати (рис. 4).

Де саме за кордоном молоді хотіла б здобувати вищу освіту?

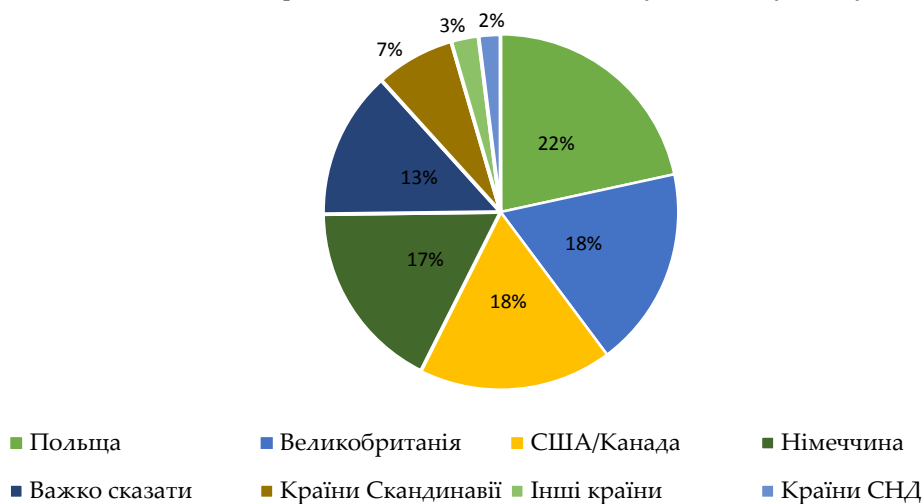


Рис. 4. Українці про освіту в ЄС

(створено на базі цифрових даних згідно з дослідженням Київського міжнародного інституту соціології)

Польща, її освіта, рівень життя, реальні шанси працевлаштування є пріоритетом для українських студентів, оскільки це країна-сусід, і в порівнянні з іншими країнами там відносно дешевше проживання та навчання [17].

Варто серйозно поставитись до проблеми міграції української молоді, оскільки щорічно наша держава втрачає сотні тисячі перспективних працівників, «цвіту нації», який приносить свої плоди для іноземних країн.

Під час аналізу стану освітньої системи Фінляндії виникає усвідомлення того, що досвід конкретно цієї країни просто необхідно запозичити Україні, щоб остаточно вирішити всі освітні проблеми та мінімізувати відсоток плинності української молоді за кордон, а згодом – подолати проблему студентської міграції в цілому.

З 70-х років ХХ століття фінська освітня модель стала по-своєму унікальною. Перш за все, секрет успіху полягає в тому, що уряд Фінляндії надав освітнім закладам повну автономію та самостійність, що дозволяє як освітянам, так і студентам вільно та невимушено викладати/вивчати конкретно ті дисципліни, що згодом знадобляться для омріяної професії. Уряд Фінляндії допомагає підтримувати розвиток освітньої сфери фінансово (11-12 % щорічно виділяється з державного бюджету), повне фінансування освіти не лише центральними, а й місцевими органами влади (муніципалітетами) від початкової до професійно-технічної/вищої освіти; робота зорієнтована на приєднання до міжнародних стандартів освіти, долучившись до освітньої програми PISA [24]. Освітня система Фінляндії побудована на таких принципах: гнучкість, новаторство (застосування ІКТ з метою самореалізації, дистанційного навчання та професійної підготовки освітніх кадрів), різноманіття, творчість, довіра (до викладачів та студентів), рівність, повага та добровільність. Усі

ці критерії сприяють якісному навчанню та різносторонньому розвитку студента. Головна особливість ВНЗ Фінляндії полягає в тому, що освітяни спрямовують студентів виключно на практичний аспект діяльності. У навчальні програми входить обов'язкова професійно-трудова практика, пов'язана з діловим життям конкретного міста. Відповідно через 4-5 років навчання студенти отримують і науковий ступінь бакалавра/магістра, і відмінну професійну підготовку, унаслідок чого фінські підприємства завжди пропонують робочі місця таким випускникам, що свідчить про відсутність проблеми працевлаштування фінських студентів за фахом. Згідно із статистичними даними «FocusEconomics Consensus Forecast Euro Area» про безробіття в країнах ЄС, бачимо, що станом на 2015-2017 рік, у Фінляндії відсоток безробітних порівняно мінімальний (8-9 %) [13; 14]. Проаналізувавши доповіді (The Global Human Capital Report 2015/16/17) Всесвітнього Економічного Форуму, підкреслимо, що навіть популярні Сполучені Штати Америки не входять до десятки країн світу, де населення є висококваліфікованим та високоосвіченим, а Фінляндія регулярно займає найвищі позиції. У доповідях використовується індекс людського капіталу, що визначає його рівень та відслідковує цей прогрес протягом певного періоду часу. Індекс ураховує декілька чинників, включаючи рівні освіти тих працівників, які працюють, безробітні та неактивні, а також вимірюється кваліфікація в учасників робочої сили. Мета таких щорічних доповідей полягає в тому, щоб знайти ті країни, що найбільше інвестують коштів в освіту і дбають про розвиток людського капіталу, а також, щоб привернути увагу інших країн, що не втрапили до світової десятки кращих освічених країн, щоб ті, у свою чергу, могли опиратись на світовий досвід і збагачувати власний (рис. 5).

Human Capital Index (WEF)

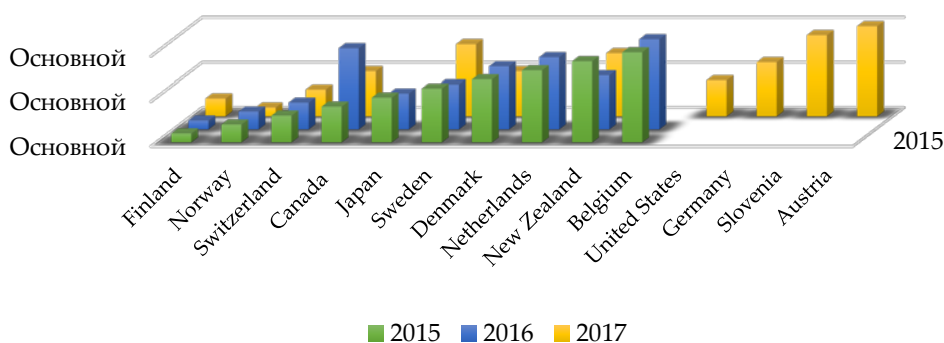


Рис. 5. Позиції в рейтингу висококваліфікованого та освіченого населення
(створено на базі доповідей та індексу «розвитку людського капіталу»
Всесвітнього Економічного Форуму) [6; 7; 16; 21-23]

Також у рейтингу країн за індексом соціального розвитку, світового рівня життя за 2017 рік Фінляндія посіла 2 місце із 133 країн [19]. Це свідчить про те, що фінська держава націлена на задоволення соціальних потреб своїх громадян і дозволяє громадянам жити на найвищому рівні від народження й до пенсійного віку. З такими відмінними показниками проблеми студентської міграції як такої, виїзду фінських студентів до іноземних ВНЗ немає, оскільки уряд Фінляндії повністю налаштований на підтримку молоді. Підтвердженням цього є надання фінансової допомоги молоді до 18 років, кредитів на навчання, які держава сплачує наполовину після завершення [26; 27]. Гельсінський Університет входить у рейтинг «100 найкращих університетів світу» із значною кількістю іноземних студентів (щорічно близько 4 тисяч) [27]. Освітня система Фінляндії стала бажаним взірцем для різних країн світу завдяки дотриманню власних освітніх принципів. Вища освіта у Фінляндії все більше

виділяє квоти для іноземних студентів, хоча навчання тут безкоштовне. Квінтесенцією аналізу успішності освітньо-економічної політики Фінляндії є нові показники рейтингу найбагатших людей планети. Якщо колись це були переважно американці, то останнім часом тепер фігурують вихідці з Фінляндії.

Підводячи підсумки з цієї проблематики, бачимо, що процес формування міграційного відтоку української молоді розпочався. Щорічно Україна втрачає велику кількість талановитих та інтелектуальних молодих людей, які, з логічних міркувань, могли б допомагати «піднімати» українську державу на більш високий рівень. Проте бачимо протилежну тенденцію. Щоб зупинити цей процес, український уряд повинен зосередити свої зусилля на остаточній досконалій реформі освітньої системи, провівши ґрунтовний аналіз освітніх систем країн світу, виокремивши з них найсприятливіші та найефективніші, і на основі іноземного досвіду поступово впроваджувати інновації в освітній процес України. Фінляндія є безсумнівним лідером у побудові якісної та авторитетної освітньої сфери в цілому світі, на досвід якої необхідно опиратись. Якщо Україна прагне подолати проблему плинності українського студентства до іноземних ВНЗ у найкоротші терміни, доцільно звернути увагу на фінську систему освіти, використовуючи їхній досвід, принципи; активізувати процес «перезавантаження» української освітньої галузі. Згідно з фінською практикою в побудові ефективної освітньої системи Україні треба здійснити наступні кроки: деполітизувати освітню систему та надати автономію українським ВНЗ, оскільки політичні вторгнення в освітній процес істотно зменшують шанси максимального розвитку навчальних закладів; націлювати студентів на практичну діяльність протягом усього навчального періоду; надавати право вибору вивчення тих дисциплін, які необхідні для майбутньої професії студента (відповідність Болонському процесу); мінімізувати плату за навчання; залучати нові ІКТ до навчального процесу для поглибленого, усебічного розвитку та навчання студентів, а також ґрунтовної професійної підготовки викладачів; зосередити увагу на подоланні проблеми некомпетентності освітян.

Література:

1. Демографічна та соціальна статистика / Освіта (за даними Державної служби статистики України). URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>
2. Дроботенко М. Міграція науковців та молоді як загроза втрати інтелекту нації. Київський національний університет імені Тараса Шевченка: електрон. вид. № 15. С. 4. URL: <file:///C:/Users/User/Desktop/Ukrainm 2014 15 7.pdf>.
3. Іноземні студенти в Україні (за даними МОН України Український державний центр міжнародної освіти). URL: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>.
4. Как живут студенты Финляндии? URL: <https://finland.fi/ru/zhizn-i-obshhestvo/40017/>.
5. Новини Work.ua (за даними Work.ua). URL: <https://www.work.ua/ua/>.
6. Новини ринку (за даними job-ресурсу hh.ua). URL: <https://hh.ua>.
7. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / за наук. ред. С. О. Сисоевої, Т. Є. Кристопчук. Рівне: Овід, 2012. 352 с.
8. Понад 90% молодих українців хочуть емігрувати за кордон (за даними ТСН). URL: <https://tsn.ua/ukrayina/ponad-90-molodih-ukrayinciv-hochut-zvaliti-za-kordon.html?action=sort&sort=first&slice=0&limit=20>.
9. Українські студенти за кордоном: скільки та чому? (за даними аналітичного центру CEDOS). URL: <https://cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu>.
10. Чому диплом не допомагає знайти роботу? (за даними студ. ресурсу Studway). URL: <http://studway.com.ua/diplom-ne-dopomagaie/>.
11. Corruption Perceptions Index, 2016. Transparency International, 2017. URL: https://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2016.
12. EUA's Public Funding Observatory. European University Association, 2016. URL: <http://eua.be/activities-services/projects/eua-online-tools/public-funding-observatory-tool.aspx>.
13. Eurostat European Statistics Office. Eurostat, 2014. URL: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>.

14. FocusEconomics Consensus Forecast Euro Area. FocusEconomics, 2017. URL: <https://www.focus-economics.com/report>.
15. GDP per capita, PPP (current international \$). World Bank, International Comparison Program database, 2017. URL: https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?order=wbapi_data_value_2013+wbapi_data_value+wbapi_data_value-last&sort=desc.
16. Human Capital Index 2016. The World Economic Forum, 2016. URL: <http://reports.weforum.org/human-capital-report-2016/infographics-and-shareables/>.
17. It's Time to Double Down on Anti-Corruption Efforts at the Local Level. The international Republican Institute's Blog About Advancing Democracy Worldwide, 2016. URL: <http://www.democracyspeaks.org/blog/it's-time-double-down-anti-corruption-efforts-local-level>.
18. Rabota.ua, 2017. URL: <https://rabota.ua>.
19. Social Progress Index, 2017. URL: <https://www.socialprogressindex.com>.
20. The Global Competitiveness Report 2016–2017. WEF, 2016. URL: http://www3.weforum.org/docs/GCR20162017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.pdf.
21. The Global Human Capital Report 2015. The World Economic Forum, 2015. URL: <https://www.weforum.org/reports>.
22. The Global Human Capital Report 2016. The World Economic Forum, 2016. URL: <https://www.weforum.org/reports>.
23. The Global Human Capital Report 2017. The World Economic Forum, 2017. URL: <https://www.weforum.org/reports>.
24. The Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017 URL: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/FIN?lg=en>.
25. The World Happiness Report, 2017. URL: <http://worldhappiness.report/ed/2017/>.
26. Unemployment in Europe, July 2017. URL: <https://jobmarketmonitor.com>.
27. University of Helsinki. Times Higher Education World Universities Rankings, 2017. URL: <https://www.timeshighereducation.com/about-us>.
28. Which are countries with best and worst unemployment rates in the Euro Area? FocusEconomics, 2016. URL: <https://www.focus-economics.com/blog/posts/which-are-countries-with-best-and-worst-unemployment-rates-in-the-euro-area>.

Kozlovskii Yu. M., Bodnar T. O.

THE PROBLEM OF STUDENT MIGRATION OF UKRAINIAN YOUTH
TO FOREIGN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS (ON THE EXAMPLE OF FINLAND)

The article examines the problem of the migration of Ukrainian students to foreign higher educational institutions as a new dangerous trend for the development of modern Ukrainian society; its tendency and reasons that led to the emergence of a new form of migration process. The development of the educational system in Ukraine and Finland, in the past and current status. All of that, has been compared and analyzed by the world rankings, indexes and other statistical data. All-round analysis of the aspects of this problem has helped to identify the main factors hampering the development of the Ukrainian system, result of an intensification of the process of outflow of Ukrainian youth to study abroad. It was created a comprehensive picture of the problem of student migration, due to social surveys and quantitative indicators of international and non-governmental organizations, a coherent picture of the popularity of the trend of academic migration, which Ukrainian students actively join with the aim of obtaining a high-quality knowledge and diploma of international standard, employment in a specialty in prestigious companies and living abroad. The theoretical approach and detailed analysis of the new problem of contemporary Ukrainian society – student migration, allows us to identify general potential and integrated solutions for improving and solving gaps in the Ukrainian educational system, which can make it competitive on the international area in order to prove that not only Ukrainian youth will study at national higher educational establishments, but also representatives of foreign students came to study in Ukrainian higher education institutions, with the confidence that it is possible to obtain less qualitative education here than abroad.

Key words: student migration; unemployment; corruption; human capital; standard of living; educational system.

Дата надходження статті: «25» листопада 2017 р.

УДК 37.091.12

Кузьменко Ю. В.*

**МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ВИКЛАДАЧА ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ – СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

На сьогодні недооцінюється роль мовленнєвої культури педагога у вищій школі, а тому в статті розкрито актуальне питання сучасної педагогічної теорії і практики: мовленнєвий етикет викладача економічних дисциплін у закладах вищої освіти як важлива складова педагогічної майстерності. З'ясовано, що проблеми мовленнєвого етикету педагогів в Україні зумовлені наявністю психологічних, політичних, соціальних, організаційних бар'єрів, які виникають у процесі міжособистісної комунікації. Підкреслено, що усне й писемне мовлення педагога – основний інструмент в роботі викладача, а тому він повинен бути предметом самоаналізу та постійного самовдосконалення в процесі нарощення професійної компетентності кожного фахівця педагогічної галузі. Зроблено акцент на тому, що професійна майстерність викладача вищої школи регламентується не тільки накопиченням фахових та професійних знань, а й рівнем мовленнєвого етикету через розвиток мовної, предметної, педагогічної і комунікативної компетенцій. Відзначено, що в Законі України «Про освіту» мовою освітнього процесу в закладах вищої освіти визнана державна мова – українська.

Закцентовано увагу на важливості в діловому та мовленнєвому етикеті умови вдосконалення культури мовлення, спілкування кожного учасника навчального процесу. Розкрито шляхи підвищення особистої культури мовлення педагога. Підкреслено, що головна умова успіху – збільшення грамотної мовної практики, що впливає на розвиток мовленнєвих вмінь і навичок у процесі професійного спілкування. Важливою складовою нарощення педагогічної майстерності сучасного викладача вищої школи є розвиток мовленнєвого етикету через технологію удосконалення культури українського мовлення на орфографічному, словотвірному, граматичному та комунікативному рівнях. Не можна забувати про важливість завдання формування мовленнєвого етикету як під час навчання майбутніх фахівців, так і в системі післядипломного професійного росту педагогічних кадрів, а також удосконалювати його впродовж життя.

Ключові слова: педагог, викладач економічних дисциплін, мовленнєвий етикет, педагогічна майстерність, мовлення викладача, культура мовлення, професійне спілкування, мовна компетенція.

На сьогодні проблема мовної культури загострюється, і це не лише проблема України, а взагалі людської цивілізації. Ці процеси обумовлені впливом факторів як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру на розвиток особистості. Негативні процеси пов'язані, насамперед, із «глобальним поширенням у світі системи електронної комунікації, яка за наявності значної кількості переваг одночасно сприяє руйнуванню звичних людських відносин» [2, с. 243] та спілкуванням у двомовному середовищі, тому питання щодо нарощення мовленнєвої культури є актуальним для сучасної педагогічної науки. На жаль, сьогодні недооцінюється роль мовленнєвої і мовної культури педагога у вищій школі.

Один із важливих напрямків роботи викладача – розвиток професійної та загальної культури студентської молоді, де мовна культура є фундаментом пізнавальної діяльності людини. Педагог повинен власним прикладом спрямовувати навчання здобувачів освіти, як на нарощення фахової компетентності, так і мовної культури. Викладач закладу вищої освіти повинен бути всебічно розвинутою особистістю, людиною з високим рівнем культури та ерудиції. Це висококваліфікований фахівець педагогічної галузі, що широкоформатно знає свою галузь науки та досконало володіє педагогічною технікою, правилами мовленнєвої етики тощо. Він повинен усвідомлювати роль та значення культури мовлення в своїй професії, використовувати

*© Кузьменко Ю. В.

увесь арсенал виражальних засобів спілкування, знати українську мову й уміти нею грамотно користуватися. Саме тому окреме місце в набутті педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищій школі посідає мовленнєвий етикет.

Проблемами підвищення рівня мовленнєвої культури займалося широке коло науковців. Зокрема, теоретичні основи культури мовлення розкрито у роботах Б. Головіна, М. Вашуленка, В. Костромарова, М. Пантелюк, Л. Щерби, Н. Шведової; підготовці майбутнього вчителя в контексті розвитку комунікативних навичок присвячені дослідження О. Біляєва, Т. Годованюк, О. Глазової, О. Горошкіна, О. Захарчук-Дуке, В. Приходька, М. Приходько, В. Ястребової; розвиток мовної особистості педагога відображено у працях Г. Богіна, А. Богуш, Т. Дрідзе, І. Дроздової, Ю. Караулова, І. Суслова; мовленнєвому етикету в професійній культурі педагога присвячено наукові розвідки С. Дубовик, І. Звягіної, Л. Лужецької, Г. Сукачової, Л. Степанчука та ін. В усіх дослідженнях висловлено думку про те, що мовленнєвий етикет педагога – значно більш складна категорія, ніж звичайний мовленнєвий етикет.

Мета статті – схарактеризувати мовленнєвий етикет викладача економічних дисциплін у закладах вищої освіти як важливу складову його педагогічної майстерності.

У науково-педагогічній літературі під педагогічною майстерністю розуміють «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [3, с. 25]. Цілком логічно, що кожен учитель повинен нарощувати свій рівень фахової компетентності та професійної культури упродовж своєї кар'єри й життя.

Назвемо складові елементи педагогічної майстерності викладача вищої школи: гуманістична спрямованість педагогічної діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності й талант, педагогічна техніка [там само]. Розвиток майстерності регламентується не тільки накопиченням фахових та професійних знань, а й рівнем мовленнєвого етикету. З цих позицій педагог повинен здійснювати самоосвіту через розвиток таких компетенцій, як-от:

- мовну – застосовувати мовні засоби відповідно умов і мети спілкування, як в усній так і писемній формах;
- предметну – розкривати на занятті науковий підхід до бачення світу через активне використання загальноприйнятої та професійної лексики;
- педагогічну – здійснювати науково-педагогічне спілкування в конкретній галузі наук, установлення конкретних зв'язків у процесі професійного інформаційного взаємообміну;
- комунікативну – уміти організувати процес спілкування через правильний вибір необхідних форм, типів та стилів мовлення, дотримання норм української літературної мови.

Плануючи заняття, кожен педагог має:

- продумати шляхи розкриття й пояснення своєї теми (діяльнісна мета спілкування), особливості свого мовлення й комунікативної поведінки (комунікативний сенс спілкування);
- творчо володіти лексичним запасом та необхідними граматико-синтаксичними схемами; уживати граматичні форми української мови відповідно до норм граматики тощо.

Не можна забувати й про швидкість мовлення (оптимальний темп – приблизно 120 слів/хв.), інтонацію (її природність), стилістичне чуття мови, правильність вимови, наголосів, дикції, пауз, вдале використання ораторських прийомів та позамовних засобів виразності спілкування (міміки, жестів, рухів, поз, погляду, посмішок), доречно вживання фразеологічних зворотів, крилатих слів, образних виразів, приказок. Серед багатой палітри інтонаційних засобів недоречно використовувати лише монотони, а серед звернень до студентів – імперативи.

У системі післядипломної освіти науково-педагогічних кадрів ужито ряд заходів щодо розвитку педагогічної майстерності шляхом поліпшення мовленнєвого етикету,

проте поки що ці підходи не дають значного позитивного результату. Негативні наслідки стійкої тенденції зниження рівня цього виду підготовки як у системі закладів неперервної освіти, так і під час самоосвіти, виявляються через погіршення показників процесу соціалізації педагогів, їхнього формування індивідуальної «Я-концепції»: зменшення потреб у природному спілкуванні зі студентами, батьками та колегами внаслідок зменшення кількості годин на навчальний предмет разом із викладачем в аудиторії, збільшення навчальних годин на самостійну роботу студентів та на дистанційні форми навчання; вплив полікультурного простору спілкування на чистоту мовлення; використання лише інформації з інтернету та надмірне захоплення можливістю вступати у віртуальний світ симулякрів; відсутність фінансової можливості для організації спілкування з вітчизняними та зарубіжними колегами на конференціях, симпозіумах, круглих столах тощо.

На сьогодні в усіх куточках нашої держави викладачі навчають студентську молодь державною українською мовою. Ця вимога прописана у статті 7 Закону України «Про освіту» (2017 р.): «Мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова» [1]. Відповідно вона є віддзеркаленням в освітньому процесі посилення ролі національномовної самосвідомості, а також виявом бажання любити мову свого народу, дотримання норм літературної мови, удосконалення своїх навичок спілкування державною мовою у двомовному середовищі, збагачення лексики в активному словниковому запасі, формування корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм тощо.

Разом із тим, варто відзначити й той факт, що проблеми мовленнєвого етикету педагогів в Україні зумовлені наявністю психологічних, політичних, соціальних, організаційних бар'єрів, які виникають у процесі міжособистісної комунікації. Окреслимо типові труднощі, що на сьогодні притаманні процесу комунікації суб'єктів педагогічного спілкування: нелогічність оформлення думок, смислова неточність, неспівимірність мовленнєвих засобів та стилю викладу матеріалу, невідповідна інтонація, емоції та почуття, низький рівень емпатії та соціальної перцепції, швидкий темп, крикливість чи монотонність, недостатнє врахування психологічних ознак суб'єкта спілкування тощо.

Необхідно педагогам слідкувати за правильністю вживання слів, а також здійснювати потрібну корекцію мовленнєвої діяльності своїх студентів у цьому напрямку. Не опанувавши належного рівня професійного мовлення, педагоги допускають ряд грубих помилок. У таблиці 1 наведено приклади типових помилок у правописі та вимові викладачів економічних дисциплін.

Таблиця 1

Типові помилки

Правильно	Неправильно	Правильно	Неправильно
вітрати	витра́ти	озна́ка	о́знака
за́робітна плата	заробі́тна плата	поя́ття	поя́ття́
грошови́й обіг	грошо́вий обіг	виробни́цтво	виробництвó
ринкóва економіка	ринкóва економіка	завда́ння	завданн́я
підприє́мництво	підприємництвó	сегме́нт	се́гмент
торго́вця	торгі́вця	ма́ркетинг	ма́рке́тинг
ставка процента	ставка проценту	кредито́р	креді́тор
сі́льськогоспа́рські землі	сі́льськогосподарські землі	строко́ві ці́нні папери	стро́кові ці́нні папери
позичко́вий проце́нт	позичковий проце́нт	трансфе́ртні платежі	тра́нсфертні платежі
дивіде́нди	девіде́нди	коро́исність	ко́рисність
венчу́рне підприємство	ве́нчурне підприємство	конку́рентно-спро́жність	конку́рентно-спро́жність
акредитив	акредетив	дочі́рне	дочерне
ф'ю́черс	фью́черс	консалти́нг	кансалти́нг

Цілком логічно, що «мовлення викладача – це такий інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна виконати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щирю атмосферу спілкування у групі, установити контакт зі студентами, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати почуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе» [4, с. 8]. Це основний і незамінний інструмент у роботі кожного педагога як в усному, так і писемному слововжитку. Саме тому мовленнєвий етикет повинен стати предметом самоаналізу та постійного самовдосконалення в процесі нарощення педагогічної майстерності фахівця педагогічної галузі.

Важливою складовою нарощення педагогічної майстерності сучасного викладача вищої школи є розвиток мовленнєвого етикету через технологію удосконалення культури українського мовлення на орфографічному, словотвірному, граматичному та комунікативному рівнях. Серед шляхів підвищення особистої культури мовлення педагога науковці окреслюють такі:

- «виробити стійкі навички мовленнєвого самоконтролю й самоаналізу;
- не говорити квапливо, «ковтаючи» слова;
- частіше «заглядати у словник» (М. Рильський), правопис, посібники зі стилістики тощо, вивчати мовлення майстрів слова;
- читати вголос (особливо прозові тексти) із дотриманням усіх аспектів нормативності;
- заучувати напам'ять художні твори, при чому не тільки віршовані;
- опанувати жанри, види писемного мовлення, зокрема, ділового;
- привчити себе до систематичного запису власних думок і спостережень, щоденних записів тощо;
- виробити звичку читати з «олівцем у руках» – жоден цікавий і вартісний вираз не повинен бути втраченим для вас» [4, с. 9].
- «уміння відчувати та підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні;
- уміння керувати собою, керувати психічним станом, тілом, голосом, мімікою; уміння керувати настроєм, думками, почуттями; уміння знімати м'язові затиски;
- здатність до несподіваної комунікації;...
- здатність до педагогічної імпровізації» [5, с. 26].

Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо: дуже важливою в діловому та мовленнєвому етикеті є умова удосконалення культури мовлення, спілкування кожного учасника навчального процесу. Важливо постійно розширювати горизонти вираження своїх думок, професійного спілкування за допомогою багатства рідної мови, поповнювати словниковий запас, зокрема, і науково-професійною лексикою. Головна умова успіху – збільшення грамотної мовної практики, що впливає на удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, засвоєння і стабільне вживання літературних норм у процесі професійного спілкування. Усі ці підходи сприятимуть нарощенню педагогічної майстерності. Особливої уваги на сьогодні вимагає вирішення завдання формування мовленнєвого етикету як під час навчання майбутніх фахівців, так і в системі післядипломного професійного росту педагогічних кадрів, у процесі удосконалення впродовж життя. Кожен педагог – це приклад для наслідування, і він повинен бути взірцем в усіх сферах своєї професійної діяльності.

У статті не вичерпано всіх аспектів порушеної проблеми, тому виникає необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямі. Зокрема, розробки методичних рекомендацій для викладачів економічних дисциплін щодо нарощення мовленнєвого етикету в умовах роботи у вищій школі.

Література:

1. Закон України «Про освіту». Освіта.ua URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>.
2. Кузьменко Ю., Шетина Т. Формування мовної культури учнів у школах України. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи: збірник II міжнар. наук.-практ. конф. (Баку-Ужгород-Дрогобич, 10 бер. 2017 р.)*. Баку-Ужгород-Дрогобич: Просвіт, 2017. С. 243-244.
3. Педагогічна майстерність: підручник / Зязюн І. А. та ін.; під ред. І. А. Зязюна. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
4. Степанчук Л. С. Мовний етикет педагога. *Педагогічна майстерня*. 2015. №3 (51). С. 8-10.
5. Приходько В. М., Приходько М. І. Комунікативна компетентність керівника навчального закладу як підґрунтя професійної культури спілкування. *Управління школою*. 2017. № 28-30 (544-546). С. 25-30.

Kuzmenko Iu. V.

LANGUAGE ETIQUETTE OF THE TEACHER OF ECONOMIC DISCIPLINES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION AS A COMPONENT OF PEDAGOGICAL SKILL

The article presents the language etiquette of the teacher of economic disciplines in institutions of higher education as an important component of pedagogical skills. It is emphasized that oral and written speech of the teacher is the main tool in his work, and therefore he should be the subject of self-examination and constant self-improvement in the process of increasing the professional competence of each specialist in the pedagogical field. The emphasis is placed on the fact that the professional skills of a teacher of higher education are regulated not only by the accumulation of special and professional knowledge, but also by the level of language etiquette through the development of linguistic, subject, pedagogical and communicative competencies.

It is noted that in the Law of Ukraine «On education» the language of the educational process in educational institutions recognized the state language – Ukrainian.

The opinion on the importance of improving the language culture, speech, communication of each participant in the educational process in the business and language etiquette is expressed. The ways of improving the personal culture of the teacher's speech are revealed. It was emphasized that the main condition for success is the increase of competent language practice, which influences the improvement of speech skills and skills in the process of professional communication. An important component of increasing the pedagogical skills of a modern teacher of higher education is the development of linguistic etiquette through the technology of improving the culture of Ukrainian speech in spelling, verbal, grammatical and communicative levels. One should not forget that it is very important to pay special attention to solving the task of forming language etiquette, both during the training of future specialists, and in the system of postgraduate professional growth of teaching staff, as well as to improve it during all the life.

Key words: educator, teacher of economic disciplines, language etiquette, pedagogical skill, speech of the teacher, culture of language, professional communication, linguistic competence.

Дата надходження статті: «16» листопада 2017 р.

УДК 378:37.091.12.011.3–051: [811.111:37.091.33–028.17

Білянська І. П.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ АУДІОКНИГ

У статті описано організацію та проведення методичного експерименту за участю студентів IV курсу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Визначено завдання, сформульовано гіпотезу, описано етапи проведення експерименту, зміст та результати перед- та післяекспериментального зрізів. Гіпотеза

*© Білянська І. П.

експерименту була визначена на основі психолінгвістичних, лінгводидактичних та методичних передумов формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів засобами художніх аудіокниг (АК). Висунуто гіпотезу, що досягнути високого рівня сформованості англомовної аудитивної компетентності засобами АК можливо за умов: 1) поетапної організації навчання, що поєднує інтенсивне (формальне) та екстенсивне (самостійне) аудіювання ХТ; 2) застосування розробленого комплексу вправ на основі раціонально відібраного автентичного матеріалу; 3) використання додаткових матеріалів для збагачення фонових знань; 4) застосування моделі 1 методики. Варійованою умовою експерименту стали два варіанти методики (модель 1 та модель 2), відмінність яких полягала в комплексній роботі зі зняття лексичних труднощів ХТ на передтекстовому етапі та самостійного вдосконалення перцептивних та вимовних навичок на післятекстовому. Висвітлено статистичні дані, що підтверджують загальну ефективність розробленої методики. На основі результатів перед- та післяекспериментального зрізу та їхньої обробки за допомогою кутового перетворення Фішера припущення щодо більшої ефективності моделі 1 підтверджено. Зроблено висновок, що на початковій стадії навчання доцільно використовувати запропоновану нами модель 1, а на просунутій стадії можливим є застосування для навчання аудіювання ХТ моделі 2, оскільки на цій стадії навчання студенти вже володіють необхідними стратегіями аудіювання ХТ.

Ключові слова: аудитивна компетентність, аудіокниги, аудіювання, варійована умова, гіпотеза, зріз, майбутні учителі, методичний експеримент, сучасні оповідання.

Проблеми формування англомовної аудитивної компетентності в майбутніх учителів поза межами автентичного мовного оточення, розвитку їхньої навчальної автономії та здатності до самоосвіти є актуальними проблемами сучасної мовної освіти. Значний лінгводидактичний потенціал художніх аудіокниг (АК) для вирішення згаданих проблем може бути реалізований лише за умов застосування ефективної методики, що зумовило необхідність розробки та експериментальної перевірки її дієвості в мовному ВНЗ.

Об'єктивна складність ХТ у звукозапису як навчальних матеріалів та вимоги програми з АМ для університетів / інститутів зумовили вибір саме четвертого курсу студентів для проведення навчання аудіювання ХТ, оскільки рівень їхньої мовленнєвої компетентності в аудіюванні на цьому ступені навчання повинен відповідати рівню С1-С1.1 просунутий (досвідчений) користувач. Згідно з програмою, на кінець IV курсу студенти повинні досягти рівня аудитивної компетентності С1.2 (автономний досвідчений користувач), що передбачає здатність «розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення» [3, с. 62], здатність розуміти аудіотексти не тільки з різними типами літературної вимови, але й із різними вимовними типами, а також ненормативну вимову [5, с. 35].

Для перевірки ефективності розробленої методики ми підготували та проводимо методичний експеримент у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на VI курсі факультету іноземних мов за участю 60 студентів у 2017-2018 н. р. Методичний експеримент було організовано та проводиться відповідно до основних положень теорії та методики проведення експериментальних досліджень, описаних у роботах таких учених, як В. П. Беспалько, П. Б. Гурвич, О. В. Сидоренко, Е. А. Штульман. Під методичним експериментом, услід за іншими дослідниками, будемо розуміти «організовану для вирішення методичної проблеми спільну діяльність учасників експерименту та експериментатора» [2, с. 126].

Метою статті є опис проведення експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики формування аудитивної компетентності в майбутніх учителів засобами художніх АК, аналізу та інтерпретації результатів експериментального

навчання.

Експериментальна перевірка методики проводиться відповідно до таких основних фаз експериментального дослідження: 1) організація експерименту; 2) реалізація експерименту; 3) констатація результатів дослідження; 4) інтерпретація отриманих результатів [6, с. 48].

Основними завданнями експерименту є: 1) провести передекспериментальний зріз для оцінки вихідного рівня сформованості умінь аудіювання ХТ та виявити початковий рівень мотиваційної готовності до аудіювання ХТ; 2) провести експериментальне навчання на основі розроблених нами двох варіантів методики навчання аудіювання художніх АК; 3) провести післяекспериментальний зріз для визначення досягнутого рівня англомовної аудитивної компетентності після цілеспрямованого навчання аудіювання ХТ; 4) через обчислення отриманих результатів за допомогою методів математичної статистики перевірити достовірність висунутої гіпотези; 5) порівняти ефективність двох варіантів методики, зробити відповідні висновки та сформулювати методичні рекомендації.

Спираючись на розглянуті нами психолінгвістичні, лінгводидактичні та методичні передумови формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів засобами художніх АК, беручи до уваги визначені критерії відбору художніх АК, ми розробили та сформулювали таку робочу гіпотезу експерименту: досягнути високого рівня сформованості англомовної аудитивної компетентності із використанням художніх АК можливо за умов: 1) поетапної організації навчання, що поєднує інтенсивне (формальне) та екстенсивне (самостійне) аудіювання ХТ; 2) застосування розробленого комплексу вправ на основі раціонально відібраного автентичного матеріалу (сучасних англомовних оповідань); 3) використання додаткових матеріалів для збагачення фонових знань екстралінгвістичних факторів ХТ; 4) застосування запропонованої нами моделі навчання аудіювання ХТ, що включає комплексну роботу зі зняття лексичних труднощів твору та вдосконалення перцептивних і вимовних навичок студентів.

Об'єктом контролю методичного експерименту став рівень сформованості умінь аудіювати ХТ, для оцінки якого ми визначили такі критерії: 1) уміння глобального розуміння ХТ; 2) уміння детального розуміння ХТ; 3) уміння критичного розуміння ХТ; 4) уміння смислової обробки інформації.

В експериментальному навчанні неварійованими величинами виступають: 1) склад студентів у експериментальних групах; 2) завдання перед- та після експериментальних зрізів; 3) навчальний матеріал (художні АК); 4) тривалість експериментального навчання; 5) кількість етапів навчання; 6) критерії оцінювання.

Для вироблення в майбутніх учителів навичок аудіювання сучасних англомовних оповідань ми розробили два варіанти методики (модель 1 та модель 2), які стали варійованою умовою експерименту. Відмінність цих двох методик полягає в комплексній роботі над наявними лексичними труднощами твору на передтекстовому етапі та розвитком перцептивних умінь на післятекстовому (див. табл. 1). Зокрема, модель 1 передбачала комплексну роботу зі зняття лексичних труднощів ХТ на передтекстовому етапі (30 хв) та самостійне вдосконалення перцептивних і вимовних навичок на післятекстовому (60 хв). На противагу моделі 2, модель 1 містила такі вправи як самостійна семантизація лексичних одиниць ХТ (підготовчий підетап), вправи для розвитку умінь контекстуальної здогадки (орієнтаційно-мотиваційний підетап), транскрибування уривків твору (для розвитку фонематичного слуху, умінь сегментації мовленнєвого потоку, розпізнавання слів), читання за диктором ХТ, читання вголос та відтворення інтонації (для розвитку інтонаційного слуху та вимовних навичок) (тренувальний підетап). Згідно із моделлю 2, на передтекстовому етапі увага була зосереджена на активізації фонових знань чи на ознайомленні із новим предметним

змістом ХТ, тому семантизувались тільки ключові для розуміння смислу / змісту лексика.

Підставою для варіювання методики стали такі положення: 1) уміння смислової обробки інформації ґрунтуються на уміннях перцептивної обробки інформації [4, с. 101]; 2) обмеженість лінгвістичної бази може бути компенсована стратегічним підходом до аудіювання [11, с. 60].

За даними емпіричних досліджень зарубіжних учених, лексика є одним із основних факторів успішного аудіювання, однак важливо не тільки знати необхідні для розуміння слова, але й уміти розпізнавати та сегментувати їх у мовленнєвому потоці, тому у **варіанті 1** методики, поряд із роботою зі зняття лексичних труднощів, значна увага приділяється розвитку інтонаційного та фонематичного слуху студентів, а також вимовних навичок, адже між уміннями правильної артикуляції мовних одиниць та уміннями упізнавати їх на слух існує пряма залежність [9, с. 48].

Ураховуючи дослідження Ф. Мекарті (2000), яка виявила, що знання лексики відіграє менш важливу роль для успішного аудіювання (14 %), ніж читання (25 %), оскільки обмеженість лінгвістичної бази може бути компенсована стратегічним підходом до аудіювання, у **варіанті 2** методики увага приділяється тільки ключовим для розуміння змісту / смислу словам та виразам, прецизійній лексиці, реаліям, а тренувальний підетап (розвиток перцептивних умінь та вимовних навичок) виключається. Таким чином, у цьому випадку надзвичайно важливого значення набувають уміння застосовувати різноманітні стратегії аудіювання.

Варто зауважити також, що експериментальне навчання аудіювання драматичних творів, проведене О. О. Сіваченко, доводить, що найменш ефективною виявляється методика, де увага зосереджується на попередній роботі із лексичними та граматичними труднощами, а найбільш ефективною – методика, за якою проводиться передтекстова робота для зняття фонологічних, лексичних і граматичних труднощів. Оскільки результати емпіричних досліджень зарубіжних учених довели, що граматичні знання не мають важливого значення для успішного аудіювання [11, с. 62], ми не розглядали роботу зі зняття граматичних труднощів, а зосередили увагу на систематичній роботі із вдосконалення перцептивних навичок студентів на післятекстовому етапі у **варіанті 1** розробленої нами методики. На важливості такої роботи наголошують такі зарубіжні вчені, як Л. Вандерґріфт та К. Гох [11, с. 271].

Оскільки художні твори містять імпліцитну інформацію та значну кількість лінгвостилістичних засобів, роль лексики може відігравати менш значну роль, ніж під час аудіювання текстів, що передають виключно експліцитну. Однак, щоби зосередитись на імпліцитних зв'язках твору, важливо мати добре натренований слух, тому припускаємо, що **варіант 1** методики буде більш ефективним. Відмінні характеристики двох моделей навчання аудіювання ХТ ми показали в таблиці 1, ураховуючи та порівнюючи необхідний обсяг часу для їх реалізації, що був визначений в процесі експериментального навчання (робота над одним оповіданням займала 1,5 аудиторного заняття (≈2 год)).

За характером експериментальної ситуації наш експеримент є відкритим, навчальним, природним, вертикально-горизонтальним, оскільки: 1) у процесі навчання корекція навчальних завдань здійснювалась за необхідності; 2) експеримент передбачав удосконалення англійської аудитивної компетентності студентів та контроль рівня її сформованості; 3) проводився в природних навчальних умовах у формі аудиторної та позааудиторної роботи; 4) дозволив перевірити загальну ефективність розробленої методики навчання аудіювання ХТ, а також порівняти два варіанти цієї методики. Фаза реалізації методичного експерименту охоплює три етапи: передекспериментальний, експериментальний та післяекспериментальний.

Таблиця 1

Варіанти моделі навчання аудіювання художніх АК

МІКРОЦИКЛ 1. Оповідання 1.	
МОДЕЛЬ 1	МОДЕЛЬ 2
ЕТАПИ	
Передтекстовий етап	
<p>Підготовчий підетап (позааудит. робота): 60 хв Поряд із активізацією фонових знань та ознайомленням із новим предметним змістом, значна увага приділяється самостійному ознайомленню із лексикою ХТ.</p> <p>Орієнтац.-мотивац. підетап (аудит. робота): 20 хв Поряд із вправами для активації аперцепції, активізації інтересу до ХТ, антиципації змісту ХТ, увага приділяється розвитку навичок контекстуальної здогадки слів та виразів, що ґрунтується на розумінні загального змісту речення (контексту).</p>	<p>Підготовчий підетап (позааудит.робота): 40 хв Основна увага приділяється активізації фонових знань та ознайомленню із новим предметним змістом. Самостійне ознайомлення тільки із ключовим для розуміння змісту / смислу словами, виразами, прецизійній лексиці, реаліями.</p> <p>Орієнтац.-мотивац. підетап (аудит. робота): 10 хв Активізація аперцепції, активізації інтересу до ХТ, антиципації змісту ХТ. Семантизуються <i>тільки</i> ключові для розуміння змісту / смислу поняття, слова чи вирази.</p>
Текстовий етап	
<p>Формальне прослуховування: 60 хв Розвиток умінь глобального та детального розуміння ХТ</p> <p>Самостійне прослуховування: 45 хв Розвиток умінь критичного аудіювання</p>	
Післятекстовий етап	
Аудиторна робота	
<p>Інтерактивний підетап: 15 хв Розвиток умінь інтерактивного аудіювання на основі прослуханого ХТ.</p> <p>Навчальний підетап: 30хв Опрацювання різноманітних аспектів тексту, труднощів, стратегій аудіювання, обговорення культурної, соціокультурної, соціолінгвістичної, лінгвокраїнознавчої інформації ХТ тощо.</p>	
Позааудиторна робота	
<p>Тренувальний підетап: 60 хв Розвиток перцептивних та вимовних навичок. Значна увага приділяється вдосконаленню інтонаційного та фонематичного слуху студентів, а також вимовних навичок засобами вправ на транскрибування уривків ХТ, читання вголос та читання за диктором.</p>	<p>Тренувальний підетап виключено</p>
Рефлексивний підетап: 60 хв	
<p>Розвиток метакогнітивних умінь, заповнення щоденника аудіювання, написання рев'ю та короткого викладу ХТ (резюме).</p>	
Обсяг часу	
<p>Аудиторна робота: 125 хв (2 год 5 хв) Позааудиторна робота: 225 хв (3 год 45 хв) Всього: 350 хв (5 год 50 хв) Комплексна робота із лексикою та вдосконалення перцептивних умінь займає 90 хв, 80 хв із яких – це позааудиторна робота студентів.</p>	<p>Аудиторна робота: 115 хв (1год 55 хв) Позааудиторна робота: 145 хв (2 год 25хв). Усього: 260 хв (4 год 20 хв)</p>

Експериментальна перевірка запропонованої нами методики навчання аудіювання ХТ проводиться на матеріалі десяти сучасних англомовних оповідань: 1) «Haywards Heath» (автор А. Форна) (передекспериментальний зріз); 2) «Even Pretty Eyes Commit Crimes» (автор М. Дж. Хайленд); 3) «The Human Circadian Pacemaker» (автор К. Дж. Оп); 4) «Black Vodka» (автор Д. Леві); 5) «My Daughter the Racist» (автор Г. Оеемі); 6) «A Lovely and Terrible Thing» (автор К. Вомерслі); 7) «In the Basement» А. Т. Рос; 8) «The iHole» (автор Дж. Гох); 9) «Barmouth» (автор Л. Бловер); 10) «Prepositions» (автор Л. Шрівер) (післяекспериментальний зріз). Загальна тривалість оповідань 243 хв (≈4 години). Кожен із зрізів включав 4 завдання, а максималька кількість балів, які могли отримати студенти за виконання завдань зрізів – 59. Наведемо зразок завдань передекспериментального зрізу та опишемо процедуру оцінювання.

Завдання для визначення рівня сформованості умінь глобального розуміння ХТ: TASK 1. You will hear the short story «Haywards Heath» by Aminatta Forna. This story is about two medical students, Rosie and Attila, who had an affair during their college days in England. But when they graduated, Attila went back to his country. Many years later Attila comes back to England to track Rosie down. Read through the questions before listening to the short story. Write down your answers after listening.

1. *In which place does Rosie live?*
2. *Why does she live there?*
3. *Why did Attila come to see Rosie?*
4. *What made Attila feel faint?*
5. *What hope did Attila have?*

Максимальна кількість балів за це завдання – **10 балів**. За кожну правильну та повну відповідь студенти отримали 2 бали, а за частково правильну або неповну – 1 бал.

Завдання для визначення рівня сформованості умінь детального розуміння ХТ: TASK 2. Listen to the short story «Haywards Heath» again. Read through the questions before listening, then for questions 1-14, choose the answer (A, B, C or D) which fits best according to what you hear.

1. Attila is ...
a) anxious b) calm c) excited d) tired
2. Attila is ...
a) hiring a car b) driving a car c) sitting in a car d) watching a car
3. Attila is a ... man
a) tall b) short c) thin d) big

За кожну правильну відповідь студенти отримали **1 бал**. За формулою Р. Фрарі (R. B. Frary) ($FS = R - W/(C-1)$, де FS – результат, R – правильні відповіді, W – неправильні відповіді, C – кількість альтернатив) [10, с. 33], що враховує поправку на вгадування, було визначено загальну кількість балів за це завдання. Студенти могли отримати максимум по 14 балів.

Завдання для визначення рівня сформованості умінь критичного розуміння ХТ:

TASK 3.

1. *Analyse what caused Rosie's decline.*
2. *Evaluate Attila's actions / feelings when he was young and now when he visits Rosie. Do you justify him?*

За це завдання студенти могли отримати максимум по 20 балів. Кожна відповідь оцінювалась 10 балами. Відповіді студентів аналізувались згідно із такими критеріями критичного розуміння інформації: уміння висловлювати та доводити власну точку зору, робити висновки, уміння інтерпретувати, аналізувати, пояснювати, оцінювати. Однак ті відповіді, що зовсім не відповідали змісту твору оцінювались нулем. Відповіді, що демонстрували низький рівень розуміння смислу твору оцінювались від 0 до 5 балів (спроба висловити та пояснити свою думку); достатній – 6-8 балів (якщо висновки

зроблені доречно); високий – 9-10 балів (рівня критичного розуміння твору досягнуто).

Завдання для визначення рівня сформованості умінь смислової обробки інформації: **TASK 4.** Outline the events of the story briefly.

Максимальна кількість балів за це завдання – 15. Відповіді студентів аналізувались згідно із такими критеріями: стислість (3 бали), логічність викладу (3 бали), зв'язність (3 бали), наявність суттєвої (другорядної) інформації (3 бали), відповідність змісту (3 бали). Відповіді, що взагалі не відповідали змісту твору, оцінювались нулем.

Для експериментальної перевірки запропонованої нами методики та розробленого комплексу вправ, ми відібрали 8 сучасних англомовних оповідань. Кожен студент отримував екземпляр із завданнями (worksheet) до кожного оповідання. Експериментальне навчання в ЕГ-1 проводилося на основі моделі 1 запропонованої нами методики, а експериментальне навчання у ЕГ-2 – відповідно до моделі 2. Для визначення статистичної значущості результатів, які ми отримали в процесі експериментального навчання, ми обрали багатофункціональний статистичний критерій Фішера ϕ^* (кутове перетворення Фішера), суть якого полягає у визначенні того, яка частка спостережень у певній вибірці характеризується ефектом, який цікавить дослідника, а яка – ні [7, с. 157]. Ознакою, за якою розподіляють учасників експерименту на дві групи «е ефект» та «нема ефекту», служить загальноприйнятий коефіцієнт навченості В. П. Безпалька – 0,70, що вважається задовільним показником та обчислюється за формулою $K=Q/N$, де Q – кількість отриманих балів, N – максимальна кількість балів. За результатами зрізів ми вираховували середній коефіцієнт навченості студентів у ЕГ-1 та ЕГ-2 (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна таблиця середніх показників перед і після експериментального зрізів

Індекс групи		Середній бал	Середній коефіцієнт навченості	Приріст к-та навченості
ЕГ-1	Передексперимент. зріз	21,9	0,376	0,344
	Післяексперимент. зріз	42,6	0,72	
ЕГ-2	Передексперимент. зріз	22,47	0,38	0,25
	Післяексперимент. зріз	37,32	0,63	
Максимальні показники		59	1	

Отримані результати ми перевірили за допомогою обраного нами критерію Фішера, який «оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстровано ефект, що нас цікавить» та «полягає в перетворенні відсоткових часток у величини центрального кута, який вимірюється радіанами» [7, с. 158]. Для перевірки методики по вертикалі та горизонталі ми виконали такі дії: 1) визначили відсоткові частки студентів, у яких «е ефект» та тих, у кого ефекту не зареєстровано; 2) сформулювали статистичні гіпотези – нульову (H_0) та альтернативну (H_1); 3) встановили величини кутів ϕ для кожної відсоткової частки; 4) занесли ці дані в таблицю; 5) підраховували емпіричне значення ϕ^* за формулою $\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$; 6) порівняли емпіричне значення $\phi^*_{\text{емп.}}$ із критичним $\phi^*_{\text{кр.}}$; 7) побудували «вісь значущості» та підтвердили достовірність одну із висунутих нами статистичних гіпотез.

Спочатку ми визначили загальну ефективність розробленої методики (по вертикалі), порівнявши результати перед- та післяекспериментального зрізів у кожній експериментальній групі. Обчислення показали, що відсоткові частки студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групах ЕГ-1 та ЕГ-2 за результатами

післяекспериментального зрізу більші, ніж за результатами передекспериментального зрізу.

Як видно із таблиці 3, приріст коефіцієнта навченості в ЕГ-1 більший, ніж у групі ЕГ-2, а це свідчить про те, що модель 1 є ефективнішим варіантом методики. Перевіримо ефективність розробленої методики по горизонталі, порівняємо результати післяекспериментальних зрізів групи ЕГ-1 та ЕГ-2. Для цього ми сформулювали такі статистичні гіпотези:

Н₀: частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ-1 не більша, ніж у групі ЕГ-2;

Н₁: частка студентів, які досягли достатнього рівня коефіцієнта навченості 0,7 у групі ЕГ-1 більша, ніж у групі ЕГ-2.

Якщо $\phi^*_{емп.} < \phi^*_{кр.}$, то правильною є нульова гіпотеза (Н₀), а якщо навпаки, то – альтернативна (Н₁). Побудуємо таблицю емпіричних частот за двома ознаками: «є ефект» та «немає ефекту» та визначимо величини кута ϕ за таблицею О. В. Сидоренко [7, с. 330].

Таблиця 3

Зіставлення ЕГ-1 та ЕГ-2 за результатами виконання завдань післяекспериментального зрізу

Індекс групи	«Є ефект»			«Немає ефекту»		Заг. к-сть осіб
	К-сть осіб	% частка	ϕ^*	К-сть осіб	% частка	
ЕГ-1	24	77,4	2,151	7	22,5	31
ЕГ-2	13	44,8	1,467	16	55,2	29
Заг. к-сть студентів	37	61,6		23	38,3	60

Відповідно до таблиці О. В. Сидоренко $\phi_1(0,77,4\%) = 2,151$, а $\phi_2(0,44,8\%) = 1,467$ [7, с. 331]. За формулою $\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ підраховуємо $\phi^*_{емп.}$, де ϕ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці; ϕ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, а n_2 – кількість спостережень у вибірці 2. Отже, $\phi^*_{емп.} = (2,151 - 1,467) \cdot \sqrt{899/60} = 0,684 \cdot \sqrt{14,98} = 0,684 \cdot 3,87 = 2,64708$. Порівняємо отримане $\phi^*_{емп.}$ 2,64708 із $\phi^*_{кр.}$.

$$\phi^*_{кр.} = \begin{cases} 1,64 & (p = 0,05) \\ 2,31 & (p = 0,01) \end{cases}, 2,64708 > 2,31, \text{ отже } \phi^*_{емп.} > \phi^*_{кр.}$$

Побудуємо вісь значущості (рис. 1). Отримане емпіричне значення ($\phi^*_{емп.}$ 2,64708) знаходиться в зоні значущості, що свідчить про правильність статистичної гіпотези Н₁, гіпотеза Н₀ – відкидається. Отже, частка осіб, які досягли коефіцієнта навченості 0,7 у ЕГ-1 більша, ніж у групі ЕГ-2, що доводить більшу ефективність моделі 1.

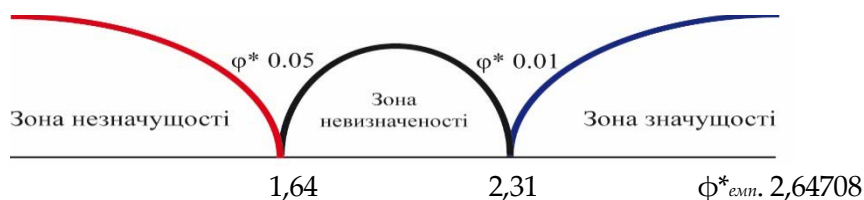


Рис. 1. Вісь значущості

Отримані дані дозволяють зробити висновок про ефективність обох варіантів запропонованої методики, однак модель 1, що передбачає комплексну роботу із зняття

лексичних труднощів та вдосконалення перцептивних умінь, є більш ефективною. Хоча доцільність запровадження моделі 1 є очевидною, усе ж можливим також є використання моделі 2 розробленої нами методики на просунутій стадії навчання, оскільки студенти вже ознайомлені зі стратегіями аудіювання ХТ для того, щоб компенсувати обмеженість лексичних знань.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розробку методичних рекомендацій щодо навчання студентів IV курсу аудіювання сучасних англомовних оповідань.

Література:

1. Білянська І. П. Суб'єктивні та об'єктивні фактори впливу на процес аудіювання художніх аудіокниг англійською мовою. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Випуск 35. С. 85-93.
2. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2012. 344 с.
3. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2013. № 1. С. 89-96.
4. Златніков В. Г. Методика навчання професійно орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2012. 230 с.
5. Мацнева О. А. Навчання майбутніх учителів розуміння англійського мовлення з національними та регіональними типами вимови): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 261 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2004. 350 с.
8. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. ун-т. Київ, 2009. 284 с.
9. Тимина С. В. Методика обучения иностранных студентов аудированию на материале языка специальности (на этапе вводно-предметного курса): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нижегородский госуд. пед. ун-т. Н. Новгород, 2003. 25 с.
10. Frary R. B. Formula Scoring of Multiple-Choice Tests (Correction for Guessing). *Educational Measurement: Issues and Practice*. № 7. 1988. P. 33-38.
11. Vandegrift L., Goh Ch. C. M. Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in action. New York, London: Routledge, 2012. 315 p.

Bilianska I. P.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE AUDIOBOOK LISTENING METHODOLOGY EFFICACY

The article presents the results of the experimental verification of the methodology effectiveness which incorporates fiction audiobooks into foreign language teaching practice at Ukrainian pedagogical universities as a way of developing their listening competence. The methodical experiment was conducted at the Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University involving the fourth-year students of the English department. Tasks of the experiment are defined here, the hypothesis is formulated, the stages of the experiment are determined, the contents and the results of the pre- and post-experimental tests are stated. The hypothesis of the experiment was determined on the basis of psycholinguistic, linguodidactic and methodological prerequisites for listening competence development of English teachers through fiction audiobooks. The hypothesis was formulated as follows: to achieve a high level of listening competence development by means of fiction audiobooks is possible under the following conditions: 1) if teaching listening is based on the pedagogical sequence which involves

3 main stages (pre-listening, listening, post-listening) and 8 sub-stages (preparatory, orientationally-motivational, formal and informal listening, interactive listening, instructional, training and reflexive sub-stages), combining intensive and extensive listening practice; 2) if the developed complex of exercises and tasks is used and the audio material is rationally selected; 3) if students' background knowledge is constantly enriched with the help of additional materials; 4) if model 1 of the methodology is applied. The experiment was based on 2 differing models. In contrast to model 2, model 1 involved complex pre-listening work with lexis and post-listening perception activities. The statistical data confirming the greater effectiveness of model 1 are presented.

Key words: audiobooks, listening competence, listening, contemporary short stories, experimental data, methodical experiment, tests, verification.

Дата надходження статті: «29» листопада 2017 р.

УДК 378.147

Бурий С. В.*

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Для організації проведення констатувального етапу експериментального педагогічного дослідження щодо формування управлінської культури в процесі професійної підготовки у військових навчальних закладах було використано навчальну дисципліну «Військове управління» й залучено 372 курсанти. Проводилось тестування для визначення властивостей, якостей знань, навичок та вмінь; анкетування для дослідження тенденцій у розвитку військової освітньої системи й вимог до військового управління відповідно до сучасних вимог у Збройних Силах України. Бесіди проводились в експериментальній та контрольній групах для виявлення визначальних факторів, які впливають на організацію навчально-виховного процесу у військовому навчальному закладі.

Для виявлення наявного рівня загальної теоретичної підготовки з військового управління курсантів досліджуваних груп було розроблено та використано комплексну систему професіограми для визначення сформованості складових і знань, навичок та вмінь із управлінської культури, якими повинен володіти офіцер для успішної професійної діяльності. Це було включено до навчальних програм підготовки кадрів із залученням військовослужбовців, а також армійських партнерів, що слугують для того, щоб надати майбутнім молодшим офіцерам цінний практичний досвід.

Отримані дані було проаналізовано за кожним із показників управлінської культури. Розподіл курсантів за рівнями сформованості ціннісних орієнтацій військового управління був представлений у таких пропорціях: високий рівень продемонстрували 90 учасники дослідження (24 %), середній – 130 (35 %) та низький – 152 (41 %) курсанти. Таким чином, статистичний аналіз показників за рівнями сформованості ціннісних орієнтацій військового управління засвідчив, що частки курсантів, які досягли середнього та низького рівня, є приблизно однаковими в контрольній та експериментальній групах.

Ключові слова: військова освіта, військовий менеджмент, управлінська культура, керівництво, лідерство, експеримент, ефективність.

Для визначення ефективності запропонованої моделі формування управлінської культури в майбутніх офіцерів у процесі практичної підготовки необхідне проведення педагогічного експериментального дослідження. Для проведення експериментального педагогічного дослідження було вибрано навчальну дисципліну «Військове управління» та залучено 372 курсанти Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Харківського національного університету Повітряних Сил імені

*© Бурій С. В.

Івана Кожедуба, Військово-юридичного факультету Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого в період 2015-2018 рр. Також було сформовано дві групи: експериментальну (ЕГ) й контрольну (КГ).

Теоретичним основам проведення педагогічного експерименту присвячено значна кількість науково-практичних праць. Зокрема, В.Оконь під «технікою дослідження» розуміє встановлений засіб збирання інформації про об'єкти та явища для вирішення досліджуваної проблеми. Інакше кажучи, під технікою дослідження розуміються практичні дії, регульовані ретельно розробленими вказівками, що дозволяють отримувати оптимальні, вірогідні результати та відомості [13].

На думку В. В. Ягупова, методологічний аналіз процесу дослідження військово-дидактичних явищ, головним чином, стосується виявленню його структури з точки зору дій, які дослідник повинен виконати, щоб повністю реалізувати цей процес і визначити наступні дії та їхній результат для ефективного розв'язання поставленої науково-дослідної проблеми. При цьому військово-дидактичне дослідження розглядається не як одиничний інтелектуальний акт, у ході якого дослідник ставить перед собою й розв'язує військово-дидактичну проблему, а як процес, що складається з чітких послідовних дій, у якому заздалегідь виконані дії є необхідною умовою для виконання наступних [12].

І. Толлок [11] відзначає, що сучасне суспільство вимагає значних змін процесу професійної підготовки офіцерських кадрів. Це зумовлено новими завданнями реалізації кадрової політики, що пов'язано з переходом Збройних Сил України (ЗСУ) до комплектування військовослужбовцями, які проходять військову службу за контрактом, а також необхідністю загального підвищення в цілому освітньо-кваліфікаційних вимог [14] до військових фахівців.

В. Рижиков обґрунтовує поетапність проведення констатувального й формуального педагогічного експерименту для підготовки юристів і працівників силових структур [5; 17].

Мета цієї публікації – проаналізувати результати експериментального педагогічного дослідження щодо формування управлінської культури в процесі професійної підготовки у військових навчальних закладах.

Для коректного проведення експерименту всі курсанти були попередньо вирівняні (перед початком експерименту) за основними показниками, які впливають на загальний показник успішності опанування навчальним матеріалом. Для цього використовувались загальноприйняті тести. Одним із таких опитувальників була методика оцінки комунікативних організаторських схильностей, так звана методика КОС-1. Відповідно до проведеного констатувального експерименту за методикою КОС-1 константовано відносно однаковий рівень в КГ та ЕГ на початку експерименту. Оцінний показник за методикою КОС-1 в ЕГ 3,75 у КГ 3,7 свідчить про однорідність у контрольній та експериментальній групах перед початком експерименту й можливості коректності проведення педагогічного формуального експерименту.

Для діагностики інтелектуальних здібностей досліджуваних використовується тест Г. Дж. Айзенка «Коефіцієнт інтелекту». Відповідна методика дозволяє визначити, наскільки досліджуваний володіє нестандартним мисленням. Тест призначений для людей від 18 до 50 років, які мають освіту вище середньої, що задовольняє вимоги дослідження формування управлінської культури в майбутніх офіцерів у процесі практичної підготовки у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) [1].

Під час вибору методів експериментальних досліджень ми вважаємо, що необхідно дотримуватися методу системності, що дозволяє охопити досліджувані явища в усіх його зв'язках, проявах, опосередковуваннях.

Психолого-педагогічні методи. Ця група методів включає роботу з літературними джерелами, тестування, анкетування, бесіди, спостереження, роботу з регламентуючими документами, вивчення документів із аналізу успішності експериментальної

й контрольної груп. Особлива увага приділялася вивченню літератури з основ системного підходу як основного методологічного принципу пізнання [2; 3; 5; 9; 10-12; 15-19].

У відповідному контексті нами зверталась особлива увага на: кібернетичні принципи управління; теорію функціональних систем; теорію стресу Г. Сельє [6]; сучасні дослідження в галузі біології, нейрофізіології людини.

Тестування проводилось для визначення властивостей, якостей, знань, навичок та вмінь, які використовувалися в досліджуваних експериментальній та контрольній групах до початку експерименту й визначення ступеня сформованості професійності під час комплектування експериментальної й контрольної груп.

Анкетування використовувалось для дослідження тенденцій розвитку військової освітньої системи й вимог до військового управління відповідно до сучасних вимог у ЗСУ. Особлива увага при цьому приділялась визначенню та обґрунтуванню з допомогою анкетування модельних характеристик управлінської складової майбутнього офіцера відповідно до професіограми.

Бесіди проводилися в експериментальній та контрольній групах для виявлення визначальних факторів, які впливають на організацію навчально-виховного процесу у військовому навчальному закладі. Велике значення приділялось бесідам та інтерв'ю з офіцерами, курсантами.

Спостереження використовувалося для визначення основних складових професіограми, дослідження активності досліджуваних, формування професіоналізму та інших параметрів, які впливають на якість навчально-виховного процесу у ВВНЗ. У період практики особливу увагу приділено методу спостереження за учасниками експерименту для дослідження їхньої адаптації до середовища практичної діяльності та їхніх здібностей оцінювати середовище, здатність працювати в емоціогенному полі, ухвалювати й реалізовувати рішення.

Для аналізу рівня успішності навчання проводився аналіз документації вищих військових навчальних закладів (навчальні журнали, методика виставлення оцінок та контроль знань, специфіка атестації військовослужбовців).

Результати та проміжні дані математичної обробки експерименту зіставлення розподілів за критерієм Пірсона χ^2 підтверджують несуттєву різницю між кількістю курсантів із різними рівнями сформованості ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу та теоретичної підготовленості до професійної діяльності. Використана методика дозволяє порівняти емпіричні розподіли однієї ознаки в декількох незалежних вибірках. У рамках дослідження зіставлялося 16 груп курсантів (8 контрольних та 8 експериментальних груп) на початку та в кінці експерименту.

Загальний обсяг вибірки курсантів дорівнював 372 (16 груп, з них 8 – контрольних та 8 – експериментальних; $N+M = 372$), і дозволяє говорити про те, що вибірка є випадковою й незалежною. Досліджувані показники: якісні ціннісні орієнтації, творчий потенціал, теоретична підготовка до управлінської професійної діяльності – мають властивості неперервності та набувають три значення (високий, достатній та початковий рівні). Оскільки всі вимоги до використання методики виконано, то критерій Пірсона може застосовуватися для визначення вхідного рівня управлінської підготовки майбутніх офіцерів.

Для виявлення наявного рівня загальної теоретичної підготовки з військового управління курсантів досліджуваних груп було розроблено та використано комплексну систему професіограми для визначення сформованості складових і знань, навичок та вмінь із управлінської культури, якими повинен володіти офіцер для успішної професійної діяльності. Для визначення загального рівня військової управлінської професійної підготовки майбутнього офіцера нами було розроблено управлінську складову професіограми майбутнього офіцера, яка складається з основних якостей, знань, навичок та вмінь, особистісних характеристик, військової управлінської складової

командира, які повинні бути сформовані в майбутнього офіцера в процесі професійної військової управлінської підготовки.

Отримані дані проаналізовано за кожним із показників управлінської культури. Зокрема, розподіл курсантів за рівнями сформованості ціннісних орієнтацій військового управління у таких пропорціях: високий рівень продемонстрували 90 (24 %), середній – 130 (35 %) та низький – 152 (41 %) курсанти (рис. 1) – підтверджує, що частки студентів, які досягли середнього та низького рівнів, є приблизно однаковими.

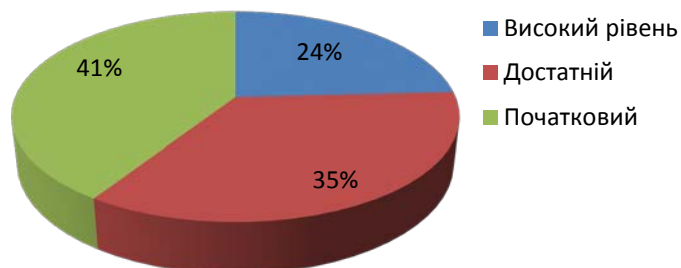


Рис. 1. Сформованість ціннісних орієнтацій курсантів

Динаміка сформованості ціннісних орієнтацій в контрольних та експериментальних групах відображена на рис. 2. Видно, що на початку експерименту показники відносно однакові в контрольних та експериментальних групах.

Для коректного вимірювання стану та динаміки змін управлінської культури майбутніх офіцерів було проведено статистичне дослідження, яке здійснювалось у такій послідовності: спостереження (збір даних); зведення й групування результатів спостереження; аналіз зведених і перетворених даних та їхнє тлумачення [7; 11].

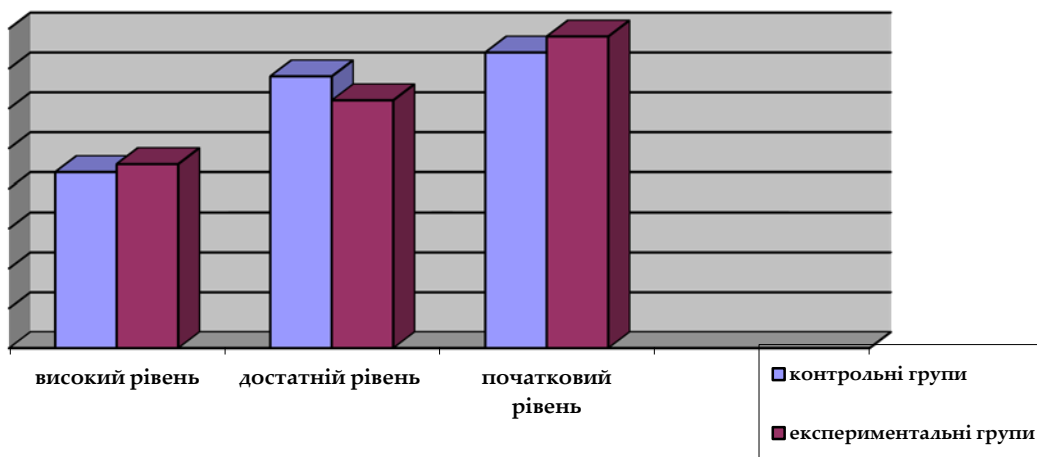


Рис. 2. Діаграма рівнів сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх офіцерів до початку формульованого експерименту (за контрольним та експериментальним масивами)

Отже, для статистичної перевірки експериментальної роботи було здійснено порівняння контрольної та експериментальної вибірок на констатувальному етапі за допомогою одного з методів перевірки статистичних гіпотез, який ґрунтується на порівнянні характеристик деякої властивості елементів двох незалежних вибірок, – критерію χ^2 . Застосування цього критерію є цілком виправданим, оскільки обидві вибірки курсантів є випадковими, вибірки незалежні, члени кожної вибірки також незалежні між собою. Використовувалась шкала найменувань за трьома класами: курсанти мають високий рівень інноваційної культури, достатній, початковий.

Оприлюднені у статті результати експериментального педагогічного дослідження можуть стати підґрунтям для пошуку найбільш ефективних шляхів формування управлінської культури особистості в процесі професійної підготовки у військових навчальних закладах.

Література:

1. Айзенк Г. Проверьте свои способности. Москва, 1972. 121 с.
2. Петько Л. В. Иноязычное обучение будущих менеджеров образовательной сферы в условиях университетской подготовки. *Инновации в образовании: научно-методический журнал / учред. Современная гуманитарная академия; гл. ред. И. В. Сыромятников. Москва: Современная гуманитарная академия, 2013. № 12. С. 36-45.*
3. Петько Л. В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище». *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 34. С. 109-118.*
4. Петько Л. В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»: зб. наук. праць / укл. І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк, С. М. Новоселецька. Острог: Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. Вип. 53. С. 309-312.*
5. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів: монографія. Херсон, ТОВ «Айлант», 2010. 280 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 1979. 123 с.
7. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1986. 150 с.
8. Слюсаренко Н. В. Освітній простір майбутнього менеджера освітньої галузі. *Підготовка менеджерів освітньої галузі в умовах децентралізації управлінських структур: світовий досвід: матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) наук.-практ. конф. (10-11 листопада 2016 року, м. Херсон). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 41-43.*
9. Слюсаренко Н. В., Кульбацька М. В. Організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії як умова формування особистості професіонала. *Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение: сборник научных трудов участников IV Междунар. научно-практ. конф.; под ред. Р. К. Серёжниковой (г. Биробиджан, 28 октября 2015 г.). Биробиджан: ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2015. С. 74-77.*
10. Слюсаренко Н. В., Султанова Н. В. Реабілітаційна педагогіка в системі фахової підготовки. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (м. Одеса, 15 жовтня 2013 р.); гол. ред. В. В. Корнещук. Одеса: Видавець Букаев Вадим Вікторович, 2013. С. 149-152.*
11. Толок І. В. Методика проведення експериментального дослідження формування психолого-педагогічної компетентності військових фахівців оперативно-тактичного рівня підготовки. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2012. Вип. 33. С. 37-40. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>.*
12. Ягупов В. В. Військова дидактика: навчальний посібник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2000. 400 с.
13. Okon W. U podstaw problemowego uczenia sig. Warszawa: PZWS, 1964.
14. Pet'ko Lyudmila. Preparing higher school graduates in foreshortening of leader competencies for 2020. *Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles. – Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America, 2017. P. 467-472.*
15. Ryzhikov V. S. Elaboration of technology and content-practical component of the officer's psychogram. *Problems of modern science: Collection of scientific articles. Fadette editions, Namur, Belgium, 2018. P. 169-178.*

16. Ryzhykov V. S. Method of organizing lessons in the armies in the way of modern world military educational practice. *Problems of the development of modern science: theory and practice: Collection of scientific articles*. EDEX, Madrid, España, 2018.
17. Ryzhykov V. S. A Technology of Development of the Lawyer's Psychogram and its Meaningful and Practical Component. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. 2016. Issue 1(15) Spring. Vol. VII. P. 100-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.14505/jarle>.
18. Struna Herbert. Management in the Armed Forces: doctoral (PhD) dissertation / PHD Institute of Military Technology. Budapest. 2010. 181 p.
19. Taylor Richard P. A Disciplined Approach to Training Management. *INFANTRY* January-March. 2016. P. 35-39.

Buryi S. V.

RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMING ADMINISTRATIVE CULTURE IN FUTURE OFFICERS

The article deals with the progress and results of experimental work on the forming administrative culture in the process of practical training future officers. Statistical analysis of experimental data confirmed the reliability of the results.

Presented the organization and conducting of the experimental pedagogical research in the field of forming administrative culture and leadership in future officers in the process of professional training in military educational institutions and based on the Military discipline «Military management» (372 students were involved.)

Determined the properties, qualities, knowledge, skills and abilities of future officers, and the modern trends in the development of the military educational system and the requirements for military management in accordance with the current requirements of the Armed Forces of Ukraine.

Described the conceptual model of how to forming administrative culture, and the role that leadership plays in the creation of administrative culture in future officers.

This includes training programs such as Cadet Troop Leadership Training, and Cadet Command-sponsored internships with Army contractors and industry partners, all serving to provide valuable, hands-on experience and development to future junior officers.

Given statistical analysis of indicators by levels of the forming value orientations in cadets. The percentage of students who reached the middle and low levels are approximately the same in the control and experimental groups. Identified the existing level of general theoretical training in the military management of cadet training groups; developed a complex system of professionograms. Analyzed the obtained data for each criteria of the administrative culture. The distribution of cadets according to the levels of the formation of the value orientations of the military management was presented in the following proportions: the students demonstrated the high level – 90 (24 %), the average level – 130 (35 %) . and the low level – 152 (41 %).

Key words: military education, military management, administrative culture, leadership, experiment, effectiveness.

Дата надходження статті: «05» січня 2018 р.

УДК 378.091.33: 631.3-05

Буцук І. М.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянута проблема визначення методологічних підходів формування дослідницької компетентності в майбутніх інженерів аграрного профілю в межах стратегії розробки та впровадження відповідної методичної системи навчання в закладах вищої освіти. Під час проведеного дослідження здійснювався аналіз, узагальнення та систематизація

*© Буцук І. М.

наукових поглядів на проблему, матеріалів нормативної документації, посадових інструкцій.

На основі здійснених результатів дослідження описана структура концепції формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-аграрників, яка включала цільовий та теоретико-методологічний компоненти, модель формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю, компонент верифікації. Теоретико-методологічний компонент подано в поєднанні нормативно-правової бази, методологічних принципів, методологічних підходів, теоретичних положень концепції та умов функціонування методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю.

У результаті проведених теоретичних досліджень було визначено місце методологічних підходів у теоретико-методологічному компоненті концепції формування дослідницької компетентності інженерів-аграрників, схарактеризоване загальне розуміння сутності дослідницької компетентності інженера аграрного виробництва, подано узагальнені характеристики та надано теоретичне обґрунтування доцільності опори в професійній підготовці інженерів для агропромислового виробництва на системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований і інтегративний підходи.

Ключові слова: методологія, методологічний підхід, методична система, системність, інтеграція, компетентність, діяльність, інженер.

Підготовка висококваліфікованих фахівців, готових до роботи в умовах виробництва, що постійно розвивається, є досить актуальною проблемою всього світу. Сучасні зміни в економіці різних країн, техніці, технологіях та суспільних відносинах стали в основі розширення освітніх систем, педагогічних технологій та методик навчання. Загально доведеним є факт, що ефективність сучасних освітніх процесів, насамперед, залежить від правильної взаємодії всіх педагогічних складових. А, отже, у сучасній підготовці фахівців актуальними завданнями є вивчення проблеми побудови ефективних методичних систем навчання.

На сьогодні в освіті реалізуються різні технології й методики навчання. Найчастіше їхня ефективність залежить від функціональних можливостей самої методичної системи, тому в освіті нині актуальним є побудова ефективних методичних систем навчання, зокрема, і для підготовки фахівців для сільського господарства, серед яких і інженери аграрного профілю.

Побудова моделі методичної системи навчання є складним і відповідальним процесом. Оскільки у своєму дослідженні ми розглядаємо організацію навчального процесу як певну методичну систему, то на даному етапі доцільно обґрунтувати методологічні засади дослідження та визначити перспективні особливості реалізації системного підходу у формуванні дослідницької компетентності інженерів-аграрників як одного із пріоритетних.

Однією з найважливіших умов професійної інженерної діяльності, як однієї із форм праці, є її постійний розвиток і трансформація. І, як наслідок, професійна інженерна підготовка також зазнає постійних змін. Нині в наукових працях, присвячених аналізу сучасних тенденцій розвитку інженерної діяльності, порушуються актуальні проблеми, що торкаються безпосередньо підготовки інженерних кадрів. Наявні дослідження педагогічних, філософських та технічних наук дозволяють узагальнювати отримані результати, що описують структуру системи інженерної діяльності й підготовки; типи перетворення й управління природними, соціальними та виробничими процесами; систематизацію інженерних знань тощо. Для нашого дослідження науково доречним є проведення досліджень сучасних проблем інженерної діяльності в агропромисловому виробництві з позиції розвитку фахової компетентності, в основі якої дослідницька професійна діяльність.

Нині наукова теорія багата на різноманітні дослідження в межах вирішення проблеми підготовки інженерних кадрів в Україні та за її межами. У низці наукових

праць розглядаються теоретичні аспекти професійної підготовки інженерних кадрів (О. Антонов, І. Берьозкіна, Т. Білоусова, І. Битинас, В. Головка, О. Джеджула, С. Зелінський, Г. Красильникова, Я. Крупський, М. Лазарев, І. Мархель, О. Романовський, О. Сільчук, І. Федосова, Д. Чернишова, М. Шубас), у яких наковці майже не торкаються проблеми формування дослідницької компетентності. У роботах з проблем підготовки технічних і інженерних кадрів для агропромислового виробництва І. Блозві, М. Бондар, О. Вощевської, О. Дьоміна, Н. Івановського, І. Колоска, О. Кошука, П. Лузана, В. Лукача, В. Манька, Ю. Нагірного, Л. Павлюк, В. Рябця, І. Угринюка також не знаходить вирішення вказана проблема. Питання щодо обґрунтування методології педагогічних процесів висвітлені в працях таких науковців: С. Гончаренко, Л. Ковальчук, А. Конверський. Реалізацію системного підходу в навчанні піднімають у свої роботах такі вчені як: Е. Белова, В. Беспалько, А. Киверялг, М. Кравцов, С. Кушнірук, Ю. Сурмін. Проте у вказаних працях не вирішується проблема побудови методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів-аграрників.

Розв'язання проблеми формування дослідницької компетентності в майбутніх фахівців здійснювали такі науковці: Н. Аксьонова, Б. Ананьєв, А. Багачук, Ю. Бойчук, Л. Борисенко, Т. Бражий, М. Головань, Л. Голуб, С. Грозан, І. Зимня, Ю. Караван, О. Козирева, Н. Кузьміна, В. Новакова, О. Норкіна, А. Маркова, В. Міхно, Н. Солодюк, Н. Овчарук, Н. Осипова, О. Поментун, Є. Попова, Н. Рибаків, В. Симоненко, О. Ушаков, В. Шадріков, М. Шашкіна, В. Яценко та ін. Проблема розробки та застосування дослідницьких завдань у навчальній роботі порушена в працях В. Базуріна, С. Бураги, В. Гаврилюк, Л. Гусейнової, Т. Ісламишина, А. Леонтовича, І. Лернера, А. Обухова, Ж. Рассказової, А. Рибалка, А. Савенкова, В. Старости, А. Теплицької. Проте у вказаних працях не вирішується проблема формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю.

Певні вирішення проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів знайдено в роботах С. Белкіної, О. Горшкової, Е. Єлькіної, Ю. Єрфорт, В. Іскрицький, В. Котенко, Н. Наумкіна, С. Подлесного, І. Янюка, але в цих роботах не порушуються питання підготовки інженерів для агропромислової галузі. Досить важливими для нашого дослідження є праці І. Абрамової, Н. Головин, які, на наш погляд, частково вирішують проблему підготовки інженерів-аграрників, оскільки в цих роботах лише фрагментарно піднімаються питання щодо вивчення методологічних підходів формування дослідницької компетентності інженерів для агропромислової галузі.

Метою статті стало визначення методологічних засад побудови методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю.

Розв'язання поставлених завдань нашого дослідження лежить в основі визначення сутності поняття «методологія». У педагогічних дослідженнях під методологію педагогіки розуміють систему знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу й способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, вчення про цю систему [10].

У результаті проведеного аналізу наукових поглядів уважаємо, що методологія педагогіки є певним умовним елементом науки, що склався на основі інтеграції наукових знань про педагогічний процес, педагогічну дійсність та діяльність. На основі здійснених результатів дослідження запропонована структура концепції формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів-аграрників, яка включає цільовий та теоретико-методологічний компоненти, модель формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів аграрного профілю, компонент верифікації (впровадження та перевірка концептуальної моделі). До складу теоретико-методологічного компоненту було включено нормативно-правову базу, методологічні

принципи, методологічні підходи, теоретичні положення та умови функціонування методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю (рис. 1). Оскільки наукове дослідження має враховувати вимоги загальної методології, тому актуальним питанням нашого дослідження є обґрунтування методологічних підходів.

У дослідженні проблеми побудови методичної системи формування дослідницької компетентності інженерів-аграрників, на нашу думку, найголовнішим методологічним підходом, що відображає найбільш загальні зв'язки й взаємозумовленість педагогічних явищ, є системний підхід. Він дозволяє будь-яке педагогічне явище розглядати і як відносно самостійну систему, і як сукупність взаємопов'язаних елементів, які функціонують для досягнення конкретної мети, вивчення змісту й характеру цих елементів, зв'язків і відношень між ними, виявлення на цій основі закономірностей функціонування й розвитку самих об'єктів.



Рис. 1. Місце методологічних підходів у теоретико-методологічному компоненті концепції формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю

У перекладі з грецької «система» означає ціле, складене з частин, об'єднання [1]. Проведений аналіз наукових праць [9; 10; 15] дозволив установити, що освітні та педагогічні системи можуть характеризуватися як з боку статичних (структурних) характеристик, так і з боку динамічних (процесуальних) характеристик. Функціональні можливості методичних систем забезпечуються зв'язками між підсистемами, компонентами та елементами систем. Треба наголосити, що методична система формування дослідницької компетентності в майбутніх інженерів аграрного профілю, яку ми досліджуємо, у своєму складі має всі із наведених вище характеристик. Попередньо проведені нами дослідження дозволили встановити такий склад методичної системи навчання [15]: підсистема мети навчання та виховання в процесі навчання; підсистема змісту навчання й освіти; підсистема методів, форм, засобів навчання; підсистема контролю результатів навчання.

До складових частин «методичної системи формування дослідницької компетентності в майбутніх інженерів аграрного профілю» можна віднести з боку її статичного подання – цілі, зміст, принципи, методи, форми і засоби навчання та контролю; динамічного – діяльність викладача, діяльність студента, тому отримані результати треба врахувати під час розробки методичної системи.

Повідні сучасні міжнародні стандарти інженерної освіти змушують сьогодні переглянути підходи до організації підготовки, що вимагає формування в закладі вищої освіти компетентного фахівця, тому одним із головних методологічних підходів у професійній підготовці інженерів-аграрників є компетентністний підхід, що передбачає особистіснодіяльнісну орієнтацію на підготовку випускника до його майбутньої фахової діяльності. Результати підготовки мають відповідати вимогам, що передбачені освітньою програмою та міжнародним стандартам, вимогам роботодавців. Компетентністний підхід в освіті спрямований на всебічний розвиток випускника, не лише як професіонала своєї справи, а і як особистості, що здатна розв'язувати конкретні проблеми в різних сферах життя [5].

Інженерна професійна діяльність характеризується застосуванням наукових і професійних знань, професійних (інженерних) умінь і навичок для розробки необхідних технологічних процесів та технічних об'єктів, що здійснюють зазначені процеси. На думку багатьох педагогів, дослідницьку компетентність треба розглядати як складову компетентності, зокрема як: складову професійної компетентності (В. Адольф, А. Деркач, Т. Смоліна); елемент загальної та професійної освіченості (Б. Гершунський, В. Лаптев); складову пізнавальної компетентності (А. Хуторський); компонент до «компетенції, що стосується діяльності людини» (І. Зімня).

У результаті проведеного дослідження прийшли до висновку, що під дослідницькою компетентністю інженера аграрного профілю слід розуміти інтегровану якість особистості, що виявляється в готовності й здатності до здійснення цілеспрямованої дослідницької діяльності під час вирішення техніко-технологічних професійних завдань в агропромисловій галузі на основі попередньо сформованих знань, умінь, навичок, особистісних якостей, інтересів та цінностей. Отже, дослідницька компетентність у майбутніх інженерів є складовою професійної компетентності. Вона інтегрує в собі готовність і здатність особистості самостійно опрацьовувати й отримувати нові наукові знання на основі сукупності знань, умінь, навичок, способів діяльності та ціннісних орієнтацій. Це доводить важливість застосування компетентнісного підходу під час її формування.

Одним із визначальних показників ефективної роботи інженера-аграрника є якісна й компетентна його професійна діяльність. Основним завданнями дослідницької професійної діяльності інженерів аграрного профілю є виконання ним певних видів робіт щодо забезпечення роботи техніки, здійснення конструювань, діагностики та налагодження техніки, визначення ефективності їхнього функціонування тощо, тому професійну підготовку інженера-аграрника необхідно розглядати з боку організації освітніх процесів у межах реалізації діяльнісного підходу.

На сьогодні вважається, що людська діяльність складається з певних дій. Людська діяльність існує у формі дії або ланцюга дій. Одна й та ж дія може здійснювати різні види діяльності, переходити з однієї діяльності в іншу, виявляючи цим свою відносну самостійність. Кожен вид діяльності має свої певні особливості (мету, засоби її досягнення, дії, динамізм, суб'єкт-суб'єктні відносини тощо) й відображає ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе [7; 12]. На основі аналізу наукових праць вважаємо, що у структурі діяльності виокремлюється система із характерними закономірними взаємозв'язками та взаємодіями елементів та компонентів [14].

Дослідницьку професійну діяльність ми розглядаємо як специфічну діяльність фахівця, що спрямована на постановку та виконання ним пошуково-пізнавальних завдань, які виявляється в цілеспрямованій поведінці суб'єкта й заснована на специфічних діях і операціях та спрямована на знаходження відповіді на наявні проблеми з використанням дослідницьких методів і необхідних для цього засобів.

Крім того, організацію навчання слід розглядати як двосторонній процес, у якому

здійснюється діяльність студента й діяльність викладача, тому діяльнісний підхід у формуванні дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю слід розглядати з позиції організації діяльності викладача, що передбачає поетапну організацію навчальної роботи студента під час вивчення кожної навчальної дисципліни.

Формування дослідницької компетентності інженерів-аграрників вимагає підготовки людини до трудової діяльності як професійної особистості. Основним результатом сформованої дослідницької компетентності вважаємо інтегровану якість особистості фахівця, що вимагає опори в освітніх процесах на особистісно орієнтований підхід.

На сьогодні особистісно орієнтований підхід розглядається як філософсько-педагогічна стратегія розвитку освіти, використання педагогічних засобів для розвитку особистості та перспектив удосконалення системи освіти [2; 6; 18; 19]. Особистісно орієнтований підхід стоїть в основі врахування індивідуальних особливостей особистості, розробки моделей технологій та методик навчання, реалізації необхідних педагогічних умов, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій особистості, її мотивації, професійних та особистісних якостей.

Нині науковці ґрунтовно досліджують можливості особистісно орієнтованого підходу саме до професійної підготовки майбутніх фахівців. Особистісно орієнтована підготовка майбутніх інженерів до науково-дослідницької діяльності – це створення ситуації пошуку, формування власних знань, пошуку власних способів побудови професійної перспективи розвитку. За такого підходу роль викладача полягає не в передачі знань, умінь та навичок, а в організації процесу навчання з використанням відповідних методик, зорієнтованих на формування професіонала-дослідника.

Проведені нами дослідження дозволяють стверджувати, що проблема формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю може бути вирішена також за умови використання інтегративного підходу в професійній підготовці вказаних фахівців.

Термін «інтеграція» в перекладі з латини означає «відновлення, поповнення, об'єднання в ціле будь-яких частин». Інженерна діяльність в аграрній сфері є специфічною формою професійної трудової діяльності, спрямованої на вирішення технічних завдань механізації та автоматизації технологічних процесів. В аграрному виробництві інженерна діяльність заснована на необхідності використання техніки для роботи із природними ресурсами. Виробничі процеси виступають об'єднувальним елементом природи, техніки й технології. Дослідницька діяльність інженера аграрного профілю передбачає застосування наукових і професійних знань, умінь і навичок у єдності з природою та технікою під час виконання ним певних видів робіт. Ці знання та уміння сформовані як єдино цілісна та логічна система, що побудована на основі різних наук. Означене й визначає необхідність використання інтегративного підходу в професійній підготовці інженерів.

Інтегративний підхід у нашому дослідженні доцільно й оптимально узгоджується із системним підходом, оскільки в його основі лежить структурне поєднання і зв'язок певної сукупності частин (підсистем, компонентів, елементів), зокрема, і нашої досліджуваної методичної системи як цілісного феномену [8; 16]. Проведений нами аналіз наукових праць [3; 4; 11; 13] та власні дослідження дозволили розглядати проблему формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю з позиції реалізації різних форм інтеграції в освіті шляхом застосування різних методик навчання.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження було встановлено, що оптимальна реалізація методологічних підходів у формуванні дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю є визначальним моментом у розробці методичної системи, в основу якої покладено наукове обґрунтування ефективної

професійної підготовки вищезазначених фахівців. На основі проведених досліджень визначено основні методологічні підходи у формуванні дослідницької компетентності інженерів аграрного виробництва серед яких: системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та інтегративний.

Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої наукової роботи вивчення проблеми реалізації системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та інтегративного підходів у професійній підготовці інженерів-аграрників.

Література:

1. Белова Е. К. Основы систем и системный подход в образовании: конспект лекций. Харьков: УИПА, 2006. 52 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
3. Бубряк Т. Ю. Інтегративний підхід у проектуванні професійної життєдіяльності особистості. URL:<http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i36/7.pdf>.
4. Булгакова Н. Б. Викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства. URL: <file:///C:/Users/Nicolas/Downloads/2136-6204-1-PB.pdf>.
5. Васюк О. В. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних педагогів: монографія. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 336 с.
6. Гершунский Б. С. Философия образования в XXI веке (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
8. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В. К. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Ковальчук Л. Застосування методологічних підходів у науково-педагогічних дослідженнях. *Вісник Львівського університету (Серія педагогіка)*. 2011. Вип. 27. С. 13-24.
10. Кравцов М. К. Системный подход к анализу и организации учебного процесса: учеб. пособ. Киев : УМК ВО, 1992. 96 с.
11. Левківська К. В. Теоретичні основи інтеграційних процесів в освіті. *Вісник Житомирського університету*. 2010. Вип. 54. С. 177-181.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Политиздат, 1977. 304 с.
13. Логинова Е. А. Интегрированный подход в процессе обучения одаренных детей в современной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тюменский обл. гос. ин-т развития регионального образования. Омск, 2007. 24 с.
14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 660 с.
15. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Гол. ред. УРЕ. 1985. 968 с.
16. Стечкевич О. О. Науково-методологічні підходи реалізації інновацій у ПТНЗ. *Вісник НТУ «КПІ»*. 2006. № 1(16). С. 124-127.
17. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підруч. для науковця. Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 320 с.
18. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31-34.
19. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. URL:http://eprints.zu.edu.ua/19275/1/%D0%A3%D0%94%D0%9A_378.pdf.

Butsyk I. M.

METHODOLOGICAL APPROACHES OF FORMING THE RESEARCH COMPETENCY OF AGRICULTURAL PROFILE ENGINEERS

The article deals with the problem of determining the methodological approaches of forming the research competence of future agricultural profile engineers within the framework of the strategy for the development and implementation of an appropriate methodological system of education in institutions of higher education. During the research, an analysis was carried out, generalization and systematization of scientific developments, materials of normative documentation, job descriptions.

Based on the results of the research, was described the structure of the concept of forming the research competence of future agrarian engineers, which included: target and theoretical-

methodological components, model of formation of research competence of future engineers of the agrarian profile, components of verification. The theoretical and methodological component was presented in a combination of the regulatory framework, methodological principles, methodological approaches, theoretical concepts of the concept and the conditions of the functioning of the methodical system of forming the research competence of agricultural profile engineers.

On the basis of the theoretical researches, was determined the place of methodological approaches in the theoretical and methodological component of the concept of forming the research competence of agrarian engineers, described a general understanding of the essence of the research competence of the agrarian engineer, the generalized characteristics are presented and the theoretical substantiation of expediency of support in the professional training of engineers for agro-industrial production on systemic, competency, activity, personality-orientation and integrative approaches.

Key words: methodology, methodological approach, methodical system, systematic, integration, competence, activity, engineer.

Дата надходження статті: «15» листопада 2017 р.

УДК 377.1
Вербій І. В.*

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ»

У статті розглянуто сутність поняття «соціокультурна складова освіти майбутніх судноводіїв» за допомогою аналізу його базових термінів «освіта» та «соціокультурна компетентність». Акцентовано увагу на тому, що в контексті дослідження важливим є співвідношення понять «освіта» та «культура», оскільки фахівець може займатися освітою тільки оволодівши культурою. Актуальність соціокультурної складової освіти судноводіїв зумовлена міжнародною співпрацею, необхідністю толерантного ставлення до полікультурного екіпажу, розумінням соціальних та релігійних звичаїв та традицій тощо. Саме соціокультурні знання сприяють веденню міжкультурного діалогу та ефективній взаємодії в системі «людина-людина».

Доведено, що в соціокультурному освітньому осередку людина творить світоглядні та аксіологічні знання, переконання, ідеали, що освіта є комунікативним середовищем, у якому кожен член є самодостатнім суб'єктом, активно спрямованим на самовдосконалення, який шукає оптимальні шляхи й методи такого самовдосконалення. З'ясовано, що показником якості освіти майбутніх судноводіїв є їхня готовність до саморозвитку, становлення їхньої індивідуальності, а також соціокультурної та професійної компетентності, оскільки морські фахівці працюють в інтернаціональній команді, надзвичайно важливими стають аспекти духовності та морально-етичних норм. Надано визначення соціокультурної складової освіти майбутніх судноводіїв як змістовної компоненти їхньої професійної освіти, що поєднує знання, уміння та навички, які допомагають ефективно здійснювати професійну діяльність із урахуванням суспільних, мисленневих, соціальних, культурних, ціннісних факторів та вести ефективну діяльність у полікультурному середовищі. Охарактеризовано соціокультурну компетентність як результат реалізації змісту соціокультурної складової освіти.

Ключові слова: поняття, соціокультурна складова освіти, соціокультурний, середовище, освіта, соціокультурна компетентність, судноводіїв.

Українське сьогодення характеризується інтеграційними процесами, створенням єдиного інформаційного простору, підвищеними вимогами до вищої професійної

*© Вербій І. В.

освіти. Майбутні фахівці по закінченні освітнього курсу повинні володіти рядом компетентностей, які забезпечать ефективну професійну діяльність. Більша увага приділяється практичним навичкам застосування набутих теоретичних знань. Це безпосередньо стосується й судноводіїв, які повинні вміти застосувати знання не просто у фаховій діяльності, але, зокрема, у стресових, конфліктних або небезпечних аварійних ситуаціях, коли на кону не тільки збереження вантажу, судна, але й людських життів. Показником якості освіти майбутніх судноводіїв є їхня готовність до саморозвитку, становлення їхньої індивідуальності, а також соціокультурної та професійної компетентності. Оскільки морські фахівці працюють в інтернаціональній команді, надзвичайно важливими стають аспекти духовності та морально-етичних норм, тому вважаємо актуальним розгляд поняття соціокультурної складової освіти майбутніх судноводіїв як однієї з ключових.

Дослідженню освіти взагалі приділяло увагу багато вчених, серед них М. Братко, О. Вознюк, С. Гончаренко, Р. Гришкова, О. Дубасенюк, С. Сисоева, А. Ярошенко. Наголошують на необхідності її соціокультурної складової Л. Вольнова, О. Касаткіна, А. Клебанська, О. Коломинова, М. Максимець, А. Мурзіна. Проблеми соціокультурної складової в морській галузі вивчали М. Бабишена, Н. Бобришева, С. Козак, О. Фролова та ін. Проте більшість доробків стосуються досліджень компетенцій та компетентностей, розмежування даних понять.

Метою статті є визначення сутності поняття «соціокультурна складова освіти майбутніх судноводіїв».

Насамперед, зауважимо, що поняття «соціокультурна складова освіти» у зв'язку з його складністю та різноманітним тлумаченням потребує аналізу його базових термінів («освіта», «соціокультурний») та дотичних понять.

Звернемося до визначення освіти у «Словнику української мови», де воно трактується як: 1) сукупність знань, здобутих у процесі навчання, освіченість; 2) піднесення рівня знань, навчання, процес засвоєння знань; 3) загальний рівень знань; 4) письменність, грамотність [14, с. 755].

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко визначає освіту як «духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола» [7, с. 241]. Учений наголошує на необхідності поєднання знань із особистісними якостями та вмінні самостійно розпоряджатися своїми знаннями. А в «Енциклопедії освіти» він розкриває цей термін як «процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [6, с. 614].

Як один з головних чинників розвитку особистості освіта визначається й у Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), де зазначено: «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює й нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності держави на міжнародній арені» [10, с. 3].

На особливу увагу в контексті нашого дослідження заслуговує питання співвідношення понять «освіта» та «культура». Зокрема, Р. Гришкова дотримується думки, що людина може займатися освітою, тільки оволодівши культурою, а самоосвіта можлива на основі зразків, створених культурою. Згідно з її визначенням, «освіта – це уведення людини до світу культури на різних етапах її життя; тоді її можна охарактеризувати як оволодіння культурою різних видів діяльності та спілкування,

як оволодіння знаннями, історично відібраними зразками діяльності та соціального спілкування» [5, с. 138]. Але зближення цих понять не означає їхнього повного ототожнювання.

Р. Гришкова, розглядаючи процес формування в студентів нефілологічних спеціальностей соціокультурної компетенції в процесі вивчення англійської мови, підтримує культурологічний, а не фактологічний підхід. Вона зосереджує увагу на «культурологічних знаннях студентів, що передбачає залучення їх до культурних цінностей, знайомство з кращими творами світового мистецтва, формування навичок толерантної поведінки в різних життєвих ситуаціях. Такий підхід створить умови для зосередження уваги студентів на загальнолюдських цінностях, сприятиме зростанню інтересу до чужої культури й мови та подоланню культуроцентризму» [там само].

На широке розуміння поняття «освіта» вказує й С. Сисоева. На її думку, освіта – це «процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо; спеціальна сфера соціального життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм із орієнтацією на майбутній стан культури; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню й удосконаленню суспільства; результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей» [12, с. 23]. Основні контексти освіти, які виділяє вчена, це – «цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів і освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства» [там само].

У декількох визначеннях, уміщених у словнику базових понять із курсу «Педагогіка», знаходимо такі, що безпосередньо вказують на взаємозалежність освіти та культури, а саме: «освіта – така сторона виховання, котра полягає в оволодінні системою наукових та культурних цінностей, накопичених людством; освіта – творення Людини; зафіксоване досягнення рівня культури, загальних чи професійних знань, набутих у процесі навчання» [13, с. 59].

Про соціокультурну ситуацію в освіті згадують О. Вознюк та О. Дубасенюк. Вони акцентують увагу на поліпарадигмальності, що притаманна освіті, вичерпаності основної педагогічної парадигми, незавершеності структур і структурних компонентів сучасної освіти. Серед ряду виділених ними освітніх парадигм виокремимо ті, що засвідчують зв'язок освіти з культурою: гуманістична, гуманітарна, культурознавча (культуротворча), комунікативна, духовна, людиномірна, світовимірна, поліфонічна. Освіта повинна бути інтегративною та узагальнювати освітні парадигми, поєднувати навчання і виховання, науку і світогляд, моральне і фактологічне, належне і дійсне, індивідуальне та колективне, спиратися на філософське обґрунтування вчення про людину і її місце в природі, історії, культурі, виражати принцип єдності людини та світу [3].

М. Братко визначає освіту як полісміслову педагогічну категорію, на його думку, «освіта розглядається одночасно як педагогічний процес, як результат засвоєння особистістю системи знань, умінь, навичок, які дозволяють особистості самореалізуватися та бути повноцінним членом суспільства; соціальний феномен у сукупності соціальних характеристик (вид соціальних відносин, соціальна система, соціальна організація, соціальний процес, соціокультурний інститут зі специфічними функціями, які одночасно забезпечуть збереження, відтворення, зміну й розвиток структури суспільства)» [2].

Заслуговує на увагу позиція Н. Богданової, В. Войлошникової, А. Величко, О. Квасник, О. Кивлюк, котрі сприймають освіту як соціокультурний осередок. Н. Богданова вважає, що в соціокультурному освітньому осередку людина навчається

сама творити важливі для себе світоглядні й аксіологічні знання, переконання, ідеали. Освіта, на її думку, – це комунікативне середовище, у якому кожен член є самодостатнім суб'єктом, активно спрямованим на самовдосконалення й таким, що шукає найоптимальніші шляхи й методи такого самовдосконалення [1]. В. Войлошнікова та А. Величко надають таке визначення: освіта – це сфера створення світоглядно-ціннісних смислів життєдіяльності людини, яка є комунікативно-творчим середовищем формування фундаментальних характеристик особистості, на основі яких відбувається й буде відбуватися протягом наступного життя реалізація і самовтілення всіх форм її життєтворчої активності [4]. О. Квасник зазначає, що освіта – це своєрідне єдине комунікативне поле, де забезпечується активна взаємодія його учасників, наповнення інформаційних потоків курсу викладання відповідним змістом, спадковість та узгодженість усіх етапів та структурних елементів [8]. О. Кивлюк указує на соціокультурну роль освіти. На її думку, освіта – це не факт, а соціально-епістемологічний процес діяльності в суспільстві. Як свідчить сьогоднішня освіта – процес безперервний, який, у свою чергу, означає здобування освіти протягом усього життя. Бо освіта може виступати як засобом дослідження світу (наука, література, мистецтво і т.д.), так і засобом, що протидіє освоєнню особистістю технологій життєдіяльності. Головна мета освіти – сформувати та розвинути людину як інтелектуальну, творчу, моральну, культурну, духовну, самостійну особистість та кваліфікованого спеціаліста й найвищу цінність суспільства [9, с. 194].

Ідея безпосереднього зв'язку освіти з духовністю, з соціальними інститутами, з особистісним розвитком притаманна роботам Т. Андрущенко, Є. Богданова, А. Євтодюк, М. Конох, Н. Піщуліна, І. Степаненко, З. Тюмасевої, К. Хоруженко, Н. Щербак та ін.

Реалізація змісту соціокультурної складової освіти передбачає формування в майбутніх фахівців соціокультурної компетентності, яка має дві складові – соціальну (готовність особистості до адаптації в соціумі) й загальнокультурну (володіння знаннями про особливості української національної та інших культур, про звичаї, традиції, свята різних народів світу й використання цих знань на практиці).

Існує багато трактувань поняття «соціокультурна компетентність», але більшість дослідників визначають його як здатність і готовність взаємодіяти у соціокультурному просторі (табл. 1).

Таблиця 1

Трактування вченими поняття «соціокультурна компетентність»

Трактування поняття	Джерело
1	2
Якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; як здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур, до участі в діалозі культур; як важливий фактор розвитку особистості, соціалізації її в сучасному суспільстві, самореалізації та культурного самовизначення.	Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. <i>Засоби навчальної та науково-дослідної роботи</i> . 2014. Вип. 42. С. 149–156.
Інтегративна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях та досвіді, що набуваються у вищому навчальному закладі, переважно в позанавчальній діяльності, і дозволяє продуктивно взаємодіяти з представниками інших мов та культур у соціокультурному просторі.	Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

Продовження табл. 1

1	2
Структурна сукупність соціальних ролей, норм і правил групи, культурних зразків поведінки, ціннісних орієнтацій, мови, усвідомлення своєї особистості з позицій тих культурних характеристик, які заохочуються в цьому соціумі. Соціальний і культурний компоненти соціокультурної компетентності характеризуються взаємовпливом, з допомогою якого відбувається формування соціокультурної компетентності особистості.	Голобородько Є. П., Марецька Л. П. Роль післядипломної освіти в розвитку соціокультурної компетентності вчителів української мови. Педагогічний альманах. 2012. Вип. 16. С. 77–81.
Інтегральна якість особистості, яка дозволяє людині на основі відрефлексованої наявної системи знань визначати свої ціннісні переваги, виходячи з яких конструювати свою поведінку й відносини з партнерами, надавати конструктивну відповідь на проблемні ситуації в системах відносин «людина – людина», самореалізуватися в конкретних культурно-історичних умовах власної життєдіяльності.	Чернуха Н. М., Мурзіна А. В. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2009. № 9 (172). С. 165–173.
Найважливіша основа адекватності й успішності людини в полікультурному світі.	Квасник О. В. Соціокультурна компетентність як провідний чинник адаптації майбутнього інженера у професійній сфері. Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2008. №4. С. 115–121.
Сукупність відповідних компетенцій, складна комплексна характеристика, яка відображає інтеграцію професійно-теоретичних знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і практичних умінь майбутнього судноводія міжнародних рейсів.	Слюсаренко Н. В., Ліпшиць Л. В. Формування соціокультурної особистості майбутнього судноводія на засадах компетентнісного підходу. Людинознавчі студії. Педагогіка. 2014. Вип. 29(1). С. 173–181.
Комплексна якісна характеристика міжкультурної мовної особистості іноземних студентів, результативний змістовний блок, сформований через знання не тільки рідної, але й інших культур, уміння застосовувати свої знання в процесі міжкультурної комунікації (у широкому значенні), поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування, досвід міжкультурного спілкування, толерантне ставлення до представників інших культур.	Кушнір І. М. Методологічні засади формування соціокультурної компетентності іноземних студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 4. – С. 362–368.

Освіта майбутніх судноводіїв, як і будь-яка інша соціальна діяльність, здійснюється в певному соціокультурному контексті, у якому перебуває майбутній фахівець. Контекст визначає фактори в навчальній аудиторії та за її межами. Зокрема, освіта за тією самою програмою, але в іншій країні буде відрізнятися в силу різних політичних та соціальних відносин. Освіта українського судноводія відрізняється від освіти судноводія-філіпінця, зокрема, наявністю різної релігійної та суспільної культури.

Актуальність соціокультурної складової освіти судноводіїв зумовлена міжнародною співпрацею, необхідністю толерантного ставлення до полікультурного екіпажу, розумінням соціальних та релігійних звичаїв та традицій тощо. Саме

соціокультурні знання сприяють веденню міжкультурного діалогу та ефективній взаємодії в системі «людина-людина».

Отже, урахувавши вищезазначене, можна визначити соціокультурну складову освіти майбутніх судноводіїв як змістовну компоненту їхньої професійної освіти, що поєднує знання, уміння та навички, які допомагають ефективно здійснювати професійну діяльність із урахуванням суспільних, мисленнєвих, соціальних, культурних, ціннісних факторів та вести ефективну діяльність у полікультурному середовищі.

У сучасному суспільстві дослідження соціокультурної складової освіти судноводіїв є надзвичайно актуальним, тому в подальших наукових пошуках вважаємо необхідним з'ясування структурних компонентів соціокультурної складової освіти майбутніх судноводіїв.

Література:

1. Богданова Н. Основні фактори формування культури життєтворчості особистості. *Український науковий журнал. Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації: електрон. наук. фахове вид.* 2011. Вип. 2. URL: <http://social-science.com.ua/article/475>.
2. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 1-2. С. 11-18.
3. Вознюк О. В. Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
4. Войлошнікова В. Е, Величко А. О. Міжкультурна освіта – складова успішної адаптації майбутнього фахівця *Statti online. Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі*. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pravo/62/8650-mizhkulturna-osvita-skladova-uspishno%D1%97-sociokulturno%D1%97-adaptaci%D1%97-majbutnogo-faxivcy.html>.
5. Гришкова Р. О. Умови формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови. *Наук. пр. Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. 2004. Вип. 23. С. 135-143.
6. Гончаренко С. У. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
8. Квасник О. В. Соціокультурна компетентність як провідний чинник адаптації майбутнього інженера у професійній сфері. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2008. № 4. С. 115-121.
9. Кивлюк О. П. Глобалізація та інформатизація освіти в предметному полі філософії освіти. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2014. Вип. 57. С. 192-200.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. *Освіта України*. 2001. № 29, 18 липня.
11. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / В. М. Захарченко та ін.; за ред. В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.
12. Сисоєва С. Сфера освіти як об'єкт дослідження URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/515/1/S_Sysoieva_SOOD.pdf.
13. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. / укладач О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
14. Словник української мови: в 11 томах / АН УРСР, Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1978. Т. 5. 840 с.

Verbiy I. V.

DEFINITION OF THE CONCEPT «SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF EDUCATION OF FUTURE NAVIGATORS»

The definition of the concept «socio-cultural component of education of future navigators» is given in the paper with the help of an analysis of its basic terms «education» and «socio-cultural competence». The implementation of the content of the socio-cultural component of education involves

the formation of future socio-cultural competence, which has two components – social and general cultural. There are many interpretations of the concept of «socio-cultural competence», but most researchers define it as the ability and willingness to interact in a socio-cultural space. Attention is focused on the fact that in the context of the research the relationship between the concepts «education» and «culture» is important, since a specialist can only engage in education after mastering the culture. An indicator of the quality of the education of future navigators is their willingness to self-development, the formation of their individuality, as well as socio-cultural and professional competence. As marine specialists work in an international crew, aspects of spirituality and moral and ethical standards are stated as extremely important. The education of future navigators, like any other social activity, is carried out in a specific socio-cultural context in which a future specialist is. The context involves factors in the teaching classroom and beyond. So, education under the same program, but in another country will vary due to various political and social relations.

The urgency of the socio-cultural component of the education of future navigators is determined by international cooperation, the need for a tolerant attitude towards the multicultural crew, understanding of social and religious customs and traditions, etc. It is the socio-cultural knowledge that contributes to the management of intercultural dialogue and the effective interaction in the person-person system. Therefore, it is suggested to consider the concept of socio-cultural component of education of future navigators as one of the key. It was found out that the indicator of the quality of education of future navigators is their readiness for self-development, the formation of their individuality, as well as socio-cultural and professional competence. Socio-cultural competence as a result of realization of the content of the socio-cultural component of education is characterized.

Key words: concept, socio-cultural component of education, socio-cultural, environment, education, socio-cultural competence, navigator.

Дата надходження статті: «17» листопада 2017 р.

УДК 378.147

Зайцева Т. Г.,

Калашиников М. М.*

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ПСИХОФІЗИЧНИХ СТАНІВ МОРЯКІВ У КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті аналізується сутність та значення акмеологічного підходу для забезпечення рівня професійної компетентності майбутніх моряків через актуалізацію їхніх людських, особистісних та професійних ресурсів. Розглядається доцільність використання самоменеджменту психофізичних станів як інноваційної педагогічної технології в процесі професійної підготовки моряків. Це дозволить значно підвищити рівень їхньої психоемоційної стійкості та мінімізувати вплив «людського фактору». Доводиться доцільність такого підходу, оскільки він дозволить майбутнім працівникам морського флоту більш вдало протистояти впливу різноманіття психотравмуючих факторів та на цій підставі ефективно виконувати професійні обов'язки.

Автор обґрунтовує педагогічні умови, які дозволяють забезпечити професійну компетентність майбутніх моряків на рівні вимог міжнародних стандартів. Ці стандарти передбачають наявність у структурі професійної компетентності моряка високого рівня його психоемоційної стійкості та інших психологічних якостей. Забезпечення цих факторів дозволить сучасному моряку більш вдало протистояти негативному впливу на нього подразників психотравмуючого характеру; знижувати рівень втоми під час рейсу; забезпечувати надійність професійного реагування; бути конкурентоспроможним на міжнародному ринку праці. У статті пропонується удосконалювати психологічну підготовку майбутніх моряків завдяки максимальній актуалізації їхніх ресурсів.

*© Зайцева Т. Г., Калашиников М. М.

Пояснюється доцільність використання акмеологічного підходу, який функціонально спрямований на розвиток потенційних можливостей майбутніх моряків. Обґрунтовується значення самоменеджменту психофізичних станів як технології свідомого психологічного самоуправління. Техніка психологічного самоуправління спрямована на оволодіння курсантами ВНМЗ методами свідомої психологічної саморегуляції. Продуктивність такого підходу зумовлюється заміною суб'єкт-об'єктних відносин, коли курсант ВНМЗ стає суб'єктом свідомого психологічного самовпливу. Цей процес передбачає знайомство майбутніх моряків із ресурсними складовими їхньої психіки.

Ключові слова: професійна компетентність, людський фактор, психоемоційна стійкість, акмеологічний підхід, інноваційні педагогічні технології, самоменеджмент, свідомо психологічна саморегуляція.

Міжнародне морське судноплавство як найбільш рентабельна світова транспортна сфера висуває високий рівень вимог до професійної підготовки сучасних фахівців морської галузі, оскільки цей фактор зумовлює безпеку пересування вантажних та пасажирських судів водними шляхами. На підвищення рівня безпеки морського судноплавства спрямовується зміст міжнародних нормативно-правових спеціалізованих документів. У них надаються чіткі орієнтири керівному складу міжнародних морських компаній, капітанам, судноводіям різного рівня та іншим членам судового екіпажу щодо забезпечення безпеки міжнародного морського судноплавства та висуваються конкретні вимоги до їхньої професійної підготовки. Серед таких документів значення мають Міжнародна конвенція з охорони людського життя на морі 1974 року з поправками (СОЛАС-74), Міжнародна конвенція з пошуку та порятунку на морі 1979 г. (SAR), Резолюція ІМО А.772(18) «Фактори втоми при комплектуванні екіпажу та забезпеченні безпеки», Резолюція ІМО А.890 (21) від 25 листопада 1999 р. «Принципи безпечного комплектування судна екіпажем», інші. Українська держава також спрямовує зусилля на забезпечення безпеки морського та річкового судноплавства шляхом упровадження певних положень і розпоряджень, а саме: Положення про систему управління безпекою судноплавства на морському та річковому транспорті від 20.11.2003 р № 904, Постанови КМУ від 31.01.2001 р. № 83 «Про удосконалення державного нагляду за станом підготовки та дипломування моряків», Постанови Кабінету Міністрів України від 05.03.2007 № 373 «Про внесення змін до Положення про порядок присвоєння звань особам командного складу морських суден» тощо.

Для забезпечення надійності судноплавства ще в 2010 році в Манілі була проведена дипломатична конференція Сторін Міжнародної Конвенції про підготовку та дипломування моряків і несення вахти (ПДНВ-78), результатом роботи якої стали поправки до Кодексу ПДНВ (Манільські) [8]. Їхній зміст зобов'язав усі країни-учасниці цієї Конвенції забезпечити поступовий перехід професійної підготовки морських кадрів на місцях за єдиними міжнародними стандартами професійної компетентності. Необхідність визначення цього завдання була зумовлена тривалим і стабільно високим рівнем аварійності на морі внаслідок так званого «людського фактору», тобто помилок, що здійснюють дипломовані та досвідчені морські фахівці з різних причин: необережності, ненавмисності, упущень тощо.

Згідно з вимогами Манільської конференції вже з січня 2012 року в морських навчальних закладах України навчальні плани були скориговані так, щоб з початку 2017 року кінцевий результат професійної підготовки дозволяв випускникам ВНМЗ отримати затверджений Сертифікат Конвенції ПДНВ-78, у тому числі й сертифікат компетентності. Реалізації цього завдання сприяла низка заходів, а саме: конкретизація в Кодексі поняття «стандарт компетентності»; розробка єдиної системи специфікацій мінімального стандарту компетентності для кожної посадової особи офіцерського складу, а також членів судового екіпажу; уведення в навчальні плани навчальних морських закладів обов'язкового курсу «Менеджмент морських ресурсів», інше.

Поряд із цим проблема підвищення рівня безпеки на морі через надійне професійне реагування морських фахівців у специфічних умовах їхньої діяльності є предметом постійної уваги вчених. Науковці визначають причини виснаженості психофізичного стану моряків унаслідок тривалого та цілодобового перебування на судні під постійним впливом факторів психотравмуючого характеру (Г. Броневицький, А. Даниленко, Є. Псядло, С. Стадніченко, В. Торський, Л. Шафран та ін.). Вивчається специфіка професійного реагування моряків у екстремальних умовах, що напряму пов'язані з загрозою їхньому життю та здоров'ю та вимагають від них високого рівня стресостійкості, якої часто не вистачає (Г. Броневицький, С. Голованюк, А. Даніленко, С. Семикін та ін.). Учені обґрунтовують особливості факторів небезпеки на морі (Л. Борисова, В. Васильєва, В. Дулін, Т. Конопелько, В. Пономарьов, Д. Скороходов, В. Снопков, В. Топалов, В. Торський та ін.), а також визначають специфіку та значення впливу «людського фактору» (А. Мальцев, С. Стадніченко, І. Костилов, В. Клименко та ін.). Останнім часом науковці звертають увагу на особливості правового регулювання роботи працівників морського флоту, уважаючи його потужним стимулом упорядкування професійної діяльності працівників міжнародного морського судноплавства (В. Аверочкіна, В. Бойович, О. Номоконова, І. Підпала, В. Прусс, Ю. Сергеев та ін.).

Однак, незважаючи на системний характер цих та інших заходів, вирішення проблеми безпеки міжнародного морського судноплавства через підвищення вимог до професійної підготовки сучасного моряка продовжує бути актуальною, у чому переконає статистика. Зокрема, за даними міжнародних джерел, лише протягом 2016 року в межах світового морського простору щомісячно гинуло від трьох до двадцяти двох судентів [1]. Значна кількість причин аварій на морі відбувається внаслідок саме професійних помилок членів судового екіпажу, відповідно 25 % та 17 % – це помилки офіцерського та рядового складу; 5 % та 2 % – лоцманів та механіків. Усі інші – це професійні помилки працівників берегових служб [9, с. 26].

Мета статті – обґрунтувати доцільність педагогічних шляхів, які можуть сприяти підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх моряків завдяки актуалізації їхньої ресурсної сфери в напрямку протистояння впливу негативних факторів. Завдання статті полягає в з'ясуванні акмеологічної спрямованості самоменеджменту психофізичних станів.

Ми проаналізували суть стандартів компетентності, а саме зміст специфікацій їхнього мінімального стандарту, що надаються в оновленому Кодексі ПДНВ-78 як обов'язкових для всіх дипломованих осіб, зокрема, тих, хто претендуватиме на посаду помічника капітана суден валовою місткістю 500 одиниць або більше. На прикладі аналізу вимог таблиці А-III/1 відповідного Кодексу нами було виявлено, що її зміст, як і зміст інших аналогічних таблиць, містить лише конкретні вимоги до професійних знань та умінь морських фахівців, що входять до складу їхньої професійної компетентності. Зокрема, від претендентів на посаду помічника капітана вимагається знання правил і конкретних дій із недопущення зіткнення суден; знання основних принципів управління членами особового складу; грамотне використання чинної системи передачі повідомлень; володіння технікою управління судном; грамотна інтерпретація показників усього технічного обладнання, інше. Але при цьому зміст специфікації мінімального стандарту компетентності професіоналів морського профілю практично не відображає конкретних вимог до їхнього психофізичного стану, рівня їхніх психічних пізнавальних процесів, психологічних властивостей тощо. Вимога ж щодо наявності високого рівня стресостійкості майбутнього судоводія носить суто декларативний характер. Учені чітко вказують на зниження рівня професійного реагування моряків унаслідок тривалого впливу на них на борту судна факторів психотравмуючого характеру (Г. Броневицький, С. Годованюк, А. Даніленко, С. Ладнов, Л. Позолотін, В. Пономарев, Е. Псядло, В. Топалов, В. Торський, Л. Шафран). У межах

попередніх досліджень нами була виявлена невідповідність між вимогами, які професія моряка висуває до їхньої психіки, та її реальними можливостями, що саме з часом і провокує морських фахівців на зниження якості їхнього професійного реагування в процесі виконання завдань на борту судна [4, с. 31]. Тому є підстави зробити такі висновки: 1) компетентнісна підготовка майбутнього моряка в сучасному ВМЗ не може бути продуктивною без цілеспрямованого удосконалення психологічної підготовки курсантів морських навчальних закладів у напрямі максимального розвитку їхньої емоційно-вольової стійкості, актуалізації психічних пізнавальних процесів (пам'яті, сприйняття, уваги, мислення), уваги, інтенсифікації функцій психологічних властивостей (професійно значущих рис характеру, здібностей тощо); 2) досягнення максимально високого рівня психологічної готовності майбутнього моряка до роботи в морі в умовах постійного впливу на нього комплексу психотравмуючих факторів може сприяти акмеологічний підхід, який, за твердженням авторів, функціонально спрямовується на максимальне розкриття ресурсів особистості та її психологічних якостей (О. О. Бодальов, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, Н. Г. Сидорчук, В. О. Толочек, інші).

Перевагою акмеологічного підходу (давньогрец. ακμή, акме – вершина, λόγος, logos – учіння) перед іншими вчені одноставно визначають сприяння максимально повному розвитку усіх потенційних людських, особистісних та професійних ресурсів людини, а також поєднання її духовних якостей із психофізичними та емоційно-вольовими ознаками [12, с. 19]. В.М.Вакуленко вбачає цінність акмеологічного підходу в забезпеченні цілісного розвитку особистості професіонала на підставі актуалізації всього її творчого потенціалу завдяки професійної самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення. Предметом уваги науковців повинні стати складові, що сприяють максимальному розвитку особистості: закономірності, принципи, механізми, умови, засоби, форми, методи та прийоми. Ми вбачаємо найбільш цінною позицію В. М. Вакуленко стосовно того, що акмеологічний підхід виступає чинником, який природно об'єднує інші відомі педагогічні підходи – аксіологічний та синергетичний [3].

Значення акмеологічного підходу в підготовці сучасного моряка підтверджується висновками вчених про його базову суть, а саме: у ситуаціях високого емоційного навантаження на особистість, яка напряду пов'язується з психологічним напруженням та тенденціями психоматичних захворювань, акмеологічний підхід сприяє збереженню психологічного здоров'я особистості через акмеологічний самовплив [1]; це – «вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі у взаємодії діє таким чином, що вона домагається найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особа і як суб'єкт діяльності...» [2, с. 40]; на підставі оптимізації творчих здібностей та максимально повної реалізації іншого потенціалу особистість стає спроможною досягати: а) найвищих результатів у професійної діяльності, що обрана нею; б) вершин успіху завдяки тому, що «об'єктом технологізації стають особистісні зони розвитку людини, способи й засоби життєдіяльності, професійного становлення» [10, с. 329-330]. Іншими словами, акмеологічний підхід відкриває перед працівником морського флоту, який тривалий час працює в умовах значної психологічної напруги, перспективу стати конкурентоспроможним, а конкурентоспроможна людина – це людина, яка «має явні переваги, порівняно з іншими фахівцями, завдяки особистісному та професійному потенціалу. Вона здатна витримувати конкурси, вибори, умови середовища, що змінились, переборювати перешкоди, домагатись успіху в житті, професійній сфері, закріплювати цю успішність у свідомості інших людей і робити свої дії певною нормою для інших» [10, с. 332- 333].

Автор Н. О. Бабаєва у своїй роботі «Умови і фактори продуктивності методів саморегуляції в акмеологічній практиці» [2] розкриває основні види, закономірності та механізми саморегуляції як способу свідомого цілеспрямованого самовпливу з метою

забезпечення акмеологічного результату саморозвитку та самовдосконалення ресурсних складових особистості фахівця. Розглядаючи саморегуляцію з точки зору акмеологічного знання, учена визначає її суть одночасно як функцію психіки людини та як засіб і метод цілеспрямованого впливу на неї. У якості основної функції саморегуляції як засобу самовпливу Н. О. Бабаєва вбачає забезпечення цілеспрямованого процесу ініціації, організації та підтримки усіх видів та форм внутрішньої та зовнішньої активності особистості в напрямі визначеної мети самовдосконалення. Специфікою психологічної саморегуляції як засобу свідомого цілеспрямованого самовпливу автор визначає залежність від особистісних особливостей людини на шляху актуалізації її ресурсів на підставі єдності динамічних, енергетичних та змістовно-сміслових складових. За концепцією вченої, для актуалізації потенціалу майбутніх моряків складовими механізми психологічного самовпливу ми можемо розглядати такі елементи: самосвідомість та рефлексію курсантів; їхню комунікативну активність та вербальний самовплив завдяки зверненню до внутрішньої мови; свідому цілеспрямовану візуалізацію певних результативно-доцільних образів завдяки концентрації уваги на цих образах тощо. За Н. О. Бабаєвою, результативність свідомої психологічної саморегуляції виявляється на трьох основних рівнях: фізіологічному (змінюється частота дихання, пульсу, стан м'язової напруги); психологічному (поліпшується самопочуття, з'являється впевненість у собі, покращується настрої та самовідчуття, знижується рівень тривожності); на особистісному (формується та закріплюються певні професійно значущі психологічні властивості – риси характеру, здібності, емоційно-вольові якості тощо, що поступово становляться часткою професійної Я-концепції особистості майбутнього моряка-професіонала). За висновками авторів, вдалу трансформацію психологічних ознак фахівця певної галузі на підставі звернення до психологічної саморегуляції зумовлює психологічна установка на можливість досягнення високих показників в процесі індивідуального цілеспрямованого психологічного самовпливу [7, с. 17].

Але результативність процесу свідомої психологічної саморегуляції в напрямку актуалізації особистісних та людських ресурсів майбутніми моряками може бути досягнена лише за умови забезпечення акмеологічного навчального середовища, у межах якого курсанти ВНМЗ зможуть розглядати себе в статусі об'єкту професійного саморозвитку та психологічного самовпливу. Відносно значення цього фактору І. О. Солов'єв доводить, що саме в межах акмесередовища здійснюється актуалізація особистісних ресурсів особистості – професійних, людських, психофізичних, а також соціально-культурних та духовних; це акмесередовище повинне мати ознаки простору майбутньої професійної діяльності фахівця, щоб він мав можливість поступово засвоювати його специфіку, привчатись долати його складності та на цій підставі реалізовувати процес особистісного самопроекування професійно доцільних якостей та властивостей через професійний саморозвиток [11].

Аналіз наукових джерел, а також попередні наші дослідження цієї проблеми дозволяють зробити висновок про доцільність забезпечення акмеологічного підходу через упровадження в навчальний процес вищих навчальних морських закладів спецкурсу «Самоменеджмент психофізичних станів моряка» з подальшим забезпеченням для майбутніх моряків системи тренажерної підготовки. Цей навчальний курс буде спрямовуватись на оволодіння курсантами технологією свідомого психологічного самовпливу з метою цілеспрямованої актуалізації їхніх конкретних професійно доцільних якостей, а тренажерна підготовка сприятиме зміцненню цих якостей та формуванню на цій підставі більш високого рівня стресостійкості. Ми розглядаємо самоменеджмент психофізичних станів моряка в якості інноваційної продуктивної педагогічної технології, яка є сукупністю педагогічно-доцільного інструментарію зі свідомого психологічного самовпливу, що дозволить майбутньому морякові цілеспрямовано актуалізувати його ресурсні якості, та на цій підставі

раціонального управляти особистими діями [4, с. 70]. Специфіка технологічних аспектів самоменеджменту психофізичних станів моряка розкривається нами в попередніх роботах [4; 5; 6]. Ця технологія характеризується доступністю, безпекою та результативністю. Етапи цієї технології передбачають такі дії: забезпечення доцільної психологічної установки на можливість формування певної професійно значущої якості; оволодіння методами та прийомами свідомої психічної саморегуляції; визначення мети індивідуального професійного самовдосконалення; складання програми дій зі свідомого психологічного самовпливу; реалізація цієї програми; оцінка результативності отриманих результатів; закріплення сформованих якостей під час роботи на спеціалізованих тренажерах, що дозволятиме наближувати процес самовдосконалення до непростих умов майбутньої морської професії. Кінцевим результатом свідомого психічного самовпливу є підвищення рівня емоційно-вольової стійкості майбутнього моряка, зміцнення складових його індивідуальної професійної Я-концепції, удосконалення особистісних якостей.

Ми доводимо значущість акмеологічної спрямованості самоменеджменту психофізичних станів моряка, що зумовлюється специфікою механізмів психічної саморегуляції. Цей фактор виступає підставою забезпечення всіх складових професійної компетентності курсантів ВНМЗ, що відповідатиме вимогам сучасних міжнародних стандартів. Упровадження в процес професійної підготовки сучасних моряків акмеологічного підходу сприятиме надійності їхнього професійного реагування з відповідним підвищенням рівня безпеки морського судноплавства. Саме тому ці питання потребують подальшого наукового дослідження.

Література:

1. Бабаева Н. А. Условия и факторы продуктивности методов саморегуляции в акмеологической практике: учеб.-метод. пособие. М.: МАИ: МОСУ, 2004. 47 с.
2. Бодалев А. А. Акмеология. М.: РАГС, 2002. 287 с.
3. Вакуленко В. М. Развитие теории и практики Высшей педагогической освіти Украины, России, Белорусии на основе акмеологического подхода: монография. Луганск: Альма-матер, 2007. 496 с.
4. Зайцева Т. Г., Ходаковський В. Ф. Теорія і практика самоменеджменту психофізичних станів моряка з активізації людського ресурсу та подолання проблеми аварійності на флоті: монографія. Херсон: ХДМА, 2012. 136 с.
5. Зайцева Т. Г., Ходаковський В. Ф. Самоменеджмент психофізичних станів морських фахівців у контексті посилення людського ресурсу та попередження аварійності на флоті: навчальний посібник. Херсон: ХДМА, 2013. 153 с.
6. Зайцева Т. Г. Самоменеджмент психофізичних станів моряка як інноваційна педагогічна технологія. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* 2011. № 11. С. 132-137.
7. Кузьмина Н. В., Шмелева Е. А. Развитие акмеинновационного потенциала будущего учителя в профессионально-образовательной среде. *Акмеология*. 2013. № 1 (45). С. 16-21.
8. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896_052/.
9. Стадниченко С. М. Человеческий фактор на море: учеб.-метод. пособие. Одесса: Астропринт, 2003. 192 с.
10. Сидорчук Н. Г. Развитие акмеологической науки как одна из условий повышения качества образования. *Инновации в образовании: интеграция науки и практики: збірник науково-методичних праць*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 321-335.
11. Соловьев И. О. Развитие профессионала в акмеологической среде: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 2011. 640 с.
12. Толочек В. А. Феномен «акме»: личность, успешность, среда (окружение). *Известия Саратовского университета*. Саратов, 2015. № 1. С. 16-21.
13. List of shipwrecks in 2016. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_shipwrecks_in_2016.

Zaytseva T. G., Kalaschnikov M. M.

SELF-MANAGEMENT OF SEAFARERS' PSYCHOEMOTIONAL STATES
IN A LIGHT OF THE ACME APPROACH

The article has studied the principles and the role of the Acme approach in providing the proper level of future seafarers' proficiency through activating their human, personal and professional resources. The author considers an appropriateness of the psychological and physical states self-management as an effective pedagogical technology in the future mariners training process. This will result in considerable increasing of their psychoemotional resistance and minimizing the role of a «human factor» while at sea. The author approves the necessity of the Acme approach introduction to training future seafarers' ability to withstand the impacts of different traumatic factors and perform their duties effectively.

The author justifies the educational conditions, which can contribute in building a professional competency of future seafarers to meet the international requirements. These standards suppose the presence of high-level emotional endurance and particular personal psychological characteristics are to be an essential part of seafarer's professional competency. Such factors are able to enhance seafarer's capability to withstand the negative impacts of provocative and traumatized stimulus aboard ship, decrease the level of fatigue during the voyage, to consolidate a proper professional behavior, and make seafarer competitive at international labour market.

The author suggests improving psychological readiness of future seafarers by means of their resources activation. The article discusses the advantages of Acme approach implementing for developing of future seafarers psychological strength. The author proves the significance of mental and physical states management as a technology of conscious self-regulation. The psychological self-management technique is aimed at mastering the cadets of Maritime Educational Institutions by using the methods of conscious psychological self-regulation. The productivity of this approach consists in replacing the subject-object relationship, when cadet becomes a subject of conscious psychological self-action.

Key words: professional competency, human factor, psychoemotional resistance, the Acme approach, innovative pedagogical technology, self-management, conscious psychological self-regulation.

Дата надходження статті: «21» листопада 2017 р.

УДК 378.17

Корж Г. І.

**ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я:
КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ТА СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ**

У статті обґрунтовано необхідність формування готовності до збереження й зміцнення власного здоров'я студентської молоді, яка є особливою групою населення підвищеного ризику з характерними умовами навчання, проживання та діяльності. Проаналізовано стан дослідженості визначеної проблеми сучасними науковцями. Наголошується на ролі вищої освіти у формуванні морально-етичних цінностей, що спрямовують готовність до правильного вибору на користь збереження й зміцнення здоров'я студентів. Окреслено сучасні підходи до трактування поняття «здоровий спосіб життя», здоров'язбереження та узагальнено визначення дефініції «здоров'я». Означено та розглянуто фізичні, психічні, духовні та соціальні мотиваційні критерії, які сприяють формуванню готовності до збереження та зміцнення власного здоров'я студентської молоді. Наголошується на особливості студентського віку в контексті дотримання здорового способу життя. Зазначено, що готовність до збереження та зміцнення здоров'я є складовою професійної

© Корж Г. І.

підготовки та важливим чинником формування загальної готовності студента як майбутнього фахівця до професійної діяльності. Результати експериментального дослідження засвідчують потребу студентської молоді в збереженні власного здоров'я для досягнення успіху в професійній діяльності й особистому житті. Установлено, що молодь усвідомлює особисту відповідальність за власне здоров'я, проте не має необхідних знань, умінь, навиків і життєвого досвіду для здоров'язбережувальної активності. Позитивним аспектом є те, що студентство для подолання негативних явищ серед молоді вважає за необхідне проведення профілактичних бесід, лекцій, переглядів тематичних фільмів, а також організацію соціально-педагогічних та просвітницьких тренінгів із означеної проблеми.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, готовність до збереження здоров'я, ціннісне ставлення до здоров'я, здоров'язбереження, мотивація до збереження здоров'я, студентська молодь.

Здоров'я людини є інтегральним показником її благополуччя, вагомою складовою забезпечення стійкого розвитку кожної країни та світової спільноти. Сьогодні внаслідок малорухливого переповненого стресовими ситуаціями та шкідливими звичками способу життя, забруднення довкілля й погіршення якості продуктів харчування, неефективності медичної профілактики та медичної допомоги, проблема здоров'я набуває глобального значення. Така ж тенденція спостерігається серед студентської молоді, стан здоров'я якої стрімко погіршується як результат недотримання правил здорової поведінки. Поступове усвідомлення на державному рівні значущості профілактики, збереження, підтримки та відновлення здоров'я нації передбачає знаходження шляхів підвищення в молодого покоління усвідомлення цінності здоров'я [4, с. 318], формування готовності до здоров'язбережувальних дій.

Одним із основних завдань, окреслених реформою охорони здоров'я в Україні, є профілактична робота серед населення, заснована на пріоритеті здорового способу життя. Орієнтування на ведення здорового способу життя є складним і багатограним процесом. Особливо це стосується найбільш вразливої верстви населення – студентської молоді, проблема здоров'я якої сьогодні, як ніколи, актуальна, і спосіб її вирішення лежить не тільки в медичній, а й освітній площині. Безперечно, формування готовності студентів вищів до здоров'язбережувальної діяльності – один з результатів навчання у ВНЗ.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що науковці віддають перевагу розгляду процесів здоров'язбереження саме молоді, оскільки в молодому віці відбувається становлення моделей поведінки, формування ієрархії цінностей та світоглядних уявлень, нагромадження відповідних знань та вмінь, усвідомлення особистих потреб і мотивів. На питаннях захисту здоров'я молодого покоління зосереджували увагу видатні філософи, педагоги, психологи, лікарі протягом усієї історії людства.

Різні аспекти збереження й зміцнення здоров'я студентської молоді є предметом наукового пошуку таких вітчизняних та зарубіжних учених: Г. Апанасенко, В. Бобрицька, Ю. Бойчук, Л. Горяна, О. Дубогай, Н. Завидівська, В. Зданюк, С. Лапаєнко, Л. Міхеєва, Ю. Палічук, Л. Попова, Е. Сивохоп та ін.

Необхідність запровадження здоров'язбережувального виховання молоді, формування ціннісного ставлення до здоров'я та культури здоров'я висвітлено в працях сучасних дослідників (О. Безпалько, Т. Бережна, О. Вакуленко, О. Волошин, Г. Власюк, В. Кузьменко, Н. Ковальчук, О. Логвиненко, М. Лук'янченко, Л. Мокринська, В. Оржеховська, Л. Сущенко).

Багато науковців результатом здоров'яформувальної функції освіти вважають сформовану готовність до діяльності, спрямованої на здоров'я: Я. Герчак (готовність студентів до здоров'язбереження), В. Бобрицька (готовність до реалізації здорової життєдіяльності своєї та інших), у яких наголошується, що система цінностей становить

базову основу особистості й формує модель її здоров'язбережувальної поведінки. Окремі аспекти цієї проблеми були предметом наукових досліджень В. Бабича, В. Горашука, Г. Кривошеєвої (формування культури здоров'я) М. Гриньової, О. Єжової (формування ціннісного ставлення до здоров'я).

Питання формування ціннісного ставлення студентської молоді до свого здоров'я знайшли відображення в дисертаційних роботах, зокрема, Т. Белінська, Т. Вершиніна, Н. Башавець у своїх дослідженнях кваліфікують ціннісні орієнтації студентів на власне здоров'язбереження як внутрішнє переконання в значущості здоров'я, пов'язане з емоційно-вольовою сферою особистості та активністю в навчально-пізнавальній діяльності.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених здоров'язбережувальній поведінці молоді, питання формування готовності до здоров'язбережувальної діяльності є недостатньо дослідженим.

Мета статті – проаналізувати ключові поняття та виявити сучасний стан готовності студентів до збереження власного здоров'я в практиці навчально-виховного процесу.

Поняття «здоров'я» є складним і багатозначним. Здоров'я як стан розглядається багатьма дослідниками. Світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як на феномен, що інтегрує принаймні чотири сфери здоров'я: фізичну, психічну (розумову), соціальну (суспільну) та духовну. Усі ці складові невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їхній інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини [5, с. 30]. Визначаючи різні складові здоров'я, автори відзначають, що цей стан є динамічним і знаходиться постійно у розвитку (прогресивному чи регресивному).

Здоров'я особистості залежить від багатьох чинників, передовсім від того, яке ставлення в людини до власного здоров'я й до життя в цілому. Доведено, що формування здоров'я на 50 % залежить від способу життя людини, на 20 % – від спадкової інформації, на 10 % – від медичного обслуговування і на 20 % – від сумарної дії чинників середовища. Отже, визначальним чинником здоров'я є спосіб життя, при визначенні якого часто вживається поняття «здоровий спосіб життя».

Здоровий спосіб життя – це індивідуальна система поведінки людини, яка спрямована на раціональне задоволення біологічних та соціальних потреб, позитивні емоції, профілактику хвороб та нещасних випадків, що веде до повного фізичного, психологічного, духовного та соціального благополуччя [7, с. 90].

Складові здорового способу життя стосуються всіх сфер життєдіяльності, найважливіші з яких – харчування, побут, умови праці, рухова активність. Однак здоровий спосіб життя – це не тільки сукупність певних норм і правил, які необхідно виконувати, а чітка життєва позиція, спрямована на збереження й зміцнення здоров'я.

На думку Ю. Палічука, здоров'язбереження в освітньому просторі ВНЗ являє собою процес збереження й зміцнення здоров'я, спрямований на перетворення інтелектуальної та емоційної сфер особистості студента, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших людей на основі усвідомлення студентом особистої відповідальності за нього [6, с. 60].

О. Глебова поняття здоров'язбереження бачить як процес збереження й зміцнення здоров'я, спрямований на перетворення інтелектуальної й емоційної сфер особистості, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я й здоров'я інших на основі усвідомлення особистої відповідальності [2, с. 94].

Фундаментальні цінності зазвичай визначальні в системі переконань і виборі моделі поведінки. Розуміння здоров'я як цінності спрямовує готовність зробити правильний вибір на користь його збереження й зміцнення.

Найбільш сприятливим для формування особистісних цінностей є студентський вік. Фахівцям у сфері педагогіки відомо, що саме в молоді роки відбувається сприйняття

певних норм і зразків поведінки, накопичення відповідних знань і вмінь, усвідомлення потреб та мотивів визначення ціннісних орієнтацій, інтересів та уявлень [8, с. 16].

Готовність до здорового способу життя молодих людей у виші можна трактувати як результат педагогічної діяльності, що має ряд принципових особливостей. Студентська молодь володіє виробленим абстрактним мисленням, що дозволяє досягнути важливості здоров'я для повноцінного розвитку людської особистості у всіх сферах життєдіяльності. Проте неможливо примусити студента системно оволодіти способами й прийомами здоров'язбережувальної діяльності. Придатними можуть бути лише такі шляхи, які стимулюють студента опосередковано, активізують його як суб'єкта свого інтелектуального й професійного становлення, розвитку й саморозвитку [1, с. 15-16]. Науковці наголошують, що готовність до збереження здоров'я сьогодні визначається важливим чинником формування загальної готовності студента як майбутнього фахівця до професійної діяльності та є складовою його професійної підготовки.

Рівень готовності характеризується здатністю молоді перетворювати зовнішні вимоги на внутрішні спонуки, мотиви поведінки з пробудженням їхньої самосвідомості й відповідальності за власну культуру [3, с. 102]. Готовність до збереження здоров'я проявляється в потребі піклуватись про власне фізичне й психічне здоров'я, «оздоровити» свій спосіб життя, запровадити оздоровчу парадигму у власне життя.

Ключовим чинником формування готовності до збереження здоров'я є мотивація здоров'язбережувальної активності.

Критеріями формування позитивної мотивації до здорового способу життя в молоді О. Мартинів вважає:

- на рівні фізичного здоров'я: прагнення до фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

- на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту): відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та шкідливих поведінкових звичок;

- на рівні духовного здоров'я: узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, відчуття прекрасного у житті, у природі, у мистецтві;

- на рівні соціального здоров'я (соціального благополуччя): сформована громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу життя, позитивно спрямована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання [3, с. 102].

Таким чином, переглянувши всі тлумачення, можна стверджувати, що готовність студентів як майбутніх фахівців до збереження здоров'я ми розглядаємо як особистісне новоутворення, що інтегрує наявність належних компетенцій для майбутньої фахової діяльності, направлених на збереження, зміцнення, відновлення власного здоров'я і які базуються на усвідомленні студентом особистої відповідальності за стан свого здоров'я для повноцінної і успішної життєдіяльності.

Для діагностики стану сформованості готовності до збереження власного здоров'я нами було проведено анкетування серед студентської молоді. До опитування було залучено 32 студенти технічних спеціальностей Національного університету «Львівська політехніка». Результати анкетування свідчать, що більшість студентів надає перевагу особистісним цінностям: здоров'ю, сімейному щастю та власній свободі. Зокрема, цінність «здоров'я» на першому місці в 54 % студентів, на другому – в 18 % і на третьому – у 9 % студентів, але 3 % молоді відвели цінності здоров'я останнє місце. На останні

місця в ієрархії цінностей студентська молодь розмістила «суспільне визнання», «друзі і знайомі» та «розваги».

Аналізуючи відповіді на запитання «Який з перерахованих чинників є найважливішим у збереженні здоров'я?», ми отримали такі дані: 78 % вважають здоровий спосіб життя найвагомим у здоров'язбереженні, 13 % – рівень медицини, 6 % – спадковість і 3 % студентів вважають найважливішим чинником екологічний стан довкілля (рис. 1).

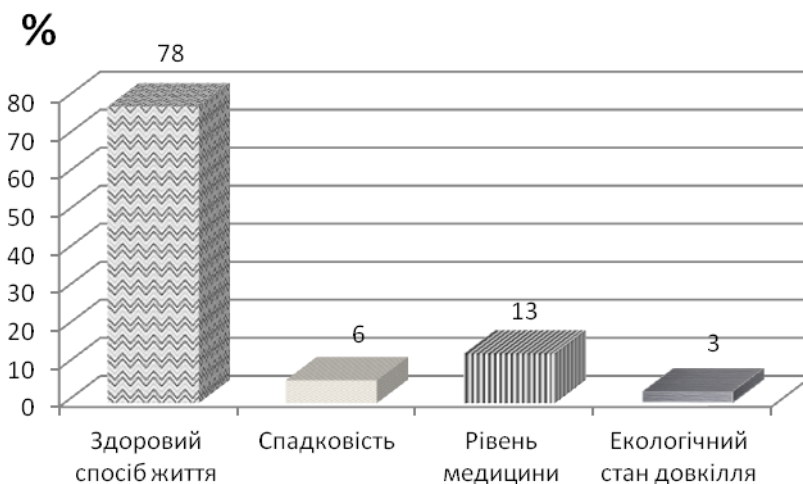


Рис. 1. Розподіл відповідей щодо чинників за вагомістю в збереженні здоров'я

Переважна більшість респондентів мають цілісне уявлення про здоровий спосіб життя: 36 % вважають означене поняття як сукупність чинників (заняття спортом, правильне харчування, відсутність поганих звичок та повноцінне духовне життя); 31 % студентів в основі здорового способу життя розуміють заняття спортом, 18 % – відсутність залежностей і поганих звичок, 9 % – вважають достатнім повноцінне й правильне харчування, а 6 % – повноцінне духовне життя (рис. 2).



Рис. 2. Розподіл відповідей щодо вагомості критеріїв, що визначають поняття «здоровий спосіб життя»

Для з'ясування мотивації дотримання здорового способу життя студентам було

запропоновано дати відповідь на питання «Для чого потрібно дотримуватись здорового способу життя?». Отже, провідним мотивом у студентів є досягнення успіху в багатьох сферах життя (37 %), чверть опитаних мають за мотив відчуття впевненості й емоційне благополуччя (25 %), 16 % студентів вважають здоров'я як фактор, що допоможе їм стати сильними й красивими, і такий же відсоток студентів (16 %) – щоб стати духовно багатогою і здоровою особистістю, а для 6 % опитаних здоров'я важливе заради здорового потомства (рис. 3).



Рис. 3. Діаграма даних щодо мотиваційних критеріїв дотримання здорового способу життя

У процесі дослідження перед студентами було поставлено завдання: визначити чия думка є авторитетною щодо сповідування ціннісного ставлення до власного здоров'я. Аналіз отриманих даних показав, що найбільший відсоток молодих людей покладаються на самих себе, займаючи позицію «я і так все знаю», – 44 %, рахуються з думкою батьків – 37 %, істотний вплив на формування ціннісного ставлення до здоров'я мають викладачі – 16 %, найменше прислухаються студенти до однолітків – 1 % (рис. 4).

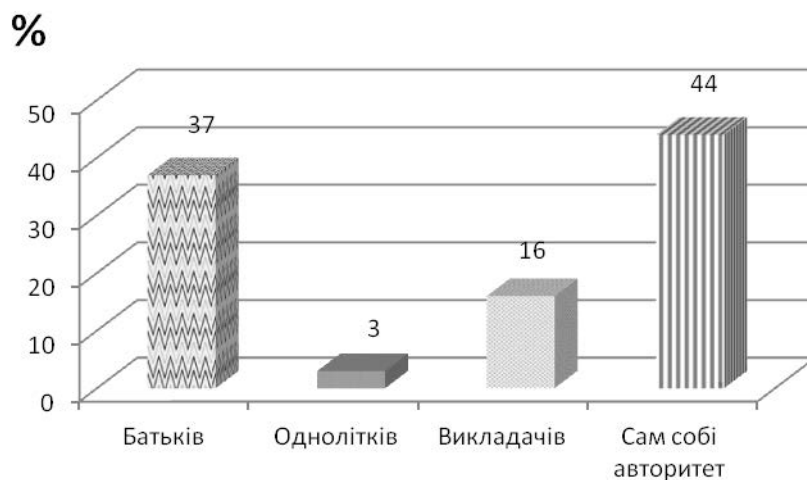


Рис. 4. Розподіл відповідей стосовно авторитетів щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я

Самооцінювання обізнаності в питаннях ведення здорового способу життя вказує на те, що 41% опитаних вважають себе обізнаними, такий самий відсоток є частково обізнаних – 41%, на жаль, 18% цілком не мають знань і навиків щодо ведення здорового способу життя. Серед обізнаної частки студентів найбільший вплив на них чинять засоби масової інформації під час формування уявлення про здоров'язбережувальні заходи – 65%, батьківський досвід та спеціальні виховні заходи як джерело інформації сприймають 16% респондентів, найменший вплив на формування здоров'язбережувального світогляду мають друзі – 3%.

На питання анкети про дотримання принципів здорового способу життя переважна більшість молоді (74%) стверджувала, що дотримується час від часу, завжди дотримується тільки 9% і, на жаль, 17% опитаних не переймаються проблемами здоров'я (рис. 5).

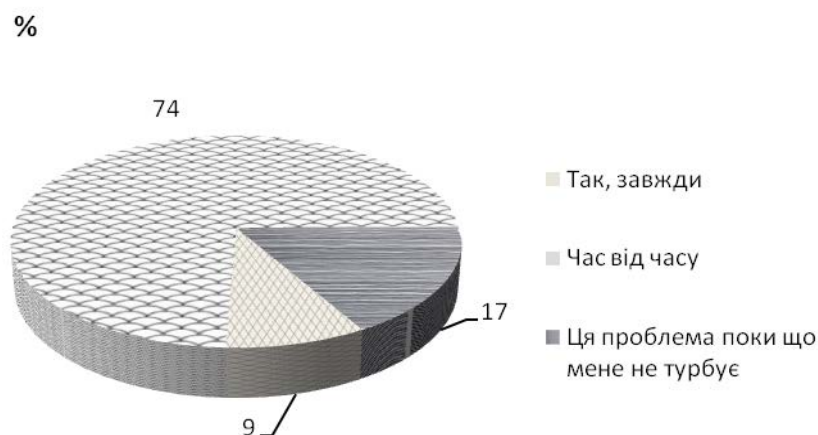


Рис. 5. Діаграма даних щодо дотримання здорового способу життя

На питання «Відзначте, будь ласка, цифрою від 1 до 5 (1- min, 5 – max) Ваш рівень відповідальності за стан Вашого здоров'я ми отримали такі результати: найвищим балом (5) відзначили свій рівень відповідальності 9% опитаних студентів, високим (4) – 55%, 28% – середнім, 8% – низьким рівнем, безвідповідальними не вважає себе ніхто.

На питання щодо наявності шкідливих звичок, ствердну відповідь дали 31% студентів, половина опитаних час від часу вдаються до зловживань шкідливими звичками – 50%, у 19% студентів немає шкідливої залежності. На думку студентів, найчастіше молодь вдається до шкідливих звичок під впливом друзів і знайомих (32%) та через особисті проблеми (31%). Частина молодих людей вважає, що байдужість до власного життя породжує шкідливі залежності (19%), незнання про шкідливість, на перший погляд, невинних захоплень (9%), слабкість духом (2%) та бажання бути «крутим» (3%) формує негативні звички.

Заслуговує на увагу позиція студентів: щоб подолати негативні явища серед студентської молоді 38% опитаних студентів вважають, що потрібно проводити бесіди, лекції, перегляди тематичних фільмів, а також організовувати соціально-педагогічні та просвітницькі тренінги, бесіди – 37%. Частина студентів (18%) схиляються до більш радикальних заходів – суворого контролю поведінки студентів (особливо в студентських гуртожитках). Проте 7% опитаних дотримуються думки, що кожен сам за себе відповідає й вирішує як чинити.

Основним джерелом знань про здоровий спосіб життя є засоби масової інформації (зокрема, Інтернет). У більшості студентів є шкідливі звички як результат впливу друзів, особистих проблем. Особливої уваги заслуговує думка опитаних щодо шляхів подолання негативних явищ, яка панує серед студентства. Молодь вважає, що потрібно формувати здоров'язбережувальний світогляд педагогічними методами, організовувати лекції, бесіди, просвітницькі тренінги тощо.

Виходячи з проведених досліджень С. Гаркуша, можна стверджувати, що завдання збереження й зміцнення здоров'я студентства потрібно розв'язувати, насамперед, педагогічними засобами, при цьому освіту в аспекті здоров'язбереження слід розуміти комплексно: і як надання інформації, і як навчання методів, прийомів і навичок здорового способу життя, і як виховання в душі безумовного пріоритету цінностей індивідуального й громадського здоров'я в усіх його проявах, сферах, рівнях.

Таким чином, готовність студентів до особистого здоров'язбереження є інтегрованим утворенням, що базується на вихованні, розвитку, формуванні ціннісного ставлення студентської молоді до власного здоров'я, мотивації здоров'язбереження й адекватному сприйнятті власного здоров'я.

За результатами проведеного емпіричного дослідження можна зробити висновок, що студенти визнають здоров'я пріоритетною цінністю, проте піклуватись про нього не вміють, оскільки рівень готовності в студентів до здоров'язбережувальних дій є недостатнім. Переважна більшість молодих людей знайомі з поняттям «здоровий спосіб життя», але усталеного його розуміння і як його дотримуватись не сформовано. Для значної частки опитаних дотримання здорового способу життя зводиться до занять спортом.

Дієвим механізмом для успішного вирішення поставленої проблеми є включення до навчально-виховного процесу концепції формування здоров'язбережувального світогляду. При цьому актуалізується значущість формування здорового способу життя в студентській молоді як умови успішної самореалізації в майбутній професійній діяльності, розвитку фізично здорової та духовно багатой особистості.

Подальші наукові дослідження передбачається провести в напрямку вивчення та пошуку педагогічних умов, спрямованих на формування ціннісного ставлення студентів до власного здоров'я.

Література:

1. Авдеєнко І. М. Науково-методологічні підходи до розвитку культури здоров'я студентів у ВНЗ. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Чернігів, 7-8 квітня 2017 р.). Чернігів, 2017. Т. 1. С. 15-16.
2. Глебова Е. И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2005. 182 с.
3. Мартинів О. Аналіз стану готовності студентів до здорового способу життя як показника культури здоров'язбереження. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2013. Вип. 28. С. 100-103.
4. Міхеєва Л. П. Особливості формування здорового способу життя в молодого покоління. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. Київ, 2011. № 3. С. 318-322.
5. Оржеховська В. Педагогіка здорового способу життя. *Шлях освіти*. Київ, 2006. № 4. С. 29-32.
6. Палічук Ю. І. Структура, зміст і функції здоров'язбереження в освітньому процесі економічного вищого навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка*. Тернопіль, 2011. № 4. С. 56-62.
7. Покроєва Л. Д. Соціально-гуманітарні аспекти розвитку суспільства і освіти XXI століття: навч.-метод. посібник. Харків: ХАНУ, 2014. 172 с.
8. Яременко О., Балакірева О., Вакуленко О. та ін. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи: монографія. К.: Український інститут соціальних досліджень, 2000. 207 с.

Korzh H. I.

STUDENTS READY FOR THE PROTECTION OF VITAL HEALTH:
KEY CONCEPT AND STATE OF THE PROBLEM RESEACH

The article justifies the necessity of readiness formation for preservation and strengthening of

students youth health, who belong to a special group of high-risk population with characteristic conditions of study, living and activity. The research state of a certain problem is analyzed by modern scientists. The role of higher education is emphasized in moral and ethical values formation that direct readiness for the right choice in favor of preservation and strengthening of students health. The modern approaches to the interpretation of the concept of «healthy lifestyle», healthcare and general definition of «health» are outlined. The physical, psychological, spiritual and social motivational criteria that contribute to the formation of readiness for the preservation and strengthening of the students youth health are noted and considered. A great emphasis is placed on the peculiarities of the student's age in the context of a healthy lifestyle observance. It is noted that readiness for health preservation and strengthening is an element of professional training and an important factor in the general readiness formation of a student as a future specialist for professional activity. The results of the pilot study confirm the need for student youth in their own health preservation for success in professional activities and personal life. It is established that young people are aware of personal responsibility for their own health, but do not have the necessary knowledge, skills and life experience for health-preserving activity. The positive aspect is that students, in order to overcome negative phenomena among young people, consider it necessary to conduct preventive conversations, lectures, reviews of thematic films, as well as to organize social pedagogical and educational trainings on the identified problem.

Key words: health, healthy lifestyle, readiness to maintain health, value attitude to health, health saving, motivation to preserve health, student youth.

Дата надходження статті: «25» листопада 2017 р.

УДК 378.1

*Kutsenko I. V.**

THEORETICAL BASES OF MONITORING STUDENTS' LEARNING OUTCOMES IN MARITIME ESTABLISHMENTS

The article deals with the theoretical bases of monitoring students' learning outcomes in maritime establishments. It has been determined that in its internal structure, monitoring combines three important management components: analysis, evaluation and forecasting of processes in education; a set of methods for tracking processes in education; collecting and processing data in order to prepare recommendations for the development of the investigated processes and making the necessary adjustments. The functions of monitoring students' educational achievements are singled out: informational, research-research, formative, corrective, systematic, predictive. The object of monitoring education quality in a marine educational institution is the level of students' training, the competence of specialists, which determines the quality of higher education as a result of students' learning outcomes both from individual disciplines and from the training part. The analysis of the pedagogical monitoring formation, its tasks, and functions has been analyzed. It is determined that historical research of the monitoring problem, the background of its formation which was formed from the beginning of the 20th century, appeared in pedagogy in the 90s of the last century. It is defined, that history of monitoring development can be divided into four stages. The author noted that the formation of a comprehensive monitoring system for the maritime universities involves identifying their overall scope and specific parameters that will be monitored. The basis for monitoring the learning outcomes of students in the Kherson State Maritime Academy (at that time college) at the end of the twentieth century was assigned as exam assessment and control of the current points in each discipline. The requirements for organization of monitoring students' learning outcomes are found in STCW minimum standards of competence for assessment.

Key words: monitoring, evaluation, maritime education, learning outcomes, students of marine educational establishments, competence, assessment, functions.

*© Kutsenko I. V.

Introduction. Improvement of monitoring students' learning outcomes, which is considered as one of the main mean of ensuring the quality of education is started in Ukraine. There was an urgent need in the practical significance of students' learning outcomes quality. The most important argument in aspect of widespread adoption of monitoring students' learning outcomes quality is an opportunity, which provides each student with information about the state of his training and assists him in adjusting this condition in accordance with his abilities and needs. The information obtained through monitoring will provide timely information and identify negative factors, prevent them from occurring, improve the educational process, forecast the development of the educational system and create conditions for as many individuals as possible to get a qualified higher education.

Analysis of relevant researches. Modern education determines the concept of monitoring as a steady observation of some process for the purpose of detecting its conformity with the expected result. Consequently, the monitoring students' learning outcomes is rather complicated and ambiguous phenomenon. The monitoring the quality of education and students' learning outcomes in higher educational establishments is actively investigated by Ukrainian scientists (N. Baidatska, I. Bulakh, I. Boychuk, L. Kaidalova, O. Lokshina, etc.). Among the foreign authors who investigated various aspects of monitoring activity, one should highlight the works of V. Avanesov, D. Campbell, D. Matros, N. Melnikov, O. Kasyanov, etc.

Originality. However, the scientific research suggests that not all theoretical aspects of monitoring students' learning outcomes in maritime establishments are sufficiently investigated. Also the question of how to define the concept of «educational monitoring» and «pedagogical monitoring» or «quality monitoring» is still not decided.

Main part. From the point of T. Lukina pedagogical monitoring is system diagnostics of qualitative and quantitative characteristics, including its goals, content, forms, methods, didactic and technical means, conditions and results of training, education and self-development of personality and collective [1, p. 3]. In this definition, the concept of monitoring is narrowing down to the diagnosis, which makes it difficult to use monitoring in the field of management.

In one of the psychological and pedagogical dictionaries monitoring is defined as «periodic monitoring by object of monitoring and obligatory feedback» [5, p. 104].

One of the most comprehensive studies of educational monitoring was carried out by O. Mayorov. Author gave a general meaning of the concept as monitoring in education is a system of processing, storing and distributing information about the educational system or its individual elements, which is focused on information management, allows the teacher to make records on the state of the object at any given time and gives an overview of the gnosis of its development [2, p. 121].

Thus, under the monitoring of the education quality in maritime education institution we understand the information system, which is constantly updated and replenished on the basis of continuous observation management of the state and dynamics of main components' development in order to making management decisions to correct unwanted disproportions based on the analysis of the collected data and the forecast of the further development of the investigated processes.

The very concept of monitoring in pedagogy is considered recently. Retrospective analyze of monitoring problem, the prerequisites for the formation of which formed from the beginning XX century, appeared in pedagogy in the 90s years of the last century. It was built on the theoretical basis of education management, developed by Y. Hartupog, G. Elnikova, K. Kaidarov, A. Orlov, V. Rindak, V. Simonov. In the last few years scientists are actively exploring issues directly related with quality education, develop technologies and mechanisms of management (O. Belkin, O. Pechot, T. Lukin, V. Zagvyazinsky, V. Evdokimov, O. Lokshina, L. Hendenstein, I. Prokopenko), including on the basis of monitoring.

Monitoring research on education has begun more than 70 years ago in the United States. History of monitoring development can be divided into several stages.

The first stage covers the 30-50s years of the last century. It was noted for the American Association education through monitoring tools for research the level of graduates' training. From the second half of the 50s monitoring is becoming as a tool. The study of the education system has also spread to Europe. After comparing the results of the first years of study in traditional secondary schools, conducted Swedish National Education Council in 1952-1959, the monitoring has become widespread. The national education systems are owned by the United States, Germany, Japan and Australia. In other words, measurement and monitoring of the learning outcomes and the effectiveness of the education system become a tool of state policy and the realization of the state educational management [6, p. 14].

The second stage in the history of monitoring development encompasses 60-70s and is characterized by the release of these studies at international level. Beginning in 1959, International Association for School Achievement launched neither international nor comparative monitoring studies in the field of education. At that time, many countries have become systematic international comparative studies of educational level reached individual subjects.

The next stage in the development of the educational methodology monitoring took place in the early 60's of the XX century in the USA and was marked by the fact that the idea of systematic conduct at the state level, the monitoring of educational processes was implemented at creation of an experimental committee under the chairmanship R. Taylor on Problems of Measuring Educational Development and holding in 1969 the first National Measurement educational progress funded by the US government. Since 1978 this initiative was enshrined in the law on periodic general measurement of educational progress. This draft post developed and formed part of the national system. In 1993 the US Department of Education produced the publication «Education in the USA and other countries», where it is held comparison of 16 indicators of input resources and achievements, numbers for the USA and 20 other countries [3, p. 102].

The third stage of monitoring research (80-90 years XX century) was characterized by increasing of interest in problems of definition «effective resources», «evaluation», «educational monitoring».

The fourth stage in the monitoring history began at the end 90-s of the twentieth century and continues to this day. It is noted for the fact that now the preconditions for the beginning of a new stage of comparisons pedagogy, namely: orientation to political support and scientific substantiation of research. Educational policy and education measuring and evaluating educational results gradually went to the international level, which means the need for creation International Bank of Comparative Information.

As for our country, then Ukraine announced the course to achieve the highest quality standards in education, which can be achieved through monitoring. An important condition for the effectiveness of monitoring is its procedures to the requirements of evaluation, which is the presence of clear criteria for evaluation; developed by evaluation procedures; availability of qualified experts; forms of data fixation in the course of monitoring are developed; time-based evaluation characteristics; connection evaluation with the system of making managerial decisions.

It is worth noting that monitoring directly and indirectly affects the quality of education. Indirect impact related to the fact that monitoring provides the management of the data necessary for decision-making, and direct impact already make these decisions. Direct effect is provided the monitoring procedures themselves. The students' systematic evaluation of the educational process provides managerial influence [6, p. 25]. Teachers begin to adjust their activities in accordance with the criteria, by which it is evaluated.

The main objects of monitoring are: the quality of the content education (process),

implementation of curricula; the quality of the teachers' activity (procedure); management quality (process progress); quality of logistics (process resources); quality assimilation of educational disciplines (results of the process); formation of graduates' personal qualities (results of the process).

The formation of a comprehensive monitoring system for the maritime universities involves identifying their overall scope and specific parameters that will be monitored. The maritime education and training organizations came into situation to recognize the national standards and the special maritime requirements. It is very important for the head of an educational institution to have operational, objective information about the actual state of the learning process. If necessary, it will allow him to timely provide methodological support and make necessary adjustments. Such information may be provided on a regular basis monitoring research, which is an effective tool for analyzing various aspects of the learning process. They will allow get a real picture of the effectiveness of innovations, directions of the educational development plan. However, the most important of them was and remains the value of the educational process effectiveness [7, p. 64].

So the creation and implementation of quality management systems in maritime higher education institutions is provided in accordance with international standards, ISO 9002: 2000 quality standards. However, the training of marine specialists is also guided by the requirements of the International Maritime Organization, such as Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers Convention (STCW) an IMO Model Courses for operational and management levels, which states, that one of the effective ways to reduce the risks associated with human error in the vessel navigation is to implement the highest standards of training, certification and competence of seafarers into the education process.

The example of maritime education institution is Kherson State Maritime Academy (KSMA). It should be noted that monitoring process in KSMA has some peculiarities of its organization. Students have to demonstrate competence by compulsory tests in different forms, both written tests and simulator tests, throughout the year. If they pass the tests they will be permitted to sit the final exam. The final exam form consists only of a one-hour and twenty minutes computerized test where the students have to demonstrate their total competence in the function. A passed or failed exam result determines if the students are ready to start their seagoing career, and finally are allowed to be issued with certificates. The reason for using this exam form may be related to economic reasons, logistics, availability of simulators during the exam period, or simply that the teachers' opinion are related to a computerized exam form as the best solution to demonstrate competence.

The requirements for organization of monitoring students' learning outcomes are found in STCW minimum standards of competence for assessment. The assessments designed should ensure that such underlying competencies are identified and suitably assessed in a unit of competence to develop the skills in the seafarers. The extract above also highlights that STCW encourages assessment for individual competence units and not a holistic approach to assessment. Students should be able to integrate the competence gained from individual units in STCW into a successful performance reflecting workplace standards. For example, the competence to respond to distress signals at sea should be simultaneously assessed with the ability to carry out routine duties of navigation and vessel passage monitoring, as may be required at the workplace.

Conclusions. Monitoring students' learning outcomes in the maritime educational institution is the basis for studying the quality of higher education and provides an opportunity to anticipate further steps for its increasing. Retrospective analyze of monitoring problem shows that it was formed from the beginning XX century, appeared in pedagogy in the 90 years of the last century. At the current stage of education development of education monitoring is considered as the main mean of controlling the conformity of on-the-obvious results of the pedagogical system to its intended objectives. Important in this

context is that under conditions the actual inconsistency of the final results with the tasks initially planned, the monitoring procedures assess the achievement of objectives, orientation and causes of deviations.

Prospects for further scientific research are seen in the analyzing of the methodical aspects of monitoring students' learning outcomes in maritime establishments.

References:

1. Лукіна Т. Моніторинг в освіті. Створення та функціонування системи моніторингу якості освіти. *Управління освітою*. 2005. № 4. С. 1–15.
2. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании: 2-е изд., допол. Москва: Образование-Культура, 1998. 344 с.
3. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики / О. І. Локшина та ін.; Київ: К.І.С., 2004. 160 с.
4. Зубко А. М., Товстуха Н. В., Морев О. О. Моніторинг якості освіти: методи, форми, організаційне забезпечення: навч. посіб. Херсон: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної педагогічної освіти педагогічних кадрів, 2001. 50 с.
5. Приходько В. М. Моніторинг якості освіти та виховної діяльності навчального закладу: навч. посіб. Харків: Основа, Тріада+, 2007. 144 с.
6. Теоретико-методологічні основи вдосконалення системи освіти та поліпшення її кадрового забезпечення: психолого-педагогічний аспект: колект. монографія / В. Кузьменко та ін.; Херсон: Херсон. акад. неперерв. освіти, 2014. 315 с.
7. Ходаковський В. Ф. Історія морської освіти України. Херсонський державний морський інститут: навч. посіб. / Херс. держ. морс. академія. Херсон: Олді-плюс, 2007. 323 с.

Куценко І. В.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються теоретичні засади моніторингу навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів. Установлено, що порівняння змісту поняття «моніторинг» ускладнено, оскільки родовими макрокомпонентами моніторингу виступають спостереження як метод дослідження матеріального світу, контроль як процес, система операцій і процедур; при цьому видовими ознаками моніторингу є його постійний і безперервний характер. Визначено, що за своєю внутрішньою будовою моніторинг поєднує три важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінювання й прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження процесів в освіті; збирання й опрацювання даних з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних коректив. Виокремлено функції моніторингу навчальних досягнень студентів: інформаційну, пошуково-дослідницьку, формувальну, коригувальну, системоутворювальну, прогностичну. Об'єктом моніторингу якості освіти в морському навчальному закладі визначено рівень навченості студентів, компетентність фахівців, що встановлює якість вищої освіти як результат навчальних досягнень студентів як із окремих дисциплін, так і з циклу підготовки. Визначено, що за своєю внутрішньою будовою моніторинг навчальних досягнень студентів морських навчальних закладів поєднує три важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінювання й прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження процесів в освіті; збирання й опрацювання даних з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних коректив. Визначено, що глибокі дослідження проблеми моніторингу, передумови становлення якого формувалися з початку ХХ сторіччя, з'явилися в педагогіці в 90-х роках минулого сторіччя. Автор зазначив, що в основу моніторингу навчальних досягнень студентів у Херсонській державній морській академії (на той час коледжу) наприкінці ХХ ст. було покладено екзаменаційне оцінювання й контроль поточних балів у кожній дисципліні.

Ключові слова: моніторинг, оцінювання, морська освіта, навчальні досягнення, студенти морських навчальних закладів, компетентність, оцінювання, функції.

Дата надходження статті: «21» листопада 2017 р.

УДК 371.134:005.591.6/378.147

Машикіна Л. А.*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті описуються теоретичні основи інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів, висвітлюється модель цього процесу. Вона включає в себе надання мотиваційних, матеріально-правових та процесуальних аспектів у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін та предмету «Інноваційні педагогічні технології»; диференціація змісту та організаційних форм навчання студентів для використання інноваційних технологій навчання; науково-педагогічна діяльність викладача педагогічного університету в контексті підготовки студентів до використання інновацій.

Модель інноваційної професійної підготовки майбутніх вихователів щодо використання інноваційних технологій в дошкільних установах є джерелом інформації про характер компетентності студентів у застосуванні інновацій та включає зміст, технологію та продуктивні компоненти, кожен із яких забезпечується відповідним змістом. Тобто значущий компонент розкриває суть компетенції студентів у використанні інноваційних освітніх технологій та враховує параметри усвідомлення, грамотності, культури, особистої позиції випускників у реалізації педагогічних нововведень. Технологічний компонент дає інформацію про способи та джерела компетентності компонентів, ефективну оцінку результатів навчання студентів щодо використання інноваційних освітніх технологій в установах дошкільної освіти. Включає методичні рекомендації інноваційних освітніх технологій, грамотність у володінні змістом та методологією інноваційних освітніх технологій. Продуктивна складова моделі відповідає на питання про те, як реалізувати знання та навички студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій. Це може бути, наприклад, створення окремих банків інноваційних педагогічних методів оволодіння змістом програмного курсу, набуттям навичок застосування нововведень у навчальній роботі з дітьми дошкільного віку тощо.

Ключові слова: інноваційно-професійна підготовка, інноваційні педагогічні технології, компоненти моделі, майбутній педагог, модель інноваційно-професійної підготовки, установа дошкільної освіти, чинники функціонування моделі.

Для сучасного етапу розвитку освіти в Україні, зокрема, її дошкільної ланки, характерною є тенденція розвитку інноваційних процесів. Це обумовлено докорінними перетвореннями, що відбуваються в нашому суспільстві: зміцненням державності, демократизацією соціальних інституцій, переходом до ринкової економіки. У ході творчої діяльності педагогів модернізується зміст, форми й методи виховання і навчання дітей, розробляються та апробуються нові освітні технології, з'являються різні моделі дошкільних закладів, що потребує належної підготовки вихователів, тому заклади вищої освіти покликані сформулювати творчу активність педагога нового типу, здатного до самовдосконалення, дослідницької та інноваційної діяльності [1].

Для нашої роботи важливими є висновки наукових досліджень у галузі філософії освіти (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень); методології педагогічної інноватики (В. П. Беспалько, М. С. Бургін, Л. І. Даниленко, І. П. Підласий, М. М. Поташник, Н. Р. Юсуфбекова та ін.); зв'язку педагогічної науки й новаторської діяльності творчих педагогів (В. І. Журавльов, В. В. Краєвський, С. О. Сисоєва, В. М. Полонський); стратегії педагогічних інновацій (В. Ф. Паламарчук, П. Г. Щедровицький); проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності в умовах навчання у виші (Л. С. Подимова,

*© Машикіна Л. А.

В. О. Сластьонін, Л. І. Степенко, І.І. Циркун та ін.) та післядипломної освіти (В. І. Бондар, О. Г. Козлова, В. І. Маслов, К. В. Макагон) [4].

Мета статті – висвітлити теоретичні засади інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів, спроектувати модель цієї підготовки, чинники її функціонування.

Модернізація дошкільної освіти в Україні вимагає втілення інновацій у практику роботи з дітьми. Майбутні педагоги ХХІ ст. повинні вміти працювати в ринкових умовах, розуміти, що тільки високий професіоналізм і творчість, ініціатива, здатність використовувати інноваційні педагогічні технології допоможуть їм знайти своє місце й самореалізуватися в обраній професії. Однак низький рівень підготовленості випускників до цієї роботи свідчить про важливість спеціальної підготовки майбутніх педагогів дошкільних закладів до використання інноваційних педагогічних технологій.

Аналіз наукової літератури з проблем моделювання (Ю. А. Лавріков, О. Е. Смирнова, І. І. Сігов, В. О. Маркелова та ін.) дав змогу розробити орієнтовну модель підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій у дошкільних закладах. Більшість учених розуміють під моделлю підготовки фахівця описовий аналог його діяльності, щоб краще уявити її, перевірити правильність своїх уявлень і передбачити результати тих чи інших дій. Таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання як відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їхнього вивчення [5].

Приймаючи цей тип моделі, ми на основі аналізу та експериментування розробляємо таку її структуру, що в достатній мірі відповідає структурі реальній. Отже, модель інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів ми розглядаємо як поданий у словесній формі структурно-функціональний аналог, у якому закладено механізм цієї підготовки.

Розроблена модель є джерелом інформації про сутність компетентності студентів у сфері застосування інноваційних педагогічних технологій у закладах дошкільної освіти. Ця модель включає в себе три складові: змістовну, технологічну, результативно-оцінну. Щодо змістовної складової, то вона розкриває сутність структурних компонентів компетентності студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій як основної характеристики підготовки майбутніх фахівців до їхнього впровадження. Вищеназвана компетентність нами розглядається як система мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність використання сучасних педагогічних інновацій у роботі з дошкільниками. За своєю структурою компетентність є складним, багатоаспектним особистісним утворенням із такими функціонально пов'язаними між собою та взаємозумовленими компонентами, як:

- поінформованість про інноваційні педагогічні технології;
- грамотність у володінні змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій;
- культура використання педагогічних інновацій в освітній роботі з дітьми;
- особистісна позиція студента-випускника щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій [4].

Друга складова моделі (технологічна) розкриває шляхи та джерела розвитку й становлення компетентності студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій і включає відповідні методичні рекомендації щодо формування:

- поінформованості про інноваційні педагогічні технології через організацію оновлених форм навчальних занять (рекламно-інформаційних, ілюстративно-лекційних тощо), вивчення спеціальної літератури, використання мережі Інтернет;
- грамотності у володінні змістом і методикою інноваційних педагогічних технологій через уведення спецкурсу «Інноваційні педагогічні технології» та вивчення психолого-педагогічних дисциплін, спрямованих на використання нововведень;

– культури впровадження інновацій через самостійну апробацію їх студентами на педагогічній практиці;

– особистісної позиції студентів-випускників через самостійну позааудиторну діяльність із поглибленого вивчення сутності інноваційних педагогічних технологій та передових методик їхнього впровадження.

Третя складова моделі (результативно-оцінна) відповідає на запитання, як реалізуються знання і вміння студентів щодо використання інноваційних педагогічних технологій. Це створення студентами індивідуальних банків інноваційних педагогічних технологій, засвоєння змісту програми спецкурсу, набуття навичок у застосуванні інновацій у навчально-виховній роботі з дошкільниками, участь у науково-практичних та науково-методичних конференціях, семінарах, виконання курсових, дипломних робіт [4].

Розроблена нами модель інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів, як показало дослідження, буде ефективно функціонувати за умови дотримання певних чинників. Термін «чинник» ми розуміємо, як фактор, який сприяє успішній реалізації моделі. До таких чинників ми відносимо забезпечення мотиваційного, змістового та процесуального аспектів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та спецкурсу «Інноваційні педагогічні технології»; диференціацію змісту та організаційних форм підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій; науково-педагогічну діяльність викладача педагогічного вишу в контексті підготовки студентів до використання інновацій.

Процес формування й розвитку майбутнього вихователя – знавця сучасних педагогічних інновацій залежить від організації його навчальної праці й проходить більш успішно в тих випадках, коли завдання підготовки студента до використання інновацій ставиться спеціально й цілеспрямовано вирішується на основі широкого використання можливостей, закладених у тій частині навчального процесу, що забезпечує психолого-педагогічну підготовку, тому ритмічна, із постійним ускладненням, підготовка фахівця до інноваційної діяльності впродовж всього навчання в закладі вищої освіти є дуже важливою. Це забезпечується «постійною присутністю» дисциплін психолого-педагогічного циклу під час всього навчання студента, коли на кожному етапі вирішуються конкретні завдання становлення майбутнього вихователя. Майбутній фахівець дошкільної освіти повинен чітко розуміти й свідомо підсилювати свої мотиви, які лежать в основі здійснення ним інноваційної діяльності. Наше дослідження свідчить, що основою таких мотивів повинне бути бажання майбутнього вихователя оволодіти системою знань про сучасні педагогічні інновації, комплексом умінь і навичок їх використання в роботі з дітьми, а також набуття ним досвіду творчої інноваційної діяльності й системи ціннісно-емоційних відношень до інноваційних педагогічних технологій та процесу підготовки до їх використання. При цьому повинно забезпечуватись поєднання інтровертної та екстравертної мотивації.

Уважаємо, що студент повинен усвідомити, що необхідно знати для самопідготовки до інноваційної діяльності, яка інформація потрібна. Це складає основу для теоретичної й практичної діяльності педагога. Цій меті слугують курси «Дошкільна педагогіка», «Психологія», методики, спецкурс «Інноваційні педагогічні технології». У запропонованих нами програмах курсів підсилено акцент на вдосконаленні знань, використанні елементів інновацій у процесі вивчення теоретичних основ й апробації їх на практиці [6].

Безперечно, будь-яка інновація вимагає свідомого застосування, перш за все, тому, що передбачає індивідуальний підхід до кожної дитини. Це спонукає до оволодіння методичними прийомами впровадження педагогічних інновацій, удосконалення майстерності.

У процесі формування готовності майбутніх фахівців до використання педагогічних інновацій повинні враховуватися й особливості змісту освіти згідно

з основними рівнями пізнавальної діяльності студентів (високий, середній, низький). Наше дослідження свідчить, що відповідно до цих рівнів, а також власних бажань і розумового потенціалу, студент може повно обирати обсяг і глибину засвоєння тієї чи іншої інновації, має змогу адаптувати навчальне навантаження до своєї індивідуальності. На практичних заняттях бажано поєднувати студентів у мікрогрупи стосовно показника їхньої пізнавальної діяльності. Зокрема, мікрогрупа з високим потенціалом може складати кросворди, анонси, колажі, давати консультації з використання інновацій у довідковому бюро мікрогрупі з низьким потенціалом, у той час, як остання – робить виписки, конспектує, знайомиться з літературою [4].

Диференціація організаційних форм професійно-інноваційної підготовки майбутніх фахівців із різними показниками пізнавальної активності виявляється в такому аспекті: поряд із модульним заняттям чільне місце в системі розвивального навчання займають диференційовані семінари, дослідницька робота, інструктивні програми індивідуального вивчення того чи іншого курсу з нових технологій, тематичні дискусії, проблемні диспути, конференції, круглі столи, олімпіади, консультації. Як показує досвід, ці форми стимулюють внутрішню вмотивованість навчального процесу, динамізм, комунікативну природність у формуванні компетентності фахівця у сфері застосування інноваційних педагогічних технологій.

Підготовка студентів до використання інноваційних педагогічних технологій визначається як загальним соціокультурним та економіко-політичним контекстом, так і культурою навчального закладу, що формується й відтворюється всіма учасниками освітнього процесу. Особливу роль у цьому аспекті відіграє якість та стиль управління й особистісно-професійні якості викладацького складу. Це, у свою чергу, робить ще більш актуальною проблему педагогічної підготовки викладачів педагогічних закладів вищої освіти.

Творчу особистість вихователя, який використовує інновації у своїй діяльності може сформувати лише творчий викладач. Творчість і майстерність викладача в підготовці студентів до використання інновацій у дошкільних закладах ми розуміємо, як пошуки нових форм, методів, змісту у викладанні предметів психолого-педагогічного циклу, спецкурсу з орієнтацією на новації в дошкільній освіті.

Ріст наукової, а відповідно й навчальної інформації ускладнює процес підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій. Це викликає певні протиріччя між вимогами до викладача, студента та швидким старінням знань, об'ємом навчальної інформації, термінами навчання і розподілом предметів, що вивчаються в навчальному закладі. Головний шлях подолання цих протиріч – формування в студентів готовності до творчості, до постійного використання у своїй діяльності інновацій [3].

Ми розглядаємо діяльність викладача закладу вищої освіти в контексті інноваційно-професійної підготовки майбутніх фахівців у таких напрямках: спеціальна наукова підготовка, в т. ч. інноваційна; організація комунікативної та проектної діяльності з орієнтацією студентів на інновації; взаємодія наукової та педагогічної діяльності у вищезгаданому контексті.

Уважаємо, що якість підготовки студентів до інноваційної діяльності вища в тих викладачів, які займаються пошуковою діяльністю, ведуть власні дослідження, що значною мірою впливає на майбутнього фахівця, формує його, готує до використання новацій, тому одна з важливих вимог до викладача – власна дослідницька інноваційна діяльність, його наукова кваліфікація, знання, уміння, навички, в т.ч. з сучасних інноваційних педагогічних технологій.

Одним із напрямків діяльності викладача вищу в контексті нашої моделі є організація комунікативної та проектної діяльності. Комунікативну діяльність ми розглядаємо як компонент науково-педагогічної діяльності, спрямованої на сприятливу взаємодію з студентом у плані підготовки його до інноваційного пошуку.

Проектна діяльність викладача виявляється в процесі проектування ним навчальних курсів, де передбачається підготовка студентів до використання новацій.

Важливу роль у реалізації вищезазначених чинників відіграє творчий клімат, інноваційний пошук колективу закладу вищої освіти, розуміння ним характеру сьогоденної підготовки вихователя як дослідника, здатного не тільки уміло використовувати, але й створювати й освоювати педагогічні інновації. Виконання цього завдання можливе при чіткій організації діяльності вчених та методичних рад, кафедр, різних творчих об'єднань.

Реалізації пріоритетних чинників інноваційно-професійної підготовки студентів сприяють різні форми колективної творчості: науково-практичні конференції, у яких беруть участь викладачі, студенти, вихователі дошкільних закладів.

Звернемо увагу на ще один аспект проблеми: утілення нових педагогічних технологій – справа надзвичайно складна. Вона потребує серйозного наукового підходу, тому мова може йти про використання лише елементів інновацій. Ми уважаємо за необхідне орієнтувати студентів на дотримання таких рекомендацій:

- досконало розібратися в конкретній інноваційній педагогічній технології й прийняти її особисто;
- зважити на доцільність використання її елементів у роботі з дітьми;
- подбати про створення розвивального середовища (комплекти дидактичних засобів, матеріальні умови роботи) [1].

Отже, перш, ніж використовувати нововведення, необхідно серйозно й усебічно вивчити позитивні й негативні сторони, зіставити їх із цілями й завданнями конкретного дошкільного закладу та його можливостями щодо забезпечення очікуваного позитивного результату.

Таким чином, модель інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій у дошкільних закладах включає в себе змістовну, технологічну та оцінно-результативну складові, кожна з яких забезпечується відповідним наповненням. Зокрема, змістовна складова розкриває сутність компетентності студентів щодо використання інноваційних педагогічних технологій та розглядає параметри поінформованості, грамотності, культури, особистої позиції студентів-випускників щодо впровадження педагогічних інновацій. Технологічна складова дає інформацію про шляхи та джерела формування компонентів компетентності; результативно-оцінна – про результати підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій у закладах дошкільної освіти.

Перспективи подальших розвідок щодо теоретичних засад інноваційно-професійної підготовки майбутніх педагогів убачаємо в розробці інноваційних моделей проведення різних видів занять зі студентами, роль педагогічної практики в цьому процесі і т.п.

Література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академ-видав, 2015. 304 с.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НИЦ «Эксперимент», 2005. 176 с.
3. Машкіна Л. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах: монографія. Хмельницький: ТОВ НВП «Евріка», 2004. 204 с.
4. Машкіна Л. А. Теоретичні засади інноваційної діяльності педагога. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура*. Хмельницький: ХГПА, 2014. Вип. 17. С. 98-102.
5. Моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності: [кол. монограф] / Л. В. Зданевич, К. Л. Крутій, Н. П. Гончар, Л. А. Машкіна, О. М. Новак, Л. О. Онофрійчук, Л. С. Пісоцька, В. В. Розгон, М. С. Савченко, О. О. Сас, І. М. Шоробура, Н. О. Фроленкова; за заг. ред. проф. Л. В. Зданевич, проф. К. Л. Крутій. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2016. 476 с.

6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Образование, 2009. 109 с.

Mashkina L. A.

THEORETICAL BASES OF INNOVATIVE-PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS

At the present stage of development of education in Ukraine we can see the trend of development of innovation processes. The article describes theoretical basis of innovative-professional training of future teachers, illuminate model of this process which includes three components: meaningful, technology, effective-estimated.

Also determined the priority factors of the functioning of vistance the model. It includes the provision of motivational, substantive and procedural aspects in the process of learning psychological and pedagogical disciplines and subject «Innovative pedagogical technologies»; the differentiation of the content and organizational forms of training students to use innovative teaching technologies; scientific pedagogical activity of the teacher of pedagogical university in the context of preparing students to use innovation.

A model of innovative professional training of future teachers to use innovative technologies in preschool institutions is a source of information about the nature of competence of students in applying innovation and includes content, technology and productive components, each of which provided by relevant content. So meaningful component reveals the essence of competence of students in the use of innovative educational technologies and consider the parameters of awareness, literacy, culture, personal position of the students graduates in the implementation of pedagogical innovations. Technological component gives information about ways and sources of components competence, effective evaluation of the results of training students to use innovative educational technologies in institutions of preschool education. Includes methodical recommendations of innovative educational technology, literacy in the possession of the content and methodology of innovative educational technologies.

Key words: innovation, training, innovative pedagogical technologies, component of model, the future teacher, model of innovation training, preschool institutions, factors of model functioning.

Дата надходження статті: «27» листопада 2017 р.

УДК 371.13/.371.315.(045)

Мисик О. С.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано сучасні методологічні аспекти вивчення й аналізу фахової компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, що відповідає державним вимогам реформування освіти й тенденції впровадження компетентнісного підходу як одного із ключових у професійній освіті сьогодення. Спираючись на нормативно-правові документи, державні стандарти та Закон України «Про вищу освіту», автор надає визначення поняття «компетентність», формулює сучасне розуміння фахової компетентності. Також у статті виокремлено низку методологічних підходів, на які доцільно спиратися в процесі науково-теоретичного аналізу фахової компетентності майбутніх педагогів, зокрема, вихователів дошкільних закладів освіти. Доцільно організувати педагогічну практику; її прямий зв'язок із теорією є одним із основних способів підвищення професійної підготовки педагогічних працівників та, відповідно, їхньої професійної компетенції.

Педагогічна практика створює сприятливі умови для актуалізації в особистому досвіді студентів знань та навичок як цілісного результату навчального процесу. Студенти під час педагогічної практики знайомляться з різними типами дошкільних навчальних закладів, звикають до ритму педагогічного процесу, відбувається актуалізація, поглиблення

*© Мисик О. С.

та застосування теоретичних знань, формування педагогічних навичок та вмінь.

Аналізуючи загальнофілософські та загальнонаукові методологічні аспекти вивчення професійної компетенції майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, ми дійшли висновку, що наукові підходи, такі як: систематичний підхід, що забезпечує дослідження професійної компетентності майбутнього педагога як багатовимірного поняття взаємопов'язаних компонентів та особистісний підхід, згідно з яким формування професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти орієнтоване, насамперед, на його особистість, є важливими керівними принципами для формування професійної компетенції майбутніх вихователів дошкільних установ освіти, яка має свої переваги під час педагогічної практики.

Ключові слова: компетентність, фахова компетентність, майбутній вихователь, монологічні аспекти, педагогічна практика, системний підхід, особистісний підхід.

У Національній стратегії розвитку освіти України у 2012-2021 рр. визначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості. Упровадження інноваційних технологій у теорію й практику вищої педагогічної освіти в останні десятиліття часто здійснюється на основі компетентнісного підходу як одного зі стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері, що, передусім, орієнтує на досягнення певного освітнього результату.

У сучасній системі вищої педагогічної освіти оновлюється зміст навчально-виховної підготовки студентів дошкільних факультетів із опорою на педагогічні інновації стосовно виконання творчих завдань. Унаслідок цього відбуваються зміни у формах та методах навчання, використання яких зорієнтоване на формування фахової компетентності вихователя.

Дефініція «фахова компетентність дошкільного педагога» характеризується наявністю глибоких фахових знань і педагогічних умінь, поєднання яких зорієнтоване на практичне впровадження майстерної професійної діяльності.

Переважна більшість педагогів-науковців й освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу. Саме він є відповіддю освіти на пришвидшення інтеграційних процесів у економічній, політичній і соціальній сферах, на зміни, що відбулися у світі дитинства порівняно з попередніми поколіннями, коли в дошкільні заклади освіти приходять діти, які мають певні накопичені знання, розкуті, але часто не готові до навчання й спілкування з однолітками. Тож дошкільна ланка освіти стає важливим періодом формування ключових компетентностей дошкільників, а також широкого кола загальнонавчальних і загальнокультурних умінь.

У дослідженнях Н. Бібік, Т. Байбари, Г. Беленької, М. Головань, І. Зимної, Л. Карпової, В. Раєвського, О. Локшиною, В. Лозової, А. Маркової, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко, А. Хутірського та багатьох інших науковців сформульовано фундаментальні категорії компетентнісного підходу, диференційовано поняття «компетентність» та «компетенція», визначено базові й ключові компетентності, що відображають різноманітні сфери буття людини, сприяють досягненню успіхів у житті, професійному становленню, підвищують ефективність функціонування суспільних інститутів тощо.

Як зазначається у новій редакції Закону України «Про вищу освіту», компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [7, с. 24]. Проаналізувавши зміст цього поняття, ми схиляємося до думки, що це поняття підсумовує багаторічні наукові пошуки в галузі теоретичного осмислення поняття «компетентність» і підкреслює багато принципів моментів: вихід поняття

компетентності за межі забуття знань, умінь і навичок; включення в нього особистісних якостей та ціннісного компоненту; тлумачення цього поняття як результату навчання, що створює умови для подальшого здійснення професійної діяльності чи продовження навчання.

Учені Н. Бібік, О. Савченко, визначають компетентність у навчанні як «коло питань», у яких людина добре розуміється, які вона набуває не тільки під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища» [4, с. 982] і розглядають її, як «особистісну якість, інтегровану здатність особистості, яка охоплює не тільки знання, уміння, навички, а й попередній досвід, цінності, ставлення, які можуть цілісно реалізуватися тільки в процесі конкретної навчальної ситуації». Усвідомлення поняття фахової компетентності стосовно спеціальності «вихователь дітей дошкільного віку» допомагає зрозуміти її специфіку.

Мета статті – розкрити основні методичні аспекти формування фахової компетентності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

На сучасному етапі розвитку науки і освіти у структурі полікритеріального підходу виокремився компетентнісний підхід як до розвитку особистості, так і до процесу її навчання і виховання. Як і будь-яке нове явище (термін, поняття, підхід, методика та ін.), що з'являється в науковому обігу, компетентнісний підхід викликав гостру дискусію. Полеміці підлягали такі поняття, як компетентність і компетенція, ключові компетенції, мовна, мовленнєва і комунікативна компетенції та методика їхнього формування [2, с. 229].

Зауважимо, що сьогодні не існує єдності в розумінні сутності термінів «компетенція» і «компетентність». Зокрема, Г. Беленька зауважує, що «в останні десятиріччя в усьому світі й в Україні зокрема, вимоги до результату загальної середньої та вищої освіти формулюються в категорії компетенції / компетентності. На її думку, це зумовлено тим, що на перше місце в системі освітніх цінностей виходять особистість, здатна свідомо й креативно діяти в динамічних умовах сучасному соціуму та спрямовувати його розвиток на позитив» [1, с. 126].

Компетентність – слово іншомовного походження, яке походить від латинського «competentio», що, у свою чергу, бере початок від слова «compeo». Словник іншомовних слів визначає це поняття, як поінформованість, обізнаність, авторитетність [11, с. 560]. У тлумачному словнику української мови слово «компетентний» трактується, як «обізнаний у певній галузі, знаючий; той, що за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь» [12, с. 301].

У сучасних соціально-економічних умовах становлення української держави особливого значення набувають проблеми фахової підготовки майбутніх фахівців у контексті компетентнісного підходу. Зазначимо, що формування фахової компетентності є важливим чинником у процесі підготовки майбутніх спеціалістів, оскільки реалізація соціального замовлення суспільства зумовлює необхідність кардинальної зміни підготовки фахівців нової генерації [13, с. 80].

Проблема підготовки майбутніх фахівців у вищих педагогічних закладах освіти досліджувалася багатьма вченими, як вітчизняними, так і зарубіжними. У дослідженнях учених розкрито зміст, методи, форми, нові технології навчання студентів, формування в них фахових умінь та навичок, що становлять підґрунтя нових технологій формування фахової компетентності майбутніх фахівців в умовах ступеневої системи вищої освіти за різними спеціальностями та різними предметними галузями [14, с. 13].

У численних термінологічних джерелах фахова компетентність тлумачиться, як сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [8, с. 102], поєднання здатностей (особистісні якості) і готовності (знання, уміння) до професійної діяльності [10, с. 201], володіння інструментарієм. Засобами й продуктивними технологіями реалізації посадових обов'язків [9, с. 256], оволодіння

особистістю необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначаються сформованістю педагогічної діяльності, спілкування особистості як носія означених цінностей, ідеалів та свідомості [5, с. 70].

Отже, як бачимо, у всіх словниках фахова компетентність розглядається як накопичення знань, умінь і навичок, які сприятимуть виконанню професійних обов'язків.

На нашу думку, формування фахової компетентності в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку має опиратися на такі методичні аспекти, як: системні, особистісні, діяльнісні, синергетичні, аксіологічні, акмеологічні, культурологічні.

Аналізуючи науково-методичні джерела, можна стверджувати, що системний підхід як спосіб наукового пізнання та осмислення філософських категорій у педагогічному просторі лежить в основі всіх системних педагогічних досліджень і дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт – матеріальний або ідеальний, на що вказує О. Іонова [6].

Базовою категорією системного підходу є поняття «системи», яке визначають як певну множину взаємопов'язаних елементів, що утворюють стійку єдність і цілісність, яка має певні інтеграційні властивості й закономірності [3, с. 9].

У наукових дослідженнях (Л. Артемової, А. Богущ, Г. Беленької, Н. Грами, І. Дичківської, Н. Лисенко, Т. Поніманської та ін.) описані основні принципи, визначення яких конкретизує поняття системи: цілісність (залежність кожного елементу системи від його місця й функції в системній цілісності); наявність нових інтегративних якостей, що виникають через взаємодію системних елементів, які не притаманні окремо взятим елементам; структурованість та ієрархічність системи; взаємозалежність системи й середовища, які виявляють свої властивості в процесі взаємодії; множинність опису системи задля її адекватного пізнання.

До структури системи зазвичай включаються мета, функції, об'єкти системи; елементи (частини, компоненти), із яких складається об'єкт; властивості об'єктів; відношення або взаємодія елементів; наявність рівнів у системі та їхня ієрархія; зовнішні умови.

Педагогічна система в сучасній науці розглядається як «множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання молодого покоління і дорослих людей» [13, с. 82-83], як модель педагогічного процесу, основою якої є сукупність взаємодіючих педагогічних об'єктів [1, с. 52]. В енциклопедії освіти зазначається, що педагогічна система належить до так званих нелінійних систем, тож дослідження її структури не може бути вивченням окремих елементів; у вивченні певного аспекту, елемента педагогічної системи слід завжди враховувати загальні закономірності й найважливіші взаємодії всієї системи в цілому [4, с. 499-500].

Використання системного підходу у вивченні різних аспектів формування фахової компетентності майбутніх вихователів забезпечує його дослідження як багатокомпонентного поняття взаємопов'язаних елементів. Системний підхід є основоположним методологічним орієнтиром у пошуку шляхів формування фахової компетентності майбутніх вихователів дошкільних освітніх закладів, її структурованні та аналіз функціональних компонентів [3, с. 10].

Використання особистісного підходу дозволяє врахувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти, що набуває актуальності в підготовці фахівців, які мають володіти низкою сформованих ключових і предметних компетенцій.

Особистісний підхід розглядається в сучасній педагогіці, як ключовий методологічний аспект вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда.

Основною дефініцією цього підходу є поняття «особистості», яке з позиції

філософії виступає одним із аспектів внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю й відкритістю, реалізується в самопізнанні та самостворенні людини й об'єктивується в артефактах культури [3, с. 10].

Системне формування професійної свідомості в єдності з оволодінням досвідом професійної діяльності, що дозволяє фахівцю самостійно й ефективно досягати цілей професійної діяльності. Педагогічна практика надає можливості глибокого та всебічного поєднання теорії та практики [2, с. 112].

Педагогічна практика, що має професійну спрямованість, за належної організації повинна пробудити інтерес до майбутньої педагогічної діяльності та позитивне ставлення до професії. Студент стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, педагогічна практика посідає важливе місце в процесі професійного становлення особистості педагога.

Питання впливу практики на формування особистості педагога знайшли відображення в працях Ф. Гоноболіна, О. Щербаківа, Е. Гришина, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна та ін.

Проблеми організації та проведення педагогічної практики розглядаються в дослідженнях І. Гриньової, Г. Коджаспірової, В. Лозової, В. Євдокімова, Т. Троцько, В. Чепікова та ін. Педагогічна практика також розглядається як етап перевірки певного рівня готовності студента до педагогічної діяльності.

Педагогічна практика є ланкою, яка пов'язує теоретичне навчання студента і його майбутню роботу в дошкільному навчальному закладі, оскільки під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього працівника дошкільної галузі [6, с. 25].

Основною метою педагогічної практики є удосконалення в студентів на основі отриманих знань сучасних форм, методів, засобів та технологій організації навчання і виховання уміння застосовувати їх у педагогічній діяльності, розвиток інтересу до педагогічної й наукової діяльності.

До основних завдань педагогічної практики можна віднести формування й розвиток професійної свідомості, професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога; сприяння усвідомленню студентами професійної значущості знань із основ теорії дошкільної педагогіки, дитячої психології та фахових методик; поглиблення

й закріплення теоретичних знань; вироблення комплексу вмінь та навичок, необхідних для здійснення всіх видів навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі; оволодіння майбутніми педагогами формами, засобами, технологіями навчально-виховної роботи в різних типах дошкільних навчальних закладів; виховання в студентів потреби постійного вдосконалення професійних знань, умінь та навичок; розвиток творчого мислення, ініціативи, дослідницьких умінь; реалізація особистісного творчого потенціалу кожного студента; формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Ефективно організована педагогічна практика сприяє скороченню терміну адаптації молодих фахівців у період початку самостійної педагогічної діяльності.

Педагогічна практика є однією з провідних подій у житті майбутнього вихователя. Це, передусім, ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вихователя-практиканта і, як наслідок, зрушення в його «Я – концепції», трансформація уявлень про себе, коригування самооцінювання.

Доведеним є той факт, що доцільно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів для дошкільної освіти [13, с. 84].

В умовах ступеневої професійної підготовки педагогів педагогічна практика носить

тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх вихователів. За час навчання в гуманітарно-педагогічній академії студенти проходять кілька практик.

Завдяки педагогічній практиці студенти мають можливість реалізувати власні прагнення, набути соціального досвіду. Кожен студент ставить перед собою завдання, сутність якого полягає в перевірці власної готовності до майбутньої самостійної професійної діяльності. У процесі практики виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань, що виступає рушійним чинником безперервної самоосвіти, тому під час педагогічної практики керівники практики, методисти повинні спрямовувати студента на процес саморозвитку: самостійне визначення мети професійного розвитку, самопізнання, самовдосконалення та самодіагностику. Студент повинен навчитися здійснювати систематичний облік результатів своєї педагогічної діяльності, аналізувати й оцінювати власний педагогічний досвід.

Ефективність впливу залежить від оптимізації підготовки до педагогічної практики, її проведення та аналізу результатів.

Важливою є педагогічна підтримка, яка здійснюється за допомогою використання організаційних форм роботи: установчі й підсумкові конференції у формі презентації; «круглі столи» з вихователями ДНЗ, методистами, педагогами, психологами, тематика яких визначається особисто-професійними потребами практикантів; консультації [5, с. 76].

Успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, теоретичної обґрунтованості, комплексного підходу до її змісту та організації, систематичності й наступності.

Ефективне проведення педагогічної практики залежить від якості навчально-методичного забезпечення практики фаховою кафедрою; рівня сформованих у студентів-практикантів умінь і навичок, застосування ними методів викладання професійно орієнтованих дисциплін фахового напрямку; залучення студентів до психолого-педагогічних досліджень; допомоги наставників в адаптації студентів до умов професійної діяльності під час проходження практики; системності контролю та об'єктивності оцінки результатів практики.

Доцільно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів, а відповідно їх фахової компетентності.

Педагогічна практика створює сприятливі умови для актуалізації в особистісному досвіді студентів знань та умінь як цілісного результату навчально-виховного процесу. Студенти під час педагогічних практик ознайомлюються з різними видами дошкільних навчальних закладів, звикають до ритму педагогічного процесу, відбувається актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок.

Практика сприяє розвитку педагогічних здібностей, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності та перевірці рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вихователя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності. Під час педагогічної практики формується позитивне ставлення до педагогічної професії, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання.

Отже, аналізуючи загальнофілософські й загальнонаукові методологічні аспекти дослідження фахової компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, ми дійшли висновку, що наукові підходи, такі як: системний підхід, що забезпечує дослідження фахової компетентності майбутнього вихователя як багатоаспектного поняття взаємозалежних і взаємопов'язаних компонентів та особистісний підхід, згідно з яким формування фахової компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу освіти орієнтується, передусім, на його особистість, – є важливими орієнтирами

на формування фахової компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти, що має свої переваги під час педагогічної практики. Подальше дослідження може бути спрямоване на розкриття особливостей проведення педагогічної практики як складової освітнього процесу під час формування фахової компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Література:

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
2. Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід становлення україномовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти півдня України: навч. посіб. Одеса: Лерадрук, 2013. 241 с.
3. Гаврілова Л. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*: зб. наук. праць. Слов'янськ, 2015. Вип. 2. С. 9-10.
4. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Каджаспарова Г. М. Психологический словарь. Москва: Академия, 2000. 176 с.
6. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. 348 с.
7. Науково-практичний коментар до Закону України «Про вищу освіту» / за ред. чл.-кор. НАН України В. Ф. Опришка. Київ: Парламентське вид-во, 2014. 672 с.
8. Професійна освіта. Словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко; ред. Н. Г. Нічкало. Київ: Вища школа, 2000. 149 с.
9. Психологический словарь / под ред.: В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
10. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед. / авт.-сост. Л. В. Мархадаев. Москва: Академия, 2002. 368 с.
11. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 619 с.
12. Глумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калашника. Київ: Прапор, 2005. 992 с.
13. Цимбал С. В., Вознюк О. В., Кубіцький С. О. Синергетичний та акмеологічний аспекти формування професійної компетентності студентів. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ: Наук.-метод. центр освіти МОНУ, 2005. Вип. 40. С. 80-90.
14. Чекан О. І. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 184 с.

Mysyk O. S.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE
THE TEACHER OF PRESCHOOL CHILDREN

The article analyzes modern methodological aspects of studying and analyzing the professional competence of future educators of preschool children, corresponds to the state requirements for reforming education and the tendency to introduce a competence approach as one of the key in vocational education. Relying on normative legal documents, state standards and the Law of Ukraine «On Higher Education», the author gives a definition of the concept of «competence», formulates a modern understanding of «professional competence». Also, the article highlights a number of methodological approaches that it is advisable to build on in the process of scientific and theoretical analysis of the professional competence of future educators, in particular, educators of preschool

educational institutions. It is advisable to organize a pedagogical practice, its direct connection with the theory is one of the main ways to improve the professional training of pedagogical staff, and, accordingly, their professional competence.

Analyzing general philosophical and general scientific methodological aspects of the study of professional competence of future educators of preschool children, we came to the conclusion that scientific approaches such as: systematic approach ensuring the research of the professional competence of the future educator as a multi-dimensional concept of interrelated and interrelated components and a personal approach, according to which the formation of professional competence of the future educator of the preschool institution of education is oriented primarily on his personality are important guidelines for the formation of professional competence of future educators of preschool institutions education, which has its advantages during the pedagogical practice.

Key words: competence, professional competence, future pre-school educators, monological aspects, pedagogical practice, systematic approach, personal approach.

Дата надходження статті: «03» листопада 2017 р.

УДК 37.032: 614.8

Разлівінських Ю. О.*

ДО ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ В ГУМАНІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ ЇЇ ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

У статті розглядаються питання підвищення ефективності формування культури безпеки в гуманістичному аспекті виховання молоді за В. О. Сухомлинським та розвитку особистості в умовах сучасної школи. Європейське суспільство сьогодення досить чітко визначає, що метою освіти молодого покоління є необхідність формування поваги до загальнолюдських цінностей, потреби до постійної самоосвіти та наукової організації праці, виховання його в дусі розуміння, що людина є найбільшою цінністю суспільства.

У виконанні завдань формування в молоді почуття гуманізму, дружби й інших моральних рис характеру істотне значення має правильна реалізація педагогічних ідей В. О. Сухомлинського. Грунтуючись на цьому, у наш час треба вести розмову не тільки про психологічну, фізичну та професійну підготовку молоді, а й приділяти увагу вихованню високого рівня культури в цілому та культури безпеки життєдіяльності зокрема.

У наші дні все більш значущими для життя людини стають знання, уміння та навички існування особистості в складних умовах. Проблема безпеки життєдіяльності людини в сучасних умовах – одна з найактуальніших. Події, що відбуваються у світі сьогодні, свідчать про збільшення природних, техногенних, соціально-політичних небезпек для людського життя, указують на пряму залежність стабільності існування цілих держав і виживання народів від підготовленості молоді до розпізнавання та відвертання небезпек від системи громадських та індивідуальних механізмів захисту окремої особистості й держави в цілому, тому безпека стає необхідною умовою подальшого розвитку цивілізації.

Таким чином, у наш час пріоритетним завданням нової української школи, відповідно до принципу гуманістичного виховання молодого покоління стає формування в особистості культури безпеки життєдіяльності.

Ключові слова: культура безпеки, безпека життєдіяльності, гуманізм виховання, технології навчання, сучасна школа.

Питаннями безпеки життєдіяльності людини займалися багато вчених, а саме: Ю. Александровский [1], Є. Желібо [3], Д. Зеркалов [4], Н. Кулалаева [5] та ін. Але проблеми безпеки життєдіяльності людини та формування культури безпеки особистості в сучасних умовах розкриті не повністю.

*© Разлівінських Ю. О.

Сьогодні вищі України вирішують це завдання в процесі опанування студентами багатьох навчальних дисциплін, але визначальна роль належить предмету «Безпека життєдіяльності». Зміст курсу дозволяє на кожному етапі навчання формувати відносно цілісну картину небезпек внутрішнього (особистісного) та навколишнього світу, забезпечувати розвиток необхідних складових культури індивідуальної захищеності людини.

Навчальна дисципліна «Безпека життєдіяльності» є нормативною дисципліною професійної та практичної підготовки студентів університету будь-якої спеціальності. На сьогодні вказаний курс поєднує в собі три складові, а саме: «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» та «Цивільний захист». Звернемо увагу, що в минулому навчальному році кожна з цих складових була окремою дисципліною для вивчення студентами. Кожен із цих розділів є важливим для підготовки людини до безпечного життя в суспільстві, навколишньому середовищі та для формування культури безпеки особистості в цілому.

Зважаючи на ту кількість питань, які потрібно розглянути у зв'язку з об'єднанням трьох колишніх окремих дисциплін, відбулося скорочення часу на вивчення вказаного курсу, що ніяк не може позитивно вплинути на якість підготовки будь-якого фахівця. Це протиріччя призводить до необхідності вирішення проблеми: яким чином організувати навчальний процес, щоб із найменшими затратами часу отримати достатньо підготовленого фахівця конкретної галузі, у тому числі і з безпеки життєдіяльності. Звідси постає питання про науково-методичне забезпечення дисципліни «Безпека життєдіяльності». Саме з цих позицій ми розглянемо питання вдосконалення підготовки студентів із безпеки життєдіяльності шляхом упровадження сучасних технологій навчання.

Для розширення шляхів удосконалення навчально-виховного процесу з безпеки життєдіяльності проаналізуємо деякі чинні навчальні технології, які використовують в умовах школи. Аналіз досліджень цього напрямку показує, що в навчально-виховному процесі сучасної школи, у тому числі й вищої, домінують такі педагогічні технології:

- традиційна освітня технологія, для якої характерне пояснювально-ілюстративне навчання, де переважають репродуктивні методи (розповідь, бесіда, пояснення), а також активні: програмоване, алгоритмізоване, комп'ютерне навчання тощо;
- технології гуманістичного спрямування, які спрямовані на індивідуалізацію, організацію успіху в навчанні та виховання в особистості розуміння того, що найціннішою в природі є людина, на це повинна бути спрямована вся увага та інші технології навчання.

На цей час існує широкий спектр гуманістичних підходів до досягнення успіхів у навчанні, але з точки зору завдань навчального предмета «Безпека життєдіяльності» більш вдалим, на наш погляд, є особистісно орієнтоване та інтерактивне навчання [2; 8; 9; 12] з використанням традиційних технологій.

Традиційні технології навчання, в основному, орієнтовані на ставлення до учня як до об'єкта педагогічного впливу, яким можна керувати за допомогою зовнішніх стандартів і нормативів. Це передбачає дотримання викладачем чітких правил передачі знань, оцінку їхніх результатів за схемою «знає – не знає», «виховний – невиховний». При цьому існує певний еталон або норматив, за яким звіряється рівень підготовки, освіченість («повинен знати», «повинен уміти»). Але відповідність нормативам не враховує успішності кожної конкретної особистості з безпеки життєдіяльності, що сьогодні вже недостатньо й не задовольняє за умов постійно зростаючих загроз життю і здоров'ю людини. Побудова навчального процесу за принципом інформаційного повідомлення переважно в жанрі монологу обмежує можливість урахування індивідуальних навчальних можливостей особистості, що, у свою чергу, негативно впливає на розвиток його розумових здібностей, а це знижує ефективність

формування умінь аналізувати, критично оцінювати як типові, так і нетипові небезпеки, свої психологічні та фізичні можливості під час обрання моделей безпеки в надзвичайних ситуаціях. І навіть незважаючи на те, що психологічне забезпечення зазначеної освітньої технології ґрунтується на підтримці стійкої мотивації, забезпеченні уваги, активізації пізнавальної діяльності, спонуканні до отримання кращих результатів у всіх видах навчання, які характерні для неї (як репродуктивних так і активних), загальним підходом є необхідність із найбільшою точністю «увести» нормативний зміст у свідомість й поведінку вихованця, забезпечити його найбільш точне й повне відтворення. Саме це є критерієм успіху й на цьому ґрунтуються продуктивні види, навчання: алгоритмізація, програмування, комп'ютерні ігри тощо.

У традиційному розумінні процесу навчання розумова, пізнавальна активність особистості зводиться до уважного сприймання розповіді, пояснення викладача. Спостереження навчального процесу під час викладання безпеки життєдіяльності показує, що від нього, в основному, вимагається лише одне – уміння якісно відтворити навчальний матеріал. Увага здебільшого акцентується на розумовій сфері, не зачіпаючи емоційної, вольової сфер, які є визначальними під час виховання культури мислення, дбайливого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших людей, формування стійкої мотивації до вивчення безпеки життєдіяльності та в цілому культури безпеки.

На наш погляд, використання вищезазначених технологій поряд із елементами традиційних технологій у гуманістичному аспекті формування особистості дозволяє молоді, насамперед, навчитися розглядати себе як суб'єкт культури безпеки. Останнє передбачає опанування накопичених людством знань та досвіду виживання, а також виховання готовності до використання цієї спадщини в різноманітних життєвих ситуаціях, які постійно змінюються.

Усвідомлення необхідності досягнення особистої безпеки, проходячи через розум і психіку людей, сприяє прищепленню потрібних їм регуляторів відповідної поведінки.

Ще раз підкреслимо, що використання інтерактивних методів навчання дає широкі можливості для формування культури безпеки особистості. Під інтерактивним навчанням розуміється таке навчання, коли його основу становить активна діяльність молоді під час організації спілкування між учасниками навчального процесу, яка спрямована на вирішення означеної проблеми.

Як показує аналіз літературних джерел з питань інтерактивного навчання [9; 10], для його здійснення треба дотримуватись таких дидактичних умов:

- організація навчання студентів групами зі змінним, залежно від характеру завдання, складом учасників;
- використання проблемно-пошукових методів навчання, що активізує пізнавальну діяльність студентів, спонукає до постійного розмірковування над матеріалом, із яким працюють, дозволяє дивитись на факти під різними кутами зору;
- опора на мінімальні базові знання та досвід студентів, які визначаються за допомогою попереднього анкетування, вступної бесіди, тощо;
- проблема, що розглядається, як правило, не повинна мати точно визначеного рішення, тим самим виключається підладжування думок під заздалегідь визначене положення;
- створення на занятті атмосфери співробітництва студентів і викладача значно зменшує побоювання отримати негативну оцінку внаслідок неправильної відповіді.

Побудову та вирішення проблемної ситуації під час інтерактивного навчання з безпеки життєдіяльності можна здійснити, на наш погляд, за допомогою таких методичних прийомів:

- визначення проблеми, яке полягає у формулюванні завдання у вигляді будь-якої небезпечної ситуації, правильний вихід із якої треба знайти;

- побудова проблемної ситуації – ланцюг логічно взаємопов’язаних висновків, які створюють необхідність самостійного пошуку рішень виходу з небезпечної ситуації;
- визначення головної складової небезпечної ситуації;
- науковий пошук виходу з ситуації – наукові та логічно пов’язані розмірковування;
- позитивне вирішення проблемної ситуації небезпечного змісту.

Далі розглянемо технології, спрямовані на підвищення пізнавальної активності студентів під час вирішення питань виходу з небезпечних ситуацій та формування культури безпеки. Технологія комунікативного навчання іншомовній культурі [7] майже не підходить із концептуальних положень, бо її розробник акцентував увагу на постійному спілкуванні як методу вивчення іноземної мови. Під час адаптації до курсу «Безпека життєдіяльності» її можна використовувати тільки як елемент цієї технології, він полягає у створенні ситуацій взаємного обговорення небезпечної ситуації студентами, які навчаються на факультеті іноземної філології.

Ігрові технології, проблемне навчання та технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу повністю підходять до застосування під час викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності». Ігрові технології, а особливо імітаційне навчання, ефективні під час навчання з питань планування заходів безпеки життєдіяльності, оцінки інженерної обстановки та соціально-економічних наслідків надзвичайних ситуацій тощо. Проблемне навчання найбільш характерне для вивчення тем «Прогнозування обстановки та планування заходів захисту в зонах радіоактивного, хімічного і біологічного зараження», «Оцінка інженерної обстановки та соціально-економічних наслідків надзвичайних ситуацій», де є фізичний та технічний навчальний матеріал, засвоєння якого найбільш ефективне.

Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних та знакових моделей навчання може бути застосована під час вивчення тем «Моніторинг та сценарний аналіз виникнення й розвитку надзвичайних ситуацій», «Ризик як кількісна оцінка небезпек», «Техногенні небезпеки та їхні наслідки» та ін.

Таким чином, аналіз педагогічних досліджень та наш досвід викладання показав, що найбільший ефект під час підготовки студентів із дисципліни «Безпека життєдіяльності» та в цілому з формування культури безпеки особистості можна отримати від застосування традиційної та гуманістичної технології навчання з використанням проблемності, ігрових технологій та технології інтенсифікації навчання на основі схемних та знакових моделей навчання. Засвоєння знань, формування вмій, навичок та в цілому культури безпеки стає більш глибоким та усвідомленим, підвищується зацікавленість студентів навчальним матеріалом, відповіді стають більш повними та обґрунтованими з посиланням не тільки на матеріал лекцій та практичних занять, а й на науково-популярні та конкретні життєві випадки з вирішення надзвичайних ситуацій.

У наш час особливої уваги набуває проблема підготовки шкільного вчителя з інтегрованого предмету «Основи здоров’я». Сьогодні, крім курсу «Безпека життєдіяльності», для підготовки вчителя для школи в методичному аспекті не викладається практично нічого. На наш погляд, це не зовсім правильно. Слід згадати про позитивний досвід недавнього минулого, коли під час підготовки вчителів спеціальності «Трудове навчання» здійснювалася не тільки змістовна, але й методична підготовка вчителів шляхом викладання дисципліни «Методика викладання безпеки життєдіяльності».

У зв’язку зі вказаною вище проблемою хотілося також звернути увагу на підвищення ефективності підготовки студентів-майбутніх викладачів профільного навчання з «Автосправи» на заняттях з «Методики викладання дисциплін автосправи» з культури водіння транспортних засобів.

Причин для цього багато, але основні такі: за останні роки різко зріс парк автомобілотранспорту, збільшилася інтенсивність руху на дорогах, і, як наслідок, – зріс травматизм у результаті дорожньо-транспортних пригод (ДТП).

Згідно зі статистикою за 2017 рік, в Україні відбулося 27220 ДТП з потерпілими, у яких загинуло 3432 особи, травмовано майже 35 тисяч осіб. Це страшні дані. Хотілося б без зайвого драматизму, адже дорожньо-транспортна пригода не завжди несе трагічні наслідки – пом'ятий бампер і розбита фара – це також ДТП, але дані говорять про інше. Найгірше, що може статися при ДТП – смерть людини. І кожного дня, у середньому, якщо такий термін можна застосовувати в принципі, на дорогах України гине 11 осіб [9; 11]. Згідно зі статистикою, ДТП відбуваються з наступних причин: через погані дороги – 20 %, через несправність транспорту – 10 %, з вини водія – 70 % [6]. Таким чином, ДТП тісно пов'язані з якістю підготовки водіїв, а отже, і з викладанням предметів із правил дорожнього руху та безпеки дорожнього руху. Все це ставить перед викладачем вищого навчального закладу курсу «Методика викладання дисциплін автосправи» важливі завдання, накладає відповідальність за навчання й виховання студентів спеціалізації «Автосправа».

Мета курсу «Методика викладання дисциплін автосправи» – підготовка майбутніх учителів трудового навчання (технології) спеціалізації «Автосправа» до організації та проведення занять професійного навчання з дисциплін автосправи під час підготовки водіїв категорії «В» і «С» шляхом формування в студентів системи відповідних методичних знань, вмінь та навичок.

Завдання курсу:

- сформувані в студентів методичні знання та вміння з підготовки до занять із дисциплін автосправи в умовах автошкіл та навчальних курсів;
- навчити студентів правильно складати необхідну для проведення занять із дисциплін автосправи навчальну документацію;
- сформувані вміння правильно організувати та проводити заняття з дисциплін автосправи;
- сформувані вміння здійснювати під час проведення занять із дисциплін автосправи виховання культури водіння автомобілів.

Наводимо приклади із власного досвіду викладання курсу «Методика викладання дисциплін автосправи» шляхів вирішення вищезазначених завдань.

Під час підготовки до занять із правил дорожнього руху (ПДР) та безпеки руху, крім спеціальних підручників із правил дорожнього руху, рекомендуємо використовувати довідники «Безпека дорожнього руху», коментарі з ПДР, журнали «За кермом» та ін. Усе це підвищує інтерес студентів до вивчення предметів, сприяє більш якісному засвоєнню матеріалу та вихованню культури водіння транспортних засобів.

Як показує досвід викладання курсу «Методика викладання дисциплін автосправи», одним із найважливіших факторів активізації пізнавальної діяльності студентів є обладнання кабінету відповідною наочністю, а саме: відеозаписів причин та результатів виникнення дорожньо-транспортних пригод. Ми пояснюємо студентам, що демонстрація сучасних наочних посібників підвищує увагу учнів, включає в роботу зорову пам'ять, матеріал, що вивчається для виховання культури водіння автомобілів, стає більш зрозумілим і доступним, краще й міцніше запам'ятовується, довше утримується в пам'яті.

Таким чином, методика, запропонована для проведення занять із формування культури водіння транспортних засобів, дозволяє не тільки підвищити ефективність підготовки майбутнього вчителя профільного навчання з автосправи, але в цілому більш ефективно підготувати молодь до життя в сучасних складних умовах та формування культури безпеки особистості в гуманістичному аспекті її виховання. Порушена в статті проблема багатоаспектна й потребує подальшого наукового дослідження.

Література:

1. Александровский Ю. А., Лобастов О. С., Спивак Л. И., Шукин Б. П. Психология в экстремальных условиях: монография. Москва: Медицина, 1991. 115 с.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев: Освита, 1991. 111 с.
3. Желібо Є. П., Заверуха Н. М., Зацарний В. В. Безпека життєдіяльності: навч. посібн. для студ. Київ: Каравела; Львів: Новий світ–2000, 2001. 320 с.
4. Зеркалов Д. В., Луц Т. Є., Качинська Н. Ф., Ільчук О. С. Безпека життєдіяльності: навч. посіб. / за ред. Д. В. Зеркалова. Київ: Основа, 2014. 364 с.
5. Кулалаєва Н. В., Михайлюк В. О. Культура безпеки людства: монографія. Миколаїв, 2011. 376 с.
6. ОБД: Основные причины аварийности URL: http://vilis.com.ua/privat/obd_16.html.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному языку: практическое пособие. Москва: Просвещение, 1991. 122 с.
8. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2000. 250 с.
9. Пометун О. І. Інтерактивні технології: теорія та методика / О. І. Пометун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник. К.: АПН, 2008. 94 с.
10. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. *Народна освіта*. 2014. № 1 (22). URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257.
11. Статистика ДТП в Украине: за 2017 год погибли почти 3,5 тысяч... URL: <https://www.unian.net/society/2375328-za-god-v-ukraine-stalo-na-chetvert-bolshe-ryanyih-voditeley-natspolitsiya-infografika.html>.
12. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31-34.

Razlivinskih U. O.

TO ISSUES OF FORMATION OF PERSONAL SAFETY CULTURE
IN THE HUMANISTIC ASPECTS OF ITS EDUCATION AND DEVELOPMENT

The article deals with the issues of raising the effectiveness of the formation of a culture of security in the humanistic aspect of the education of youth by V. O. Sukhomlinsky and the development of personality in a modern school environment. Today's European society quite clearly states that the goal of education of the younger generation is the need to formulate in the youth the respect for universal values, the need for constant self-education and the scientific organization of labor, education in the spirit of understanding that man is the greatest value of society.

In the decision of the tasks of forming in youth a sense of humanity, friendship and other moral features of the character, the proper implementation of the pedagogical ideas of V. O. Sukhomlynskyi is essential. Proceeding from this, in our time one should conduct a conversation not only about the psychological, physical and professional training of youth, but also to pay attention to the education of a high level of culture in general and the culture of life safety in particular.

Nowadays, knowledge, skills and abilities of the existence of the individual in the complex environment of the environment become more relevant for human life. The problem of human life safety in modern conditions is one of the most urgent. The events taking place in the world today indicate an increase in the natural, man-made, socio-political dangers for human life, show the direct dependence of the stability of the existence of entire states and the survival of peoples from youth preparedness

to recognize and reverse the dangers, from the system of public and individual mechanisms of protection of a separate personality and state as a whole. On this basis, safety becomes a prerequisite for the further development of civilization.

Thus, in our time, the priority task of the new Ukrainian school in accordance with the principle of humanistic upbringing of the younger generation is the formation of a person's safety culture of life.

Key words: safety culture, life safety, humanism of education, technology of education, modern school.

Дата надходження статті: «16» листопада 2017 р.

УДК [378.011.3-051:81'243]:005.963

Скіба Н. Я.*

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розкрито сутність іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей як однієї із найважливіших у складі професійної компетентності педагога. Проведено аналіз теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних фахівців, присвячених проблемам формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов.

Розглянуто структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей, що включає лінгвістичну (лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну), мовленнєву, соціолінгвістичну та прагматичну (дискурсивну, функціональну) компетентності. До кожної з них входять відповідні знання, уміння й навички.

Установлено, що іншомовна комунікативна компетентність майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей – це інтегративна особистісно-професійна якість, що базується на їхній здатності та готовності до здійснення комунікації англійською мовою в усній та письмовій формах на різноманітну загальну й професійну (економічну) тематику.

Визначено, що в процесі підготовки майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей потрібно формувати такі групи компетентностей: 1) лінгвістичну (знання структури мови, особливостей її використання в професійних (економічних) та академічних дискурсах); 2) мовленнєву (знання різноманітних способів формулювання думок за допомогою мови та здатність користуватися мовою в рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності); 3) соціолінгвістичну (знання та вміння, необхідні для здійснення соціокультурного аспекту використання мови); 4) прагматичну (знання про принципи побудови висловлювання та вміння продукувати повідомлення згідно з цими принципами).

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність; викладач іноземної мови; викладач англійської мови для економічних спеціальностей; лінгвістична компетентність; мовленнєва компетентність; соціолінгвістична компетентність; прагматична компетентність.

В умовах інтеграції України до світового економічного, культурного, політичного та освітнього простору зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях різних галузей, які б уміло могли поєднувати професійні знання із знаннями хоча б однієї іноземної мови. Професійна підготовка таких фахівців здійснюється викладачами вищої школи, зокрема викладачами іноземної мови за професійним спрямуванням. Тож питання підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням набуває особливої актуальності.

На сучасному етапі метою підготовки майбутніх викладачів іноземної мови виступає формування іншомовної професійної компетентності, що враховує культурологічний аспект, лінгвістичну, загальну методологічну та методичну підготовку, уміння використовувати сучасні технології, уміння поєднувати самоосвіту та самонавчання [9].

*© Скіба Н. Я.

Проблемам формування іншомовної професійної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов присвячено чимало праць українських та зарубіжних вчених. Науковці С. Ніколаєва [6], М. Кокор [5], М. Тадеєва [9], А. Шишко [10], Є. Беякова [2], Т. Колодько [4], Г. Відовсон [15], Д. Хаймз [14], А. Дейвіз [12], М. Кеналь, М. Свейн [11] та інші виокремлюють іншомовну комунікативну компетентність (ІКК) майбутніх викладачів іноземної мови, як одну із найважливіших у складі професійної компетентності педагога. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність трактування поняття «іншомовна комунікативна компетентність майбутніх викладачів іноземних мов», визначення її структури та компонентів.

Мета статті – розкрити сутність поняття та проаналізувати основні компоненти структури ІКК майбутніх викладачів англійської мови за професійним спрямуванням, зокрема викладачів англійської мови для економічних спеціальностей.

Згідно зі словником методичних термінів, професійна компетентність викладача іноземної мови – це здатність до успішної професійної діяльності, що містить такі види компетентностей: мовну (дає уявлення про систему іноземної мови та вміння нею користуватися для розуміння мовлення інших людей, вираження власних думок та аналізу мовлення учнів), мовленнєву й комунікативну (здатність використання іноземної мови як засобу спілкування в різноманітних сферах і ситуаціях) та методичну (здатність користуватися іноземною мовою в професійних цілях, навчаючи мови) [1, с. 229].

Термін «комунікативна компетентність», яким користуються фахівці в галузі викладання іноземних мов, уперше був запроваджений науковцем Д. Хаймзом. Він стверджував, для ефективного спілкування іноземною мовою людині необхідні знання не лише правил граматики і лексики, а й соціальних умов їх використання. Одиницями комунікативної компетентності є одиниці мови та мовлення, що використовуються комунікантами відповідно до змісту висловлювання в різних сферах і ситуаціях спілкування. У структурі комунікативної компетентності науковець виділив наступні компоненти: лінгвістичний (правила мови), соціолінгвістичний (правила діалектного мовлення), дискурсивний (правила побудови смислового висловлювання) і стратегічний (правила підтримки контакту із співрозмовником) [14].

Праця М. Кенала та М. Свейна «A theoretical framework for communicative competence» (1981) присвячена аналізу теоретичної бази формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. Науковці наголошують на важливості трьох складових комунікативної компетентності: граматичної, соціолінгвістичної та стратегічної. Граматична компетентність стосується знань граматичних елементів мови та граматичної семантики речення. Соціолінгвістична компетентність включає знання соціокультурних правил, визначення соціального значення та відповідності окремого речення або висловлювання, також правил дискурсу для визначення зв'язності та узгодженості груп висловлювань. Стратегічна компетентність полягає у вмінні використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії спілкування [11].

А. Дейвіз у своїй праці «Communicative Competence as a Language Use» (1989) розглядає проблеми формування вмінь і навичок іншомовного спілкування та побудову моделі процесу іншомовного спілкування [12].

Інший науковець, Г. Відовсон, розглядає процес вивчення мови не лише, як засвоєння граматичних правил, а й здатності використовувати мову для спілкування. Він виділяє мовну, мовленнєву та лінгвокраїнознавчу компетентності в структурі комунікативної компетентності викладача іноземної мови [15].

Українські вчені визначають ІКК як здатність користуватись іноземною мовою залежно від конкретної ситуації, виділяючи в її складі такі компетентності: мовленнєву, мовну (лінгвістичну), соціокультурну, соціолінгвістичну, країнознавчу, навчальну, стратегічну, дискурсивну, які містять цілий ряд компонентів [6, с. 13]. Зокрема, мовна

включає мовні знання (лексичні, граматичні, фонетичні та орфографічні) та навички, а мовленнєва містить 4 види компетентностей (у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі). Формування мовленнєвих умінь є неможливим без знання мовного матеріалу (лексичного, граматичного, орфографічного) та навичок володіння цим матеріалом. Тож мовленнєві навички є складовими мовленнєвих умінь. Компетентність у говорінні містить компетентності в монологічному та діалогічному мовленні. Лексична компетентність містить лексичні знання та мовленнєві лексичні навички, граматична – граматичні знання та мовленнєві граматичні навички; фонологічна – фонетичні знання та мовленнєві слухо-вимовні навички [6, с. 42].

Науковець Н. Микитенко розуміє ІКК, як здатність людини виступати суб'єктом спілкування в іншомовному середовищі; використовувати систему мови у сферах професійної та соціальної діяльності людини. У структурі ІКК дослідниця виділяє лінгвістичну, соціокультурну, міжкультурну, референційну, прагматичну та стратегічну компетентності [7, с. 39-40].

Досліджуючи ІКК у складі педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови, А. Шишко розглядає її, як здатність спілкуватися в усній та письмовій формах із носієм конкретної мови в реальній життєвій ситуації. У складі ІКК науковець виокремлює наступні складові: мовну (володіння літературною іноземною мовою як засобом комунікації); вербально-комунікативну (здатність до комунікації та готовність до вибору ефективних стратегій комунікації), вербально-когнітивну (здатність до вирішення завдань комунікативної діяльності), міжкультурну (здатність до комунікації з представниками інших культур) та метакомунікативну (здатність до комунікації на зовнішньому та внутрішньому рівнях) [10].

Дослідниця Є. Белякова характеризує ІКК, як здатність і готовність майбутнього викладача іноземної мови виступати в ролі вторинної мовної особистості в різноманітних ситуаціях спілкування, тобто брати участь у міжкультурній комунікації, вирізняючи лінгвістичну, мовленнєву, соціокультурну, дискурсивну, стратегічну, соціальну та професійну компетентності [2].

Розглядаючи структуру ІКК майбутнього викладача англійської мови за професійним спрямуванням, зокрема викладача англійської мови для економічних спеціальностей, ми будемо орієнтуватися на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (Common European Frameworks of Reference for Languages) [3] щодо цієї проблеми. Згідно з моделлю, запропонованою Радою Європи, до ІКК належать три основні групи компетентностей: лінгвістична, соціолінгвістична й прагматична, які включають цілий ряд компонентів. До кожного з них входять відповідні знання, вміння і навички.

Лінгвістична (мовна) компетентність передбачає знання системи мови й правил її функціонування під час іншомовної комунікації та складається із лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної та орфоепічної компетентностей [3, с. 108-109].

Лінгвістична компетентність майбутнього викладача англійської мови для економічних спеціальностей складає знання структури англійської мови, особливостей її використання в професійних (економічних) та академічних дискурсах.

Лексична компетентність розглядається, як лексичні знання і мовленнєві лексичні навички [6, с. 43]; знання, вміння і здатність використовувати мовний словниковий запас у процесі спілкування [3, с. 110]. Лексична компетентність складається з лексичних та граматичних елементів.

Британські методисти Т. Хатчінсон та А. Вотерс [13] виділяють чотири типи лексичних та граматичних елементів, на яких потрібно зосередитись при навчанні англійської мови за професійним спрямуванням: 1) структурна лексика (займенники, допоміжні дієслова, сполучники, прийменники, тощо); 2) загальна лексика (напр., для галузі економіки – *company, production, project*), 3) субтехнічна (напр., для галузі

економіки- profit, value, budget) та технічна (напр., для галузі економіки – VAT, invoice, assets, liabilities). Науковці наголошують, що у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням технічна лексика займає лише 9 % від усього лексичного матеріалу, що підлягає засвоєнню студентами [13, с. 166-167].

Керуючись потребами студентів, викладачеві англійської мови для економічних спеціальностей варто відбирати автентичні тексти й подавати для засвоєння лексику, яка в них міститься, а також створити словник-мінімум найбільш уживаних економічних термінів. З цією метою викладач англійської мови повинен тісно співпрацювати та консультиватися з викладачами фахово орієнтованих дисциплін.

Грамматична компетентність окреслює граматичні знання й мовленнєві граматичні навички [6, с. 43]; знання і здатність використовувати граматичні ресурси мови; здатність розуміти й виражати значення, продукуючи правильно оформлені фрази та речення [3, с. 112-113].

Аналізуючи тексти економічних дисциплін (звіти, контракти, ділові листи), можна виявити, що для них характерне вживання певних граматичних та структурних форм, зокрема, складних іменників, модальних дієслів, пасивних конструкцій, дієслів повідомлення тощо. Тож під час навчання англійської мови студентів економічних спеціальностей викладачу потрібно звернути особливу увагу на використання граматичних структур, притаманних фаховим текстам економічного спрямування.

Семантична компетентність передбачає здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту. Науковці виділяють лексичну, граматичну та прагматичну семантику. Лексична семантика охоплює питання значення слова (зв'язок слова із загальним контекстом та внутрішньолексичні зв'язки: синоніми/антоніми, еквівалентність під час перекладу). Грамматична семантика розглядає значення граматичних елементів, категорій, структур, процесів. Прагматична семантика досліджує логічні зв'язки (підрядність, пресупозиція, імплікативність, тощо) [3, с. 115-116].

У процесі викладання англійської мови для студентів економічних спеціальностей окрема увага приділяється навчанню термінологічної лексики. Для ефективного засвоєння економічних термінів та їх подальшого активного використання в усному та писемному фаховому мовленні доцільно використовувати різноманітні способи семантизації термінів: 1) підбір синонімів (share – stock, ownership – property, goods – commodities); 2) підбір антонімів (demand – supply, savings – expenditures, seller – purchaser); 3) ознайомлення з термінологічними словосполученнями, один із елементів яких є відомий або про значення якого можна здогадатися (export receipts – надходження від експорту, certificate of insurance – страховий сертифікат); 4) розшифрування абревіатур та акронімів: WTO – World Trade Organization (ВТО – Всесвітня торговельна організація), CEO – chief executive officer (генеральний директор), О/Н – overheads (накладні витрати); 5) пояснення термінів англійською мовою: stock exchange – a market in which securities are bought and sold; 6) переклад (якщо немає інших можливостей для семантизації) [8].

Фонологічна компетентність охоплює фонетичні знання та мовленнєві слуховимовні навички [6, с. 43]; знання та навички перцепції й продукції: звукових одиниць (фонем) мови, фонетичних ознак розрізнення фонем, фонетичного складу слів, фонетики речення, тощо [3, с. 116].

Розвиткові фонологічної компетентності майбутнього викладача англійської мови для економічних спеціальностей сприятиме прослуховування аудіозаписів та відеозаписів носіїв мови, індивідуальна робота над мовою в лабораторії, тренування слуху й фонетичне вправління тощо.

Орфографічна компетентність включає знання, вміння і навички перцепції та продукування символів, із яких складаються письмові тексти. Студенти повинні знати й уміти сприймати та продукувати форму як великих, так і малих літер; називати слова

по літерах; пунктуаційні знаки й випадки їх вживання [3, с. 117].

Орфоепічна компетентність розглядається як здатність студента правильно озвучувати написане, що може включати знання правил написання; уміння користуватись словником; знання правил застосування письмових позначок та ін. [3, с. 117].

Соціолінгвістична компетентність є ще одним компонентом ІКК майбутнього фахівця, яка включає знання та вміння, необхідні для здійснення соціокультурного аспекту використання мови, що пов'язані з лінгвістичними маркерами соціальних стосунків (уживання та вибір привітань, уживання та вибір форм звертання, правила вступу до розмови), правилами ввічливості, виразами народної мудрості (прислів'я, ідіоматичні звороти), відмінностями в реєстрах мовлення (офіційний, формальний, неформальний), діалектами та акцентами [там само, с. 119].

Досліджуючи підготовку майбутніх учителів іноземної мови, науковець Т. Колодько [4] наголошує на важливості формування соціокультурної компетентності, описуючи її як уміння усвідомлено застосовувати в процесі спілкування знання культурного та соціального контекстів країни, мова якої вивчається. Дослідниця виділяє такі компоненти у структурі соціокультурної компетентності: країнознавчий (знання про національний характер народу, його звичаї та традиції; суспільно-політичний устрій країни, здобутки науки, культури, освіти); лінгвокраїнознавчий (знання мовних одиниць та вміння їх використовувати відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій); соціолінгвістичний (знання особливостей мовленнєвого етикету та невербальної поведінки й уміння їх застосовувати відповідно до певних комунікативних ситуацій, соціального статусу комунікантів та соціальних норм поведінки) [4, с. 11].

Майбутній викладач англійської мови для економічних спеціальностей повинен мати знання специфічних моделей поведінки, правильного використання лексики та мовленнєвих конструкцій, притаманних культурі англійськомовних країн і вміти їх застосовувати в діловому міжкультурному спілкуванні. У навчанні англійської мови студентів-економістів викладач повинен наголошувати на вивченні культурних особливостей англійськомовних країн та поведінки представників цих країн, адже в майбутньому для проведення переговорів та ділових зустрічей їм необхідні вміння знаходити потрібні форми спілкування з партнерами, уміння переконувати партнерів, уміння користуватися вербальними й невербальними засобами комунікації, уміння вирішувати проблеми та уникати конфліктів.

Розвиток умінь міжкультурного спілкування важливий не лише під час навчання усного мовлення, а й під час навчання писемного мовлення, оскільки студенти економічних спеціальностей повинні вміти спілкуватись у письмовій формі зі своїми діловими партнерами, заповнювати документацію, писати різноманітні листи, укладати контракти та договори, готувати доповіді й под.

Прагматична компетентність становить ще одну складову ІКК майбутнього фахівця, що охоплює знання про принципи побудови висловлювання та вміння продукувати повідомлення згідно з цими принципами. У своєму складі прагматична компетентність містить дискурсивну, функціональну та компетентність схематичної побудови мовлення [3, с. 122].

Дискурсивна компетентність включає знання правил побудови висловлювань, їхнє об'єднання в текст [1, с. 208]; уміння контролювати логічне складання речень з точки зору теми/реми, відомого/нового, причини/наслідку, якості/правильності висловлювання, кількості, доречності, стилю [3, с. 122].

Функціональна компетентність пов'язана із вміннями використовувати висловлювання для виконання різних комунікативних функцій [1, с. 208]. Мікрофункції – це категорії для функціонального використання окремих висловлювань (ідентифікація, виправлення, запитання, прохання, відповідь, указівки, вимоги, застереження, привертання уваги, звертання, тощо). Макрофункції – категорії для

функціонального використання усного мовлення або письмового тексту, що складаються з послідовності відрізків (опис, розповідь, коментар, роз'яснення, інструкція, тощо) [3, с. 126].

Компетентність схематичної побудови (програмування) мовлення полягає в знанні й здатності будувати висловлювання відповідно до схем взаємодії комунікантів [1, с. 208]. Найпростіші пари схем включають такі позиції: запитання – відповідь; твердження – підтвердження/спростування; вимога/пропозиція – згода/незгода, привітання – відповідь. Часто здійснюються потрійні обміни, у яких один співрозмовник підтверджує репліку свого партнера або відповідає на неї [там само, с. 128].

Окрім визначених компетентностей ІКК майбутнього викладача англійської мови для економічних спеціальностей, на основі здійсненого аналізу, вважаємо за доцільне виокремити мовленнєву компетентність як знання різноманітних способів формулювання думок за допомогою мови та здатність користуватися мовою в рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Як було зазначено вище, до кожного з компонентів ІКК входять відповідні знання, вміння і навички. У межах ІКК майбутнього викладача іноземної мови за професійним спрямуванням виділяють теоретичні загальнопредметні знання (лексикології, фонетики, загальної лінгвістики, теоретичної граматики, історії мови) та спеціальнопредметні знання (прикладної лінгвістики, ділового перекладу, бізнес-комунікації, аналізу дискурсу). Уміння в межах ІКК включають аналітичні (уміння аналізувати зміст фахово орієнтованих дисциплін для здійснення аналізу дискурсу) та лінгвістичні (вміння здійснювати комунікацію на різноманітну загальну й професійну тематику; інтегрувати іноземну мову зі змістом фахово орієнтованих дисциплін). Третім компонентом у складі ІКК є навички: мовленнєві (контекстуальність, професійна спрямованість, грамотність мовлення) та мовні (лінгвістична грамотність) [5]. На нашу думку, така ж сукупність знань, вмінь та навичок належить до ІКК майбутнього викладача англійської мови для економічних спеціальностей.

Таким чином, ІКК майбутнього викладача англійської мови для економічних спеціальностей – це інтегративна особистісно-професійна якість, що базується на їхній здатності та готовності до здійснення комунікації англійською мовою в усній та письмовій формах на різноманітну загальну і професійну (економічну) тематику. ІКК – це складне багатокомпонентне явище, що включає лінгвістичну (лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну та орфоепічну), мовленнєву, соціолінгвістичну та прагматичну (дискурсивну, прагматичну) компетентності. ІКК реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Окрім компонентного складу ІКК, у методиці навчання іноземних мов виділяють рівні її сформованості.

Розглянуті нами питання не вичерпують окресленої проблеми й потребують подальших розвідок. Перспективи досліджень убачаємо в аналізі рівнів сформованості ІКК майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей на основі визначених компонентів.

Література:

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Белякова Е. А. Иноязычная коммуникативная компетенция как цель обучения будущего учителя иностранного языка. *Альманах современной науки и образования*. 2011. № 2. С. 70-73.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

4. Колодцько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. Михайла Драгоманова. Київ, 2005. 24 с.
5. Кокор М. М. Аналіз професійних компетенцій викладача англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий часопис НПУ імені Михайла Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2014. Вип. 49. С. 104-110.
6. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник для студентів вищих закладів освіти / С. Ю. Ніколаєва та ін. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
7. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 411 с.
8. Семенчук Ю. О. Використання технологій інтерактивного навчання студентів-економістів термінологічної лексики. *Іноземні мови*. 2009. № 4. С. 31-35.
9. Тадеєва М. І. Формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов: європейський вимір. *Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. вид.* 2009. № 5 (13). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/196/182>
10. Шишко А. В. Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2015. № 2 (10). С. 245-250.
11. Canale M., Swain M. A theoretical framework for communicative competence. *The construct validation of tests of communicative competence* / Ed. Palmer A., Groot P., Trostler S. Washington: TESOL, 1981. P. 31-36.
12. Davies A. Communicative Competence as language Use. *Applied Linguistics*. 1989. № 10/2. P. 157-170.
13. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A Learning-centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
14. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics* / Ed. J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
15. Widdowson H. Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics*. 1989. № 10/2. P. 128-137.

Skiba N. Ya.

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF ENGLISH FOR ECONOMICS

The article outlines the essence of the foreign language communicative competence of future teachers of English for economics as one of the most important components of teacher's professional competence. The analysis of theoretical works of Ukrainian and foreign scientists devoted to the problems of formation of the foreign language communicative competence of future teachers of foreign languages is carried out.

The structure of the foreign language communicative competence of future teachers of English for economics is reviewed. It is a complex multicomponent phenomenon comprising linguistic (lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic and orthoepic), language, sociolinguistic and pragmatic (discourse, functional) competencies. Each of these components includes particular knowledge, skills and know-how.

The foreign language communicative competence of future teachers of English for economics is defined as an integrative personal and professional quality based on their ability and readiness to communicate in English in oral and written forms on a variety of general and professional (economic) subjects.

It is determined that in the process of preparing future teachers of English for economics the following groups of competences should be formed: 1) linguistic (knowledge of the language structure, the peculiarities of its use in professional (economic) and academic discourses); 2) language (knowledge of various ways of formulating thoughts and the ability to use the language in receptive and productive ways); 3) sociolinguistic (knowledge and skills necessary for the sociocultural aspect of language use); 4) pragmatic (knowledge of the principles of arranging statements and the ability to produce messages in accordance with these principles).

Key words: foreign language communicative competence; foreign language teacher; teacher of English for economics; linguistic competence; language competence; sociolinguistic competence; pragmatic competence.

Дата надходження статті: «16» листопада 2017 р.

УДК 377/378:664

Тарасюк І. В.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються трактування поняття «професійна компетентність», які визначені вітчизняними та зарубіжними вченими. Розкриваються основні підходи до структурування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості, зокрема організаційно-педагогічні умови, за реалізації яких у процесі вивчення фахових дисциплін формуватиметься професійна компетентність фахівців-технологів.

Розглянуто компоненти професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників харчової промисловості та педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі харчових технологій.

Автором запропоновано власне бачення формування професійної компетентності фахівців харчової промисловості в умовах професійної підготовки як складної єдності взаємопов'язаних компонентів. Аналізуючи кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки фахівців харчової промисловості визначено професійні компетентності, що дозволять забезпечити успішний результат та надати майбутнім фахівцям високий рівень знань, умінь та навичок.

Автором проаналізовано різні підходи до визначення основних компонентів професійної компетентності та схарактеризовано такі компоненти професійної компетентності фахівця харчової промисловості: технологічна, організаційна, аналітична, технічна, контролююча, економічна.

Визначено поняття професійної компетентності фахівця в галузі харчових технологій та акцентовано увагу на тому, що в сучасних умовах виробництва потрібні фахівці з відповідною сучасному рівню науково-технічного прогресу професійною підготовкою, які вміють вирішувати як традиційні задачі, так і завдання проблемного характеру. Майбутнім фахівцям харчової промисловості повинні бути притаманні професійна компетентність і мобільність, комунікабельність та ініціативність, творче мислення й здатність до самоосвіти.

Ключові слова: компетенції, професійна компетентність, структура професійної компетентності, компоненти, критерії, показники, фахівець харчової промисловості, заклад професійної освіти.

На сучасному етапі становлення України потреби її розвитку, вимагають від закладів професійної освіти підготовки висококваліфікованих фахівців згідно з вимогами роботодавців.

Соціально-економічні зміни в країні визначили нові напрями формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості. Сучасна система підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної освіти є однією з актуальних проблем сьогодення, адже вона повинна відповідати оновленим вимогам і забезпечувати належний рівень готовності майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності.

В умовах динамічних соціальних змін в Україні професійна освіта має бути

*© Тарасюк І. В.

зорієнтована на підготовку висококваліфікованого конкурентоздатного фахівця, готового до здійснення ефективної професійної діяльності. Серед пріоритетних завдань освітньої політики, що зазначаються в концепції професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, відзначається важливість створення умов для розвитку конкурентоспроможної особистості, необхідність оновлення структури й змісту освіти, розвитку фундаментальності та практичної спрямованості освітніх програм, формування системи безперервної освіти на основі компетентнісного підходу [1, с. 4].

Актуальність і доцільність дослідження зумовлені необхідністю вибудовування процесу професійної підготовки, формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості відповідно до вимог роботодавців та сьогодення.

Окремі проблеми розвитку та методика підготовки майбутніх фахівців харчової промисловості висвітлені в працях вітчизняних та зарубіжних науковців: І. Блажа, В. Бойка, П. Борщевського, Д. Гака, А. Гончара, С. Дусановського, А. Заїнчковського, В. Комарова, Д. Лисецького, М. Ліпатова, В. Лобаса, Ю. Лебединського, Т. Мостенської, О. Онищенко, Б. Панасюка, П. Саблука, І. Сингаївського, В. Слюсаря, В. Трегобчука, Л. Чернюк та ін. Значний внесок у розуміння суті професійної компетентності внесли праці В. Байденко, Н. Бібік, Н. Брюханової, О. Дубасенюк, І. Зимньої, В. Кременя, А. Маркової, О. Локшиної, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторського та ін. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців досліджували у своїх працях Т. Лазарева, М. Лобур, Л. Сергеева, Н. Сичевська, Л. Крайнюк, П. Пивоваров, В. Потапов, Л. Сушенцева, О. Щербак, О. Туриця та ін.

Аналіз наукових досліджень із проблеми компетентнісного підходу поставив необхідність визначити структуру професійної компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості в процесі їхньої професійної підготовки в закладах професійної освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей формування професійної компетентності майбутніх фахівців харчової промисловості в умовах фахової підготовки в закладах професійної освіти.

Цільові орієнтири підготовки фахівця, здатного після закінчення закладу професійної освіти якісно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог суспільства, сьогодні передбачають формування такої особистості, яка спрямована на ґрунтовне, та креативне вирішення професійних завдань, може виконувати свої обов'язки в сучасних умовах ринку праці, прагне до самовдосконалення й професійного зростання. Очевидно, виникла потреба у створенні умов для вияву індивідуальності особистості, становлення нового стилю її життєдіяльності, формування в майбутнього фахівця умінь самостійно визначати способи здійснення професійної діяльності, є ознакою його компетентності. Особливо ці реалії позначаються на підготовці майбутніх фахівців харчової промисловості, професійна діяльність яких зумовлена вимогами суспільства та ринком праці.

Сьогодні заклади професійної освіти, харчова промисловість та сфера обслуговування потребують висококваліфікованих фахівців, які здатні використовувати знання й уміння в нестандартних ситуаціях, володіють комунікативною та технологічною культурою, відчувають необхідність у постійному професійному зростанні. Особливу увагу роботодавці звертають на професійні й ключові компетенції фахівців, а також на їхні особистісні й професійно важливі якості [18, с. 58].

У науці відомі спроби структурування професійної компетентності майбутніх фахівців, хоча одноставності в поглядах не спостерігається. Аналіз сучасних дослідницьких підходів до змісту поняття «професійна компетентність» показав, що ця проблема нині активно вивчається вітчизняними й зарубіжними науковцями, які вкладають у його трактування різний зміст.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених дозволяє визначити такі

трактування поняття «професійна компетентність»:

- найвищий рівень професійної діяльності, система ціннісних орієнтацій [11, с. 20; 13, с. 85];
- комплекс якостей особистості (знань, умінь, навичок), що забезпечують успішну реалізацію професійних функцій [14, с. 66; 1, с. 83; 20, с. 34-35];
- здатність кваліфіковано виконувати різні види робіт у межах професійної діяльності, досягати високих результатів на основі здобутих знань, умінь і навичок [1, с. 48; 5, с. 32];
- узагальнювальний результат освітньо-професійної підготовки, відповідність вимогам професії, рівень професійності фахівця [15, с. 67; 19, с. 216];
- інтегральна якість особистості, результат та якість навчання [9, с. 8; 16, с. 52];
- сукупність різних видів компетенцій [6, с. 54; 1, с. 56-57].

Нам імпонує підхід до структуризації професійної компетентності Е. Зеєра, який виокремлює такі основні компоненти:

- соціально-правову компетентність — знання та вміння у сфері співпраці з громадськими інститутами та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування й поведінки;
- спеціальну компетентність — підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом;
- персональну компетентність — здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також реалізація себе за фахом;
- аутокомпетентність — адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики й знання технологій у подоланні професійних деструкцій [7].

Важливим для розуміння феномену професійної компетентності є думка науковця про те, що така компетентність є однією з підструктур професійно обумовленої структури особистості фахівців, яка належить до цієї структури разом з іншими підструктурами, зокрема, такими, як:

- професійна спрямованість особистості, яка передбачає спрямованість на досягнення та успіх, готовність до кооперації, корпоративність, надійність, професійний менталітет тощо;
- професійно важливі якості, до яких належать сумлінність, рефлексія, самостійність, відповідальність, соціальний інтелект, оцінювальні й прогностичні здібності, комунікативні здібності, професійна мобільність, здатність до вирішення проблем тощо;
- професійно значущі психофізіологічні властивості, наприклад, працездатність, ручна вправність, психомоторні уміння, добре розвинений «окомір» тощо [там само].

Структура професійної компетентності сучасного фахівця із технології харчування містить багато компонентів. Саме вони визначають рівень сформованості вмінь та навичок майбутніх спеціалістів, забезпечують здатність до виконання виробничих функцій і типових задач діяльності [22].

Формування професійної компетентності фахівців-технологів у галузі харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін буде ефективним за реалізації таких організаційно-педагогічних умов: реформування вищої професійної освіти, яке ґрунтується на реалізації основних напрямків сучасної професійної освіти (гуманітаризація, демократизація, інформатизація, розвиток професійної мобільності й творчого потенціалу майбутнього фахівця) [12, с. 10].

Формування професійних компетентностей учнів здійснюються ПТНЗ відповідно до державних стандартів професійної підготовки з професій, на які вони розроблені, у разі відсутності – за кваліфікаційними характеристиками. Реалізація випускниками ПТНЗ здобутих професійних компетентностей на ринку праці є, на наш погляд,

індикатором ефективності діяльності педагогічного колективу й показником розвитку навчального закладу [17, с. 11].

О. Вдовенко, аналізуючи різні підходи до визначення основних компонентів професійної компетентності, зокрема, В. Свистун, Т. Шамової, В. Ягупова та ін., виокремлює компоненти професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників харчової промисловості:

- освітню компетентність, яка відображає обсяг знань у галузі харчової промисловості, їхній взаємозв'язок із майбутньою професією, здатністю самостійно аналізувати процеси професійної діяльності;
- соціальну компетентність, яка відображає здатність до професійного спілкування, готовність до відповідальності за результат своєї діяльності;
- загальнопрофесійну компетентність, яка відображає професійні знання, уміння й професійні навички, які сформовані в результаті навчання в професійно-технічному навчальному закладі та в процесі набуття професійного досвіду;
- спеціальну професійну компетентність, тобто готовність самостійно виконувати професійні обов'язки, уміння оцінити результат своєї діяльності, здатність набувати нові знання, уміння й навички в процесі професійної діяльності;
- індивідуальну компетентність, яка відображає готовність до постійного самовдосконалення, саморозвитку, постійного підвищення своєї кваліфікації протягом життя, творчого підходу до професійної діяльності [3].

За результатами досліджень Ю. Гвоздецької та І. Філімонової [4], визначено наступну низку педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього фахівця в галузі харчових технологій :

- забезпечення систематичної позитивної мотивації до оволодіння майбутньої професії;
- проектування змісту дисциплін циклу фахової підготовки;
- використання інноваційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів;
- формування особистісних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця;
- оволодіння практичним досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, компетенції – це вимоги до підготовки майбутнього фахівця харчової промисловості, необхідні для продуктивної виробничої діяльності. Набуття компетенцій повинно розглядатись у межах професійної діяльності фахівця харчової промисловості, його виробничих завдань та посадових обов'язків.

Аналізуючи кваліфікаційні вимоги до професійної підготовки фахівців харчової промисловості, можемо визначити професійні компетенції, відображені на рис. 1.

Уважаємо, що професійна компетентність фахівців харчової промисловості формується в результаті засвоєння вказаних вище видів професійної діяльності. При цьому зазначимо, що професійна компетентність – це вміння застосувати знання, уміння і професійні якості, набуті та сформовані в процесі навчання, у професійній діяльності.

Професійна компетентність фахівця в галузі харчових технологій – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що передбачає досконале володіння теоретичними й практичними знаннями, навичками, уміння застосовувати їх у процесі професійної діяльності, здатність творчо й нестандартно вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти.

У сучасних умовах виробництва потрібні фахівці з відповідною сучасному рівню науково-технічного прогресу професійною підготовкою, які вмють вирішувати як традиційні задачі, так і завдання проблемного характеру. Майбутнім фахівцям

харчової промисловості повинні бути притаманні професійна компетентність і мобільність, комунікабельність та ініціативність, творче мислення й здатність до самоосвіти, тому на перший план за своєю актуальністю виходить проблема формування професійної спрямованості майбутніх фахівців.

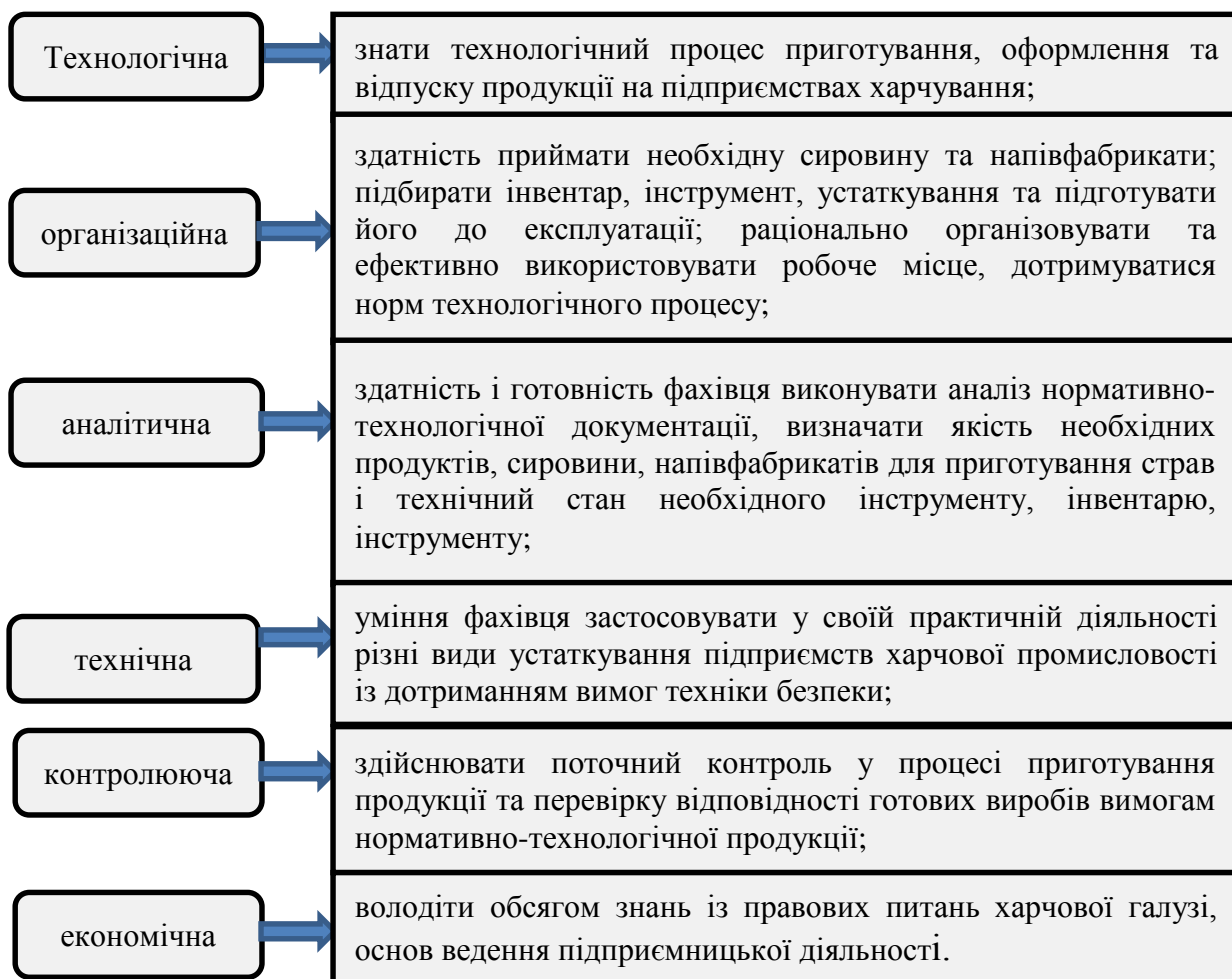


Рис. 1. Професійні компетенції майбутніх фахівців харчової промисловості

Аналіз результатів дослідження засвідчує важливість продовження вивчення проблеми формування професійної компетентності в майбутніх фахівців харчової промисловості.

Отже, можна зробити висновок, що сьогодні виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань фахівця на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Нова освітня парадигма за пріоритет професійної освіти розглядає орієнтацію на інтереси особи, на становлення її ерудиції, розвитку самостійності в здобутті знань, тобто на компетентнісний підхід до освіти.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на теоретичне обґрунтування сучасних підходів підготовки конкурентоздатних фахівців харчової промисловості в умовах закладів професійної освіти.

Література:

1. Безпалько О. В. Соціальна психологія: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учб. літ-ри., 2009. С. 56-57.

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. С. 47-53.
3. Вдовенко О. І. Формування професійної компетентності у кваліфікованих робітників харчової промисловості. *Основні напрями розвитку педагогічної науки: зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конфер. (Харків, 21-22 жовт. 2016 р.)*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 75-78
4. Гвоздецька Ю. В., Філімонова І. А. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі фахової підготовки. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/8528/1/Gvozdecka_Filimonova.pdf.
5. Горішна Н. М. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2009. № 16-17. С. 114-117.
6. Діденко Т. П. Професійна адаптація майбутніх фахівців як основа успішної навчально-професійної діяльності в умовах ВНЗ. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук, статей*. Ялта: РВНЗ «Кримський гуманітарний університет». 2014. С. 54-55.
7. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. Москва: Москов. психол.-социал. инстит., 2005. 216 с.
8. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно-орієнтовані технології формування у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Миколаїв. 2006. Вип. 12. Т. 1. С. 80-87.
9. Коваль В. Особистість, яка здатна будувати життя: підручник для директора. 2009. № 10. С. 2-10.
10. Концепція розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні: проект / керівник авт. кол. О. Е. Коваленко. Харків: Укр. інж.-пед. акад. 2004. С. 19-20.
11. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель: Гомельс. держ. унів, 1976. С. 183.
12. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти: навч. посіб. Київ: Знання, 2012. 390 с.
13. Лугова В. М. Мотивація саморозвитку та управлінська компетентність керівників підприємств. *Актуальні проблеми економічного і соціального розвитку регіону: зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. конфер. (Красноармійськ, 20 груд. 2012 р.)*. Красноармійськ: Красноармійський індустріальний інститут ДонНТУ, 2012. Т. 1. С. 84-86.
14. Мазур О. Л. Формування професійної компетентності педагогів. *Директор школи*. 2013. № 9. С. 64-93.
15. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение. 1993. 192 с.
16. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг): навч.-метод. посіб. Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. 130 с.
17. Сергеева Л. М. Праксеологічні засади розвитку професійної освіти і навчання. *Проблеми та перспективи розвитку робітничих професій у Чернівецькій області: застосування новітніх технологій у навчанні: зб. статей обласної наук.-практ. конф. Чернівці: ЧВКУ КНТЕУ, 2016. С. 175-183.*
18. Ткачук С. І. Особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій в умовах професійної підготовки. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 137. С. 58-62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_137_16.
19. Трифонов Е. В. Психофизиология человека. *Англо-русская энциклопедия*. 2009. № 13. 317 с.
20. Троцько Е. В. Теоретичні та методологічні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних закладах: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук 13.00.09/ Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПНУ. Київ, 1997. 54 с.
21. Філімонова І. А. Структура професійної компетентності у підготовці майбутніх фахівців у галузі харчових технологій. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 140-146.
22. Яковчук О. Л. Структура професійної компетентності техніків-технологів з технології харчування. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2016. Вип. LXXIV. Т. 2. С. 181-186.

Tarasiuk I. V.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE FACTORS
OF FOOD INDUSTRY IN PROFESSIONAL PREPARATION CONDITIONS

The article deals with the interpretation of the concept of «professional competence», which are defined by domestic and foreign scholars. The main approaches to the structuring of professional competence of future specialists in the food industry, in particular, organizational and pedagogical conditions, for implementation of which, in the process of studying professional disciplines, will form the professional competence of technologists.

The components of professional competence of future skilled workers of the food industry and pedagogical conditions of formation of professional competence of the future specialist in the field of food technologies are considered.

The author proposes his own vision of the formation of professional competence of food industry specialists in conditions of professional training as a complex unity of interconnected components. Analyzing the qualification requirements for the professional training of food industry experts, professional competencies are defined, which will ensure a successful outcome and provide future specialists with a high level of knowledge, skills and abilities.

The author analyzes various approaches to determining the main components of professional competence and describes the following components of professional competence of a food specialist: technological, organizational, analytical, technical, controlling, economic.

The concept of professional competence of a specialist in the field of food technologies is defined and attention is paid to the fact that in modern conditions of production specialists with the appropriate level of scientific and technical progress with professional training who are able to solve both traditional tasks and problem of problem character are required. Future specialists in the food industry should be characterized by professional competence and mobility, communicability and initiative, creative thinking and self-education.

Key words: competence, professional competence, structure of professional competence, components, criteria, indicators, food industry specialist, institution of vocational education.

Дата надходження статті: «18» листопада 2017 р.

УДК 378.147:796.011.3

Федорець В. М.*

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ І ЗНАННЄВИЙ ВИМІРИ ВИКОРИСТАННЯ
ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ
ТА МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розкриваються методологічні, методичні, антропологічні й знаннєві аспекти використання феноменологічної філософії для формування методології й методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти. Як основа антропологізації, онтологізації та технологічного спрямування в цій педагогічній системі застосовується феноменологізація знань, мислення, а також самої здоров'язбережувальної компетентності та освітніх практик і досвідів збереження здоров'я. Центральною проблематикою є феноменологізація здоров'язбережувальних знань, яка визначається як інтегративна методологічно-світоглядна й епістеміологічно-педагогічна операція, спрямована на формування ефективних шляхів використання знань про здоров'я, які репрезентуються у форматі певних феноменів. Феноменологізація знань про здоров'я реалізується шляхом феноменологічно орієнтованого та специфікованого застосування систем пізнавальних процесів і розглядається як необхідна онтоносеологічна умова та складова методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності.

*© Федорець В. М.

Система методологічно-світоглядних й епістеміологічно-педагогічних операцій, які використовуються під час феноменологізації розглядається нами як гуманітарна технологія феноменологічно орієнтованої трансформації знань. Актуалізація феноменологічного підходу розглядається як методологічна й гносеологічна умови, які сприяють розкриттю й формуванню здоров'язбережувальної інтенціональності педагога. Для формування ціннісного ставлення до здоров'я в системі здоров'язбережувальних знань і в практиках формування компетентності нами актуалізується екзистенціаль локомоції чи руху, який дає змогу репрезентувати рухову активність у форматі буття й екзистенційної цінності. У дослідженні репрезентуються методологічні концепти екзистенційно-феноменологічної призми, а також феноменологічно орієнтованої інтенціоналізації, темпоралізації, специфікації, репрезентації, контекстуалізації, аксіологізації.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність учителя фізичної культури, післядипломна освіта, феноменологія, феноменологізація, педагогіка здоров'я, гуманізація, антропологізація, онтологізація, методологія, педагогіка.

Специфіка та шляхи осмислення феноменів людини, її здоров'я та буття, значною мірою детермінуються культурою, традицією та панівними філософськими й науковими уявленнями та способами концептуалізації [6]. Це також задає й професійні стереотипи та візії вчителя. Відповідно до цих шляхів формуються й різні педагогічні системи й співвідносні їм технології та способи збереження здоров'я, ефективність певної частини яких є неоднозначною, а той й сумнівною, тому, порушуючи проблематику здоров'язбереження як таку, що визначає основну специфіку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ми визначаємо здоров'я не тільки як соціокультурний конструкт, а також репрезентуємо його відносно об'єктивізовано, доказово та з феноменологічних позицій.

Системоорганізуючою складовою цієї проблематизації є питання забезпечення достатнього рівня ефективності збереження здоров'я й життя дітей в умовах освітнього процесу, на що спрямована здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури, тому в цьому контексті доцільним є розгляд освітньої проблематики здоров'я європоцентрично [10], цілісно й людиномірно, а саме зі феноменологічних [8; 9; 12; 13] й антропологічних [1; 3; 7; 9–15; 19] позицій. Для ефективного збереження здоров'я, як і для розуміння учня та педагогічної взаємодії з ним цінним, є саме «чисте» (феноменологічне), не обумовлене попереднім досвідом сприйняття й осмислення феномену, яке відображене у свідомості без сторонніх впливів, тому феноменологічно орієнтовані візії [12] є особливо важливими для діагностики й профілактики небезпечних (невідкладних) станів для життя дітей. Це підтверджується медичною традицією.

Керуючись ідеєю професіоналізації Р. Партсона [21, с. 46], яка вказує залежність результату професійної діяльності від співвіднесеності індивідуальних якостей фахівця до запитів спеціальності, ми акцентуємо увагу на важливості розуміння здоров'я вчителем не тільки як соціокультурного конструкту, але й актуалізуємо уявлення про нього як антропологічний феномен, що взаємодіє з іншими. У такому випадку професіоналізація як процес формування індивідуальних якостей, установок, інтенцій фахівця буде реалізуватися також на основі розкриття вчителем феномену людини у форматах її здоров'я, його збереження, ймовірних ризиків і патологій, тому «шляхами» професіоналізації будуть феноменологізація [12; 13], антропологізація й проблематизація [2].

Особливо значимою для формування здоров'язбережувальної компетентності є необхідність актуалізації феноменологічних [5; 12] і трансдисциплінарних (у розумінні медико-гігієнічних основ фізичної культури) візій на фоні наявної соціокультурної й освітньої міфологізації уявлень про здоров'я. У певних випадках міфологізовані й спрощені уявлення «надійно» проникають в освітній процес, легітимізується та ще

й стають обов'язковими для виконання.

Наприклад, у деяких навчальних закладах (переважно дошкільних) у методиці проведення занять із фізичної культури активно використовується «правильне дихання». Сутність такого тренування полягає у свідомому та майже постійному контролі дихання, що може займати половину заняття й більше. З позицій сучасних фізіологічних і медичних уявлень таке «тренування» збільшує ризики порушень серцево-судинної системи. Це обумовлено тим, що дихальна й серцево-судинна система синхронізуються в процесі життєдіяльності автоматично. Реально основним результатом зазначених способів тренування буде порушення вказаних автоматизмів, що реалізується через контроль над диханням. Опис подібних природоневідповідних, нефізіологічних, а то й відверто шкідливих методик «збереження здоров'я» може становити не один том.

Актуальним аспектом проблематизації є те, що формування методології й методики на базисі феноменологічних й антропологічних візій відповідає гуманістичним, європоцентричним та дитиноцентричним ідеям Нової української школи [10]. Феноменологія – це живий активний погляд на дійсність, на життя й взаємодія з ними.

Інтегративне використання феноменологічного й антропологічного підходів для розробки методології й методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, а також для удосконалення й феноменологічної орієнтації її змісту й знань про здоров'я в умовах післядипломної освіти в педагогічній науковій літературі висвітлено недостатньо. Це сукупно із зазначеними вище аспектами та методологічно-світоглядною й технологічною значимістю цієї проблематики для педагогічної теорії і практики збереження здоров'я й життя дітей в умовах освітнього процесу визначає наше дослідження як актуальне.

Наша методологія й методика формується на основі рецепції й осмислення ідей класиків феноменологічної філософії: О. Больнова, М. Бубера, М. Гуссерля [5], В. Дільтея, М. Мерло-Понті, Дж. Серля, А-Т. Тімінескі, А. Фішера, М. Хайдеггера [16], М. Шелера, К. Ясперса, а також феноменологічно орієнтованих педагогічних ідей і досвідів К. Ушинського, П. Юркевича, І. Зязюна, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Актуальними для цього дослідження й значимими для освітньої теорії та практики є дослідження авторів, які активно розробляли напрям феноменологічної педагогіки. Це дослідження й феноменологічні концепти та системи Х. Берка, Н. Бетсона, Ф. Бонтендайка, О. Больнова, М. Бубера, Д. Ванденберга, Е. Вермера, Г. Кнеллера, Ю. Кокельмантсона, М. Лангевельда, В. Ліппітца, В. Лоха, М. Манена, А. Маслоу, К. Мейєр-Драве, К. Молленхауера, В. Морріса, К. Роджерса, Л. Трауфнергера, Р. Харпера, Ю. Хеннінгсена, Г. Чемберлена, П. Хірста, М. Шелера, І. Шеффлера. Подальша розробка феноменологічної педагогіки висвітлена в роботах Л. Абрамової, Г. Васяновича, Л. Висоцького, В. Долгової, Д. Іванова, С. Качори, О. Корабліної, С. Кульневича, Р. Куренкової [9], Н. Ніязової, Т. Новацького, В. Оконя, Е. Плеханова, Е. Рогачова, Н. Смирнової, О. Федотова, Т. Філановської та ін.

За наявності значної кількості робіт із феноменологічної педагогіки питання використання феноменології для удосконалення здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в науковій педагогічній літературі розкрито недостатньо, що разом із іншими визначеними вище питаннями актуалізує нашу проблематику, як значиму.

Мета статті полягає в інтегративному використанні феноменології й антропологічного підходу для розробки методології та методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах післядипломної освіти, що включало застосування вказаних науково-практичних напрямів для феноменологічно орієнтованих трансформацій мислення педагога

та знань про здоров'я.

Феноменологія (нім. *Phänomenologie* – вчення про феномени) напрям філософії, який був розроблений Едмундом Гуссерлем [5] на початку ХХ століття став ефективним методологічним інструментарієм гуманітарних наук. Важливим аспектом, який розкриває доцільність використання феноменологічної філософії як методологічного інструментарію для організації освітніх практик збереження здоров'я та формування здоров'язбережувальної компетентності, є те, що в рамках феноменології безвідносність, первинність і цінність досвіду розглядаються як визначальні чинники. Ефективність подібних підходів підтверджена медичною традицією. Значимим є те, що осмислення досвіду, як і саме сприйняття реальності, формується завдяки інтенціональності [там само] (спрямованості) свідомості на певний феномен. Актуальним у цьому плані є зауваження Е. Гуссерля про те, що «початком є чистий і, так би мовити, занурений в німоту досвід». На основі осмислення феноменологічних ідей була сформована феноменологічна педагогіка (*phenomenological pedagogy*) [8; 9], яка є важливим людиновимірним напрямом педагогічної теорії й практики. Ми, використовуючи феноменологію для розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та удосконалення співвідносних освітніх практик збереження здоров'я, виділяємо як значиму методологічно-світоглядну, пізнавальну й епістеміологічно-педагогічну операцію *феноменологізацію* [12], тому в нашій педагогічній системі актуальною є феноменологізація спрямованих на збереження здоров'я знань, мислення, і, відповідно, – самої компетентності (здоров'язбережувальної) й здоров'язбережувальних практик, а також відповідні феноменологічні «модифікації» методології й методики. Співвідносно, інтегративно й узаємозалежно до феноменологізації реалізується антропологізація. У цьому дослідженні ми розглянемо феноменологізацію знань і частково мислення в контексті розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури та педагогічних умов процесу її формування.

Феноменологізація здоров'язбережувальних знань нами визначається як інтегративна методологічно-світоглядна й епістеміологічно-педагогічна операція, яка полягає в проблематизації, розкритті, формуванні, репрезентації й визначенні шляхів (у розумінні інтенцій) використання знань для збереження здоров'я, які репрезентуються у форматі певних феноменів, що реалізується шляхом феноменологічно орієнтованого й специфікованого застосування систем пізнавальних процесів (актуалізації, рефлексії, аналізу, інтерпретації, розуміння та ін) і сукупно розглядаються як необхідна онтогносеологічна умова та складова методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності, а також як шлях удосконалення педагогічної теорії й практики збереження здоров'я.

Процес феноменологізації здоров'язбережувальних знань нами розглядається як сума (точніше система) цільового розгортання й реалізації когнітивних, когнітивно-ціннісних, когнітивно-герменевтичних [18], когнітивно-репрезентативних, моделюючих, сценарних, когнітивно-дискурсивних, когнітивно-нарративних уявлень, візій, підходів і операцій. Метою вказаних операцій є трансформація знань про здоров'я в «феноменологічний формат» чи репрезентації. Такий підхід дає нам можливість виділення хоча б умовно окремих як ментальних, так і методологічних операцій (чи блоків, напрямів), що визначає можливості технологізації феноменологізації. Застосовуються всі загальноприйняті пізнавальні операції не виокремлено, а інтегративно на основі цільового спрямування моделювання, виявлення, відтворення, формування «об'ємного» й «живого феномену», який вивчається. Феноменологізація здоров'язбережувальних знань, яка реалізується шляхом реалізації системи пізнавальних та епістеміологічних операцій і полягає в актуалізації, проблематизації, розкритті, інтерпретації певного феномену є близькою до концепції «живих знань»

(англ. living knowledge) С. Франка [7; 14].

Ідея феноменологізації знань полягає в їх репрезентації й формуванні в такому форматі, у межах якого феномен, що досліджується, перш за все, розглядається як актуальний, значимий, ціннісний, цілісний. Точніше знання, перш за все, розкриваються в смислових і репрезентативних рамках певного феномену. Важливим аспектом є актуалізація певного феномену як гносеологічного фактору, який сприяє розкриттю й формуванню інтенціональності педагога. Тобто ми в змісті, репрезентації й структурі знань намагаємося відтворити феномен не суто таким, як він є, а саме в тому форматі, що нам необхідно. Для цього ми використовуємо певні *напрями (чи осі) проблематизації*, які можемо розглядати у форматі двох (парних) чи кількох складових, одним з яких є феноменологізація. Інша складова уточнює й специфікує (конкретизує), яка операція, спосіб, шлях (науковий напрям), дія чи вплив будуть брати участь у реалізації феноменологізації.

Наприклад, у межах розгляду проблемної осі «феноменологізація – екзистенціоналізація» ми, як у методології, так і в методиці та в конкретних практиках, реалізуємо пізнавальні операції актуалізації, репрезентації й аналізу певного феномену шляхом використання екзистенційного підходу й співвідносних бачень. У цьому контексті розглянемо приватний випадок актуалізації феномену руху. Ми в процесі підвищення кваліфікації розпочинаємо розгляд проблеми рухової активності з питання про значимість для нашого буття екзистенціалів [3; 4] серця, тілесності, часу, простору. При цьому ми, актуалізуючи наше розуміння руху, говоримо також про «*локомоторний чи руховий екзистенціал*», що визначає рухову активність як частину нас і нашого буття.

Розуміння значимості для практик збереження здоров'я екзистенціалів, які є природною й обов'язковою складовою буття дитини, розкриває професійний погляд на рух як на дане й таку невід'ємну буттєву цінність, як екзистенціал. А екзистенційна «близькість» і наявність екзистенціалів [3; 4] тілесності, серця, темпоральності та інших говорить про необхідність цілісного, єдиного й гармонійного розуміння дитини в аспектах не тільки тілесного, що є традиційним, але й у вимірах серцевого й темпорального та ін. Можливість розгляду основних екзистенціалів, які є проявом і репрезентацією буття людини у форматі семантичного ряду чи системи, що може бути спрямовано на поглиблене феноменологічне та антропологічне розкриття, розуміння й осмислення цінностей і смислів життя та здоров'я, ми метафорично визначаємо як освітню «*екзистенційно-феноменологічну призму*». Через неї, як через «життєвий кристал», учитель має розуміти й інтерпретувати людину, її буття та здоров'я, розуміючи первинність і визначальний характер феномену дитини, а не дивитися на неї крізь схематичні вимоги, методички тощо. Прикладом використання близьких до зазначеного людиновимірних підходів є сучасні зміни в освіті, які відбуваються на основі реалізації концепції Нової української школи [10]. Цей стратегічний освітній проект є, на нашу думку, екзистенційно й феноменологічно орієнтованим.

Повертаючись до напрямів (чи осей) проблематизації, які визначають методологію, методіку й технологію феноменологізації, ми говоримо про їхню множинність (значну кількість), що є гносеологічною умовою «відтворення», розкриття чи моделювання й специфікації феномену у форматі знань і мислення фахівця. Таким чином, процес феноменологізації в нашій педагогічній системі здійснюється на основі наступних напрямів (чи осей) проблематизації: інтенціональність – феноменологізація; феноменологізація – темпоралізація; феноменологізація – специфікація; феноменологізація – репрезентація; феноменологізація – контекстуалізація; феноменологізація – аксіологізація; феноменологізація – технологізація; феноменологізація – екзистенціоналізація;

феноменологізація – онтологізація; феноменологізація – герменевтизація; феноменологізація – антропологізація; феноменологізація – наративізація; феноменологізація – створення образу; феноменологізація – рефлексія. Сукупність зазначених вище методологічно-світоглядних, пізнавальних й епістеміологічно-педагогічних операцій, які розглядаються у форматі проблематизації й об'єднані в одну «методологічно-світоглядно-епістеміологічну» систему, ми називаємо гуманітарною технологією феноменологічно орієнтованої трансформації знань. Може виникнути закономірне питання: «Чому ми визначає процес розгляду й моделювання феноменів через проблематизацію?» Саме такий проблемно орієнтований підхід базується на ідеї про те, що знання не тільки формуються, але й існують у форматі проблеми й проблематизації [2]. Такі бачення є близькими до уявлень С. Франка [14] про «живі знання» [7], які ним розглядаються, як динамічні, не завершені, інтегративні, не концептуалізовані. Розглянемо більш детально деякі (основні) із зазначених проблемних напрямів, у яких також відображена специфіка пізнавальних, методологічно-світоглядних і епістеміологічних операцій та інтенцій.

«Феноменологізація – темпоралізація» є тим проблемним напрямом, який актуалізує й розкриває проблематику часу [16], що розуміється як атрибутивна складова феноменологічного підходу й відповідних візій. Ми цей епістеміологічно-педагогічний процес розуміємо як феноменологічно орієнтовану темпоралізацію. Це важливо як з теоретичних, так і з суто практичних орієнтацій. Про значимість часу говорить Е. Гуссерль, відзначаючи, що «кожне переживання володіє своєю власною темпоральністю».

У методології й у практиках збереження здоров'я відносно проблематики серця піднімається питання часових особливостей його роботи як в зовнішньому часі, так і в рамках його серцевої темпоральності (внутрішньому часі), яка є способом часового буття серця. Час виступає, таким чином, не тільки показником роботи серця, а також як саме буття.

Вісь проблематизації «феноменологізація – аксіологізація» розкриває можливість розуміння та інтерпретації певного феномену як цінності й ціннісного орієнтуру. Ми визначаємо епістеміологічно-педагогічну й когнітивно-ціннісну операції як феноменологічно орієнтовану аксіологізацію. Наприклад, Блез Паскаль [11] і далі Макс Шелер висвітлили серце як ціннісний, душевний і духовний аспект людини і її буття.

Наше розуміння напряду «феноменологізація – технологізація» полягає в розкритті саме тих аспектів певного феномену, які є значимими для освітніх технологій, практик, а також технологічних візій і інтерпретацій. Наприклад, аналізуючи недосконалість, а точніше, незрілість нервового [12; 17] та інших механізмів регуляції роботи серця дітей до семирічного віку років ми звертаємо увагу на необхідність домінування в технологіях фізичної культури в дошкільному віці і в початкових класах відносно вільних рухових режимів. У методологічному плані, співвідносно до даного феноменологічно-технологічного контексту проблеми ефективними антропологічними практиками, спрямованими на особистісний розвиток та збереження тілесного й духовного здоров'я є давньогрецька культурна традиція турботи про себе (*d-greç. epimelēsthai sautou*) та концепція *технологій себе* М. Фуко [15]. Зазначені два напрями в своїй основі є феноменологічно, антропологічно й екзистенційно орієнтованими. І найголовніше – практично спрямованими та ефективними.

Проблемна вісь «феноменологізація – герменевтизація» вивчається в межах необхідності розгляду певних феноменів у герменевтичному форматі, що визначає можливості відповідних розумінь, трактувань та інтерпретацій. Феномен, як і самих себе, ми можемо осмислити на основі герменевтичних візій. Людина, на думку Й. Дерболава (I. Derbolav), за своєю сутністю є істотою інтерпретативною [19]. Суму

епістеміологічно-педагогічних і герменевтично-педагогічних операцій, які визначають можливості до розкриття, розуміння, трактування та інтерпретацій певних феноменів, ми називаємо *феноменологічно орієнтованою герменевтизацією*. Указаний процес може бути використаний для створення певних міфологій здоров'я, що є наявним тепер. Наприклад, існує традиційний міф про користь для здоров'я збільшення кількості кисню в дихальних шляхах і в крові. Герменевтизацію можна застосувати й для деміфілогізації. Якщо розглядати вказаний вище міф з позицій сучасної фізіології, то це є абсурдним твердженням, тому що існує потребнісний принцип, відповідно до якого кількість кисню в крові регулюється автоматично – відповідно до потреби. Утручання в цей процес через активне використання глибокого дихання й певних дихальних вправ призведе до збоїв у дихальній і серцево-судинній системах; тобто має значення, із яких позицій ми розуміємо, інтерпретуємо й трактуємо певний феномен.

Феноменологізація знань, яка розкриває й надає їх у форматі феноменів, є відповідною до ідей сучасної когнітивістики [20; 22], у яких є думка про те, що в нашій свідомості знання зберігаються (існують) саме як розумові образи певних подій, тобто як ментальні репрезентації (образи, правила, концепти, аналогії). Феноменологізовані знання, таким чином, є відповідними й близьким нашій ментальній природі. Вони є онтологічними й «живими». І світ ми бачимо й розуміємо через призму певних феноменів і, як уважав Е. Гуссерль, інтенціонально. Завершуючи розгляд нашої проблеми на «онтологічній інтенції» та гуманістичній «інтенції Нової української школи», згадаємо думку Едмунда Гуссерля про те, що «буття світу розуміється само по собі й попередньо до всього іншого», тому буття й здоров'я дитини, як частина Буття світу, має бути для вчителя, як «само по собі й первинним та попереднім до всього іншого».

Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Розкриття й актуалізація антропологічного спрямування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, а також об'єктивізація знань про здоров'я реалізується шляхом використання феноменології як методологічної основи, методики та гуманітарної практики й технології. Схематично це можна репрезентувати у форматі проблемного напрямку – «феноменологія – антропологія, гуманітаристика, гуманізація, компетентність – збереження здоров'я». Як основа антропологізації, онтологізації та технологічної орієнтації в нашій педагогічній системі використовується феноменологізація знань, мислення, компетентності, практик та досвідів.

2. *Феноменологізація здоров'язбережувальних знань* нами визначається як інтегративна методологічно-світоглядна й епістеміологічно-педагогічна операція, яка полягає в проблематизації, розкритті, формуванні, репрезентації й визначенні шляхів (у розумінні інтенцій) використання знань, які репрезентуються у форматі певних феноменів, що реалізується шляхом феноменологічно орієнтованого й специфікованого застосування систем пізнавальних процесів (актуалізації, рефлексії, аналізу, інтерпретації, розуміння та ін) й сукупно розглядається як необхідна онтогносеологічна умова та складова методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності, а також як шлях удосконалення педагогічної теорії і практики збереження здоров'я.

3. Процес феноменологізації включає значиму методологічну складову проблематизацію, яка відповідно до постнекласичних візій у нашій педагогічній системі розглядається як динамічний процес не тільки визначення проблеми, але й формування та існування знань і цінностей. Система методологічно-світоглядних й епістеміологічно-педагогічних операцій розглядається нами як гуманітарна *технологія феноменологічно орієнтованої трансформації знань*.

4. Актуалізації феноменологічного підходу розглядається як методологічна й гносеологічна умови, які сприяють розкриттю й формуванню *здоров'язбережувальної*

інтенціональності педагога. Для формування ціннісного ставлення до здоров'я в системі здоров'язбережувальних знань і в практиках формування компетентності нами актуалізується *екзистенціал локомоції чи руху*, який дає змогу репрезентувати рухову активність у форматі буття й екзистенційної цінності. Нами репрезентуються методологічні концепти екзистенційно-феноменологічної призми, а також феноменологічно орієнтованої інтенціоналізації, темпоралізації, аксіологізації та ін.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з висвітленням особливостей феноменологізації професійного здоров'язбережувального мислення вчителя фізичної культури. Здоров'язбережувальне мислення нами розглядається як невід'ємна складова інтелектуально-ціннісного компоненту здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури, що є методологічною передумовою для дослідження умов й особливостей його формування та вдосконалення.

Література:

1. Ардашкин И. Б. «Антропологизация» как фактор проблематизации в познании. *Известия Томского политехнического университета*. 2006. Т. 309, № 1. С. 217–221.
2. Ардашкин И. Б. Феноменология научной проблемы: от классической науки к постклассической: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01. Томск, 2011. 296 с.
3. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире: избр. ст. Ниддмег. Я. Критическое введение в экзистенциальный психоанализ. Москва: КСП+, Санкт-Петербург: Ювента, 1999. 336 с.
4. Бурханов А. Р. Мартин Хайдеггер об экзистенции и экзистенциалах человеческого бытия. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2013. № 6. С. 57–61.
5. Гуссерль Э. Логические исследования. Т. 2, ч. 1. Исследования по феноменологии и теории познания. Исследование V. Об интенциональных переживаниях и их «содержаниях». *Проблемы онтологии в современной буржуазной философии*. Рига, 1988. С. 282–297.
6. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с фр. и послесл. С. Н. Зенкина. Москва: Ин-т эксперимент. социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. 288 с.
7. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое Знание. Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. 216 с.
8. Иванова Д. Н. Феноменологическая педагогика в проблемном поле онтологии. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2010. № 2, т. 2. С. 158–165.
9. Куренкова Р. А. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). Владимир: ВГПУ, 1999. С. 138–193.
10. Нова українська школа: концепт. засади реформування серед. шк. / М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.
11. Паскаль Б. Мысли / пер. с фр., вступ. ст., коммент. Ю. А. Гинзбург. Москва: Изд-во им. Сабашниковых, 1995. 480 с.
12. Федорець В. М. Інтегративне використання феноменологічного і темпорального підходів для формування методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Чернігів, 7–8 квітня 2017 р.): [в 2 т.] / ред. колегія: С. М. Шкарлет [та ін.]*. Чернігів, 2017. Т. 2. С. 277–282.
13. Федорець В. М. Феноменологічний вимір методології розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в умовах неперервної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр. / НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»*; голов. ред. В. В. Олійник. Київ: Атопол Груп, 2017. Вип. 4 (33). С. 142–158.
14. Франк С. Л. Предмет знания. Об основах и пределах отвлечённого знания. *Предмет знания. Душа человека / С. Л. Франк*; сост., вступ. ст., комм. И. И. Евлампиева. Санкт-Петербург: Наука, 1995. С. 35–416.
15. Фуко М. Технологии себя. *Логос*. 2008. № 2 (65). С. 96–122.
16. Хайдеггер М. Время и бытие. Москва: Республика, 1993. 445 с.
17. Швалев В. М., Сосунов А. А., Гуски Г. Морфологические основы иннервации сердца. Москва: Наука. 1992. 368 с.
18. Шульга Е. Н. Когнитивная герменевтика. Москва: ИФРАН, 2002. 235 с.

19. Derdolv I. Pdagogische Antropologieals Theorie individuellen Selbstverwirklichung. *Dikussion Padagogische Antropologie*. Munchen, 1980. S. 63.
20. Mckellar P. *Imagination and thinking: A psychological analysis*. New York: Basic Books, 1957. 252 p.
21. Parsons T. *Social system and the evolution of action theory*. New York: Free Pr, 1977. 416 p.
22. Thagard P. *Mind. Introduction to Cognitive Science*. Cambridge (Mass.): MIT, 1996. 213 p.

Fedorets V. M.

ANTHROPOLOGICAL AND KNOWLEDGE DIMENSIONS OF APPLICATION
OF THE PHENOMENOLOGICAL PHILOSOPHY FOR THE FORMATION
OF THE METHODOLOGY AND METHODS OF DEVELOPMENT OF THE HEALTH PRESERVING
COMPETENCE OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

The article reveals the methodological, methodical, anthropological and knowledgeable aspects of application of the phenomenological philosophy for formation of the methodology and methods of development of the health preserving competence of a Physical Education teacher in conditions of post-graduate education. Phenomenologization of knowledge, thinking as well as of the health preserving competence itself and the educational practices and experiences of health preservation are used as the basis for anthropologization, ontologization and the technological orientation within this pedagogical system. The key problematic issue is phenomenologization of knowledge regarding health preservation, which is determined as an integrative methodological-worldview and epistemic-pedagogical operation aimed at the formation of efficient ways of application of knowledge about health and presented in the format of certain phenomena. Phenomenologization of knowledge about health is carried out through phenomenologically oriented and specified application of the cognitive process systems and is viewed as the necessary onto-epistemic condition and component of the methodology for development of the health preserving competence. We view the system of methodological-worldview and epistemic-pedagogical operations, which are being used in phenomenologization, as a humanitarian technology of the phenomenologically oriented knowledge transformation. Actualization of the phenomenological approach is viewed as the methodological and epistemological conditions, which facilitate the development and formation of the health preserving intentionality of an educator. With the aim of formation of the value-based attitude to health in the system of health preserving knowledge and in the practices of competence formation, we actualize the existential of locomotion or movement, which allows us to represent the motion activity in the format of existence or an existential value. The study represents methodological concepts of existential-phenomenological prism as well as of phenomenologically oriented intentionalization, temporalization, specification, representation, contextualization, axiologization.

Key words: health preserving competence of a Physical Education teacher, post-graduate education, phenomenology, phenomenologization, Pedagogy of health, humanization, anthropologization, ontological orientation, methodology, Pedagogics.

Дата надходження статті: «04» с ічня 2018 р.

УДК 378.147

Чорна І. І.*

**СТАН ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У статті порушено проблему важливості формування професійної мобільності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому закладі освіти. Здійснено спробу довести, що правильно організований педагогічний процес навчання іноземної мови, спрямований на зацікавленість до навчання, сприяє ефективній підготовці майбутнього спеціаліста для досягнення успіхів у кар'єрі. Визначено, що в процесі підготовки майбутніх фахівців з економіки вивчення іноземної мови у вищому закладі освіти сприяє результативній

*© Чорна І. І.

професійній діяльності на міжнародному рівні, ефективній здатності до самореалізації та самовдосконалення на будь-якому етапі праці, результатом чого є сформованість професійної мобільності. Оскільки умови професійної діяльності є нестабільними, перед економістами постає важливе питання щодо перекваліфікації, перелаштування в процесі праці. Такі потреби зумовлює як нестабільність у професійно-виробничій сфері, так і нездатність фахівців до удосконалення вмінь й освоєння нових знань професійного характеру, тому в процесі навчання майбутніх фахівців з економіки у вищому закладі освіти важливо акцентувати на формуванні їхньої професійної мобільності. У зв'язку тим, що професійна діяльність економістів передбачає взаємодію з закордонними партнерами, пошук, опрацювання та вивчення літературних джерел міжнародного рівня, то необхідно спрямувати освітній процес на результативне навчання іноземної мови. Сформованість професійної мобільності позитивно впливає на особистісно важливі якості фахівця з економіки, які визначаються впевненістю в собі, у своїх знаннях і вміннях, адаптацію до мінливих умов сфери професійної діяльності; здатністю обирати будь-який вид діяльності в межах освоєної спеціальності, урахувавши свої потреби на будь-якому етапі професійної діяльності.

Ключові слова: професійна мобільність, формування професійної мобільності майбутніх економістів, навчання іноземної мови, процес навчання, професійна діяльність, професійно орієнтоване навчання, освітні засоби навчання, професійне іншомовне спілкування.

У зв'язку з мінливістю умов професійної діяльності перед економістами постає важливе питання щодо перекваліфікації, перелаштування в процесі праці. Такі потреби зумовлює як нестабільність у професійно-виробничій сфері, так і нездатність фахівців до удосконалення вмінь й освоєння нових знань професійного характеру, тому в процесі навчання майбутніх фахівців з економіки у вищому навчальному закладі важливо акцентувати на формуванні їхньої професійної мобільності. Оскільки професійна діяльність економістів передбачає взаємодію з закордонними партнерами, пошук, опрацювання та вивчення літературних джерел міжнародного рівня, то необхідно спрямувати освітній процес на результативне навчання іноземної мови.

Проблему формування професійної мобільності досліджували науковці: Є. Іванченко, Н. Коробко, Н. Мерзлякова, Л. Меркулова, Н. Сурова, Л. Сушенцева, І. Хом'юк та інші. Кожен із них зробив свій великий внесок, проте проблема сформованості професійної мобільності майбутніх економістів засобами іноземної мови недостатньо висвітлена.

Метою статті є дослідження стану формування професійної мобільності майбутніх економістів засобами іноземної мови.

У сучасному світі відбуваються глобалізаційні процеси, що зумовлюють необхідність володіння іноземними мовами, оскільки це є особистісно важливим фактором, який дозволяє розширювати можливості самореалізації особистості в професійній діяльності. Сьогодні знання іноземної мови є необхідною здатністю для спілкування з людьми, що представляють різні країни у сфері професійної діяльності. Важливо зазначити, що фахівець, який володіє іноземною мовою, на відміну від того, який може спілкуватись лише рідною, здатен досягти вищого рівня професійної мобільності, тому необхідно враховувати необхідність ефективного вивчення іноземної мови в процесі навчання у вищому закладі освіти для забезпечення успіхів у майбутній професії. Зазвичай, умови професійної діяльності є нестабільними й передбачають потребу в підвищенні рівня кваліфікації або зміну місця роботи та професії. Для цього важливого значення набуває вміння знаходити, застосувати та опрацювати нову інформацію. У такому випадку важливу роль відіграє сформованість професійної мобільності особистості. Варто зазначити, що результативність процесу перекваліфікації в професійній діяльності забезпечують знання іноземної мови, яка є інструментом для розширеного пошуку, оскільки дозволяє знаходити інформацію, аналізувати та вивчати її, засвоювати знання та вміння міжнародного рівня.

Правильно організований педагогічний процес навчання іноземної мови певним чином дозволяє студентам усвідомити важливість її освоєння для отримання професійно важливої інформації. Усвідомленість потреби знання іноземної мови розвиває здатність до самостійного пошуку та вивчення інформації, необхідної для виконання завдань у професійній діяльності, що, у свою чергу, зумовлює прагнення до самовдосконаленості та розвиток зацікавленості до професійної діяльності [3, с. 52]. Результатом цього є здатність до формування професійної мобільності та усвідомлення важливості володіння такою здатністю.

Фактично, студенти немовних спеціальностей ставляться до вивчення іноземної мови так, як до інших нефахових дисциплін, не усвідомлюючи її важливості в майбутній професійній діяльності.

Особливістю іноземної мови є те, що її вивчення як предмета не дає знань про реальність, на відміну від інших дисциплін. Вона є лише засобом вираження інформації, що стосується інших предметів. При цьому для кожної дисципліни існують свої елементи іноземної мови, тому виділяють різні напрями підготовки з іноземної мови: ділова іноземна мова, технічна іноземна мова тощо. У процесі навчання іноземної мови важливо акцентувати на професійній орієнтації. Професійно орієнтоване навчання направлено не лише на оволодіння мовою, а й комунікативною компетентністю у відповідній професійній сфері. У результаті професійно орієнтованого навчання іноземної мови формується фахівець, здатен шукати та знаходити професійно значущу інформацію в закордонних джерелах і володіти видами мовленнєвої діяльності на рівні, достатньому для використання засвоєної інформації в майбутньому [13, с. 40-44].

Тож у процесі навчання у вищому закладі освіти потрібно заохочувати студентів до вивчення іноземної мови, орієнтованої на професійну діяльність, що зробить значний внесок у формування їхньої професійної мобільності. У процесі оволодіння іноземною мовою вольова активність особистості є найнеобхіднішою й найсуттєвішою особливістю. Існує пряма залежність між розвитком волі та мовленням: чим вища вольова організація й самоконтроль особистості, яка говорить, слухає або читає, тим більші їхня можливості в даних процесах мовленнєвої діяльності. У штучних умовах потреба до вивчення іноземної мови виникає в результаті вольового акту, а не внаслідок природної потреби в оволодінні мовою як засобом спілкування [2, с. 55-68]. У процесі навчання необхідно створити умови, наближені до професійної діяльності, у яких студенти зможуть вільно почуватися і в результаті, у невимушених обставинах, засвоювати знання, необхідні для формування їхньої професійної мобільності.

Варто зазначити, що іноземна мова може внести важливий вклад у професійну підготовку економістів шляхом вирішення професійних завдань іноземною мовою, що відображають інформаційну та комунікативну діяльність фахівця. Іноземна мова в цьому контексті виступає засобом розвитку комунікативного компонента інформаційної культури студентів економічного профілю у вищому навчальному закладі в процесі здійснення ними пошукової та дослідницької діяльності з професійних питань із використанням інформаційних і комунікаційних технологій, участі в економічних on-line конференціях і проектах, розвитку вміння працювати в групі через комп'ютерні мережі [9, с. 129-136].

Читання та переклад текстів економічної тематики, виконання вправ, насичених лексичним і граматичним матеріалом, на заняттях іноземної мови сприяють розвитку комунікативного компонента професійної мобільності в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Таким чином студенти засвоюють знання і розвивають вміння спілкуватися, навички письма, читання, аудіювання та переказу. Тож у навчанні майбутніх фахівців з економіки іноземної мови в контексті формування професійної мобільності варто враховувати принципи професійної й особистісної орієнтації.

Аналізуючи екстенсивне та інтенсивне навчання іноземної мови І. Ялова визначає недоліки традиційного методу викладання іноземних мов у вищому навчальному

закладі й розглядає шляхи його усунення за способом поєднання елементів інтенсивної методики в загальноприйнятому процесі навчання. Недоліком екстенсивного навчання, як зазначає науковець, є перервний, непостійний, регресивний процес становлення мовленнєвих здатностей, наслідком чого є набуття мінімальних навичок вимови, підбору лексики, формулювання фраз. Натомість процес інтенсивного навчання передбачає налагодження змістовного спілкування в мовному середовищі, взаємодію та комунікативні елементи. Таким чином формуються й розвиваються основні, професійно важливі якості особистості: мислення, пам'ять, зацікавленість до навчання та спілкування. Інтенсивне навчання сприяє розширенню кругозору й естетичного виховання студентів під час проведення рольових ігор, читанні інформативних текстів, у зв'язку з породженням зацікавленості до обговорюваної проблематики. Тож варто зазначити, що в процесі інтенсивного навчання майбутніх економістів відбувається формування їхньої професійної мобільності [15, с. 91-96].

Професійна мобільність виявляється у вмінні особистості застосовувати набуті знання та реалізовувати їх на практиці. Така здатність забезпечує самореалізацію на будь-якому етапі професійної діяльності, незалежно від віку й соціального статусу [14, с. 53-57].

Досліджуючи професійну мобільність, В. Стічкова виділяє три засоби для її формування: матеріально-технічний, освітній та організаційний. Матеріально-технічні засоби полягають у використанні навчально методичного комплексу (авторський навчальний посібник, аудіозаписи до нього, робочий зошит, відеоресурси, спеціалізовані словники тощо). Використання спеціалізованих оригінальних текстів у вигляді друкованого тексту, аудіозаписів, відеоматеріалів, участь в онлайн семінарах надає студентам доступ до актуальної інформації професійної сфери, що відповідає принципам професійно орієнтованого навчання й дозволяє формувати професійні комунікативні та соціальні компоненти професійної мобільності. До матеріально-технічних засобів, які потрібно застосовувати під час навчання іноземної мови, також належать аудіо- та відеопрограми, медіапроектор і екран, інтерактивна дошка тощо.

Освітні засоби включають об'єднання теоретичних та науково-практичних рекомендацій щодо формування професійної мобільності. На практиці для реалізації процесу формування професійної мобільності науковець застосовує інтеграцію трьох компонентів (особистісного, мовленнєвого, соціального) шляхом виконання вправ, спрямованих на засвоєння лексичних, граматичних і фонетичних одиниць, осмислення мети виконання завдання, роботи в парах або групах, при використанні умовно-мовних завдань [13, с. 53-55].

Сформованість професійної мобільності фахівця є якістю, що забезпечує здатність до швидкого навчання та освоєння нових знань, спроможність адаптуватись до змін, які виникають у професійній діяльності. Кваліфіковані майбутні фахівці виявляють зацікавленість до навчання й готовність навчатись та, за необхідності, удосконалювати свої вміння в професійній діяльності, готовність до можливих змін посади, пов'язаних із різними обставинами. Сформованість професійної мобільності визначає якість і здатність до орієнтації у сфері професійної діяльності. Тож для формування високого рівня професійної мобільності в майбутніх фахівців з економіки потрібно забезпечити ефективну підготовку в процесі навчання у вищих закладах освіти не лише з фахових дисциплін, а й з іноземної мови [1, с. 33-34].

Аналіз сучасних наукових досліджень із питання професійної підготовки економістів указує на те, що потенціал іноземної мови не використовується повною мірою, відсутнє навчально-методичне забезпечення цілеспрямованого розвитку професійної компетентності майбутніх економістів засобами іноземної мови. «Попри виражену тенденцію професіоналізації викладання іноземної мови у ВНЗ, навчання цієї дисципліни ведеться практично роздільно з формуванням професійної компетенції майбутнього фахівця, тому в процесі навчання іноземної мови студент не отримує

цілісного уявлення про зміст майбутньої професійної діяльності...» [5, с. 90-97].

Безперечно, знання іноземної мови значно збільшує конкурентоздатність на ринку праці. Як зазначає С.Новолодська, спроможність випускника бути професійно мобільним визначається ступенем його легкої та дієвої участі в іншомовному інтерактивному спілкуванні, від повноцінного його залучення в міжкультурну комунікацію. У цьому контексті випускник немовного вищого навчального закладу повинен бути здатний до використання іноземної мови в різних постійно змінюваних соціально й професійно ситуаціях [8, с. 36].

С. Капліна зазначає, що знання іноземної мови дозволяє розширювати професійні можливості фахівця, сприяє професійно особистісному розвитку в майбутній професійній діяльності як на вітчизняному, так і на міжнародному ринках праці. Тож її вивчення у вищому навчальному закладі є важливим фактором для формування професійної мобільності [4, с. 48].

У формуванні професійної мобільності іноземна мова є важливою здатністю, яка поєднує функції комунікативності, адаптивності та кореляції; принципи проєктивності, контекстності, профільності; засоби мовленнєвої діяльності. Інваріантні, мотиваційно-ціннісні, технологічні та рефлексивні, професійні компетенції та емоційно-вольові, комунікативні, інтелектуальні, етичні якості зумовлюють готовність і адаптивність, результатом чого є професійна мобільність [6].

У Державному університеті телекомунікацій згідно з навчальною програмою «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», складеною відповідно до навчання бакалаврів напряму підготовки «Менеджмент» і «Менеджмент і адміністрування», передбачено навчання усному й писемному мовленню, фонетичних та граматичних особливостей сучасної англійської мови, знання яких дає можливість формувати лінгвістичну компетенцію студентів. Завданням навчання іноземної мови є формування автоматичної вимови вмінь читання, орфографії, структурованості в усній і писемній формах. У програмі передбачено, що після завершення курсу вивчення іноземної мови студенти повинні володіти активним лексичним мінімумом; бути готовими до усного мовлення, що передбачає розуміння мови викладача в безпосередньому звертанні або в записі, уміння ставити питання й вести бесіду з пройденої тематики (за малюнком чи фільмом), прочитаним чи прослуханим текстом, переказувати прочитаний чи прослуханий текст, висловити своє враження [10].

У Луцькому національному університеті для підготовки бакалаврів напряму підготовки «Облік і аудит» навчальна програма з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» передбачає формування практичних, освітніх, пізнавальних, розвивальних, соціальних, соціокультурних умінь. У результаті пройденого курсу студенти набувають навички практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в тематичному змісті, зумовленому професійними потребами; отримання новітньої фахової інформації з іноземних джерел; користування усним монологічним та діалогічним мовленням у межах побутової, суспільно-політичної та фахової тематики; перекладу з іноземної мови на рідну фахових текстів; реферування та анотування суспільно-політичної та фахової літератури рідною та англійською мовами [12].

У Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки для підготовки менеджерів та економістів заняття з іноземної мови спрямовані на оволодіння майбутніми фахівцями різними видами мовленнєвої діяльності: читанням, говорінням у ситуаціях професійно-ділового та повсякденного спілкування з урахуванням соціокультурного та країнознавчого аспектів іноземної мови, а також оволодіння письмовими навичками з фахової тематики [11].

У Львівському державному університеті внутрішніх справ навчальною програмою з іноземної мови для підготовки майбутніх економістів передбачено досягнення практичних, когнітивних, емоційно-розвивальних, освітніх та науково-професійних

цілей, суттю яких є сформованість комунікативної, лінгвістичної та соціокультурної компетенції; когнітивної компетенції у взаємозв'язку з іншими видами компетенцій; позитивного ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою англomовного світу; здатності до самооцінки та самовдосконалення, що стане передумовою для професійного зростання; науково-професійної компетенції шляхом ознайомлення з тематикою наукового матеріалу на основі вивчення іншомовних джерел та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань. У результаті вивчення курсу іноземної мови студенти здобувають уміння вільно користуватися іноземною мовою в науково-професійних цілях; правильно використовувати різні мовленнєві засоби відповідно до комунікативних намірів; влучно висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній та академічній діяльності; знати синтаксичні, семантичні та фонетичні правила й закономірності іноземної мови; складати різні типи документів, правильно добираючи мовленнєві засоби, що репрезентують їхню специфіку; демонструвати впевненість і позитивну мотивацію в користуванні іноземною мовою тощо [7].

Отже, у процесі навчання іноземної мови майбутніх фахівців з економіки важливо акцентувати на їхній підготовці до професійної діяльності, неодмінним компонентом якої є здатність бути професійно мобільним. Ефективне формування професійної мобільності майбутнього економіста, зокрема, на заняттях іноземної мови, забезпечується навчанням, спрямованим на оволодіння здатністю швидко засвоювати нову інформацію, здатністю до самонавчання та адаптації в мінливих умовах професійної діяльності та освоєння нових знань.

Аналіз наукових праць та навчальних програм вищих навчальних закладів дозволяє зазначити, що освітній процес недостатньо спрямований на формування професійної мобільності майбутніх економістів засобами іноземної мови, тому подальші наукові дослідження плануємо спрямувати на використання дидактичних можливостей іноземної мови для формування професійної мобільності майбутніх економістів.

Література:

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Бакирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. Уфа, 2009. 401 с.
2. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск: Вышэйшая школа, 1974. 334 с.
3. Ивкина М. В. Модульная технология профессиональной подготовки студентов – будущих инженеров: монография. Самара: СГАУ, 2012. 204 с.
4. Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2008. 48 с.
5. Меньш Е. А. Инновационное моделирование как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции. *Высшее образование в России*. 2013. Вип. 10. С. 90-97.
6. Меркулова Л. П., Меркулов А. И. Модель системы формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами конкретной учебной дисциплины. Самарский государственный аэрокосмический университет. Россия, Самара. URL: econf.rae.ru/pdf/2010/04/merkulova.pdf.
7. Навчальна програма навчальної дисципліни «Іноземна мова». Львівський державний університет внутрішніх справ. Львів 2016. URL: http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/naukova%20diyalist/aspirantura/navch_protse/tsykl_normatyv_chastyny/progr_1.pdf.
8. Новолодская С. Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку: автореф. дисс. ...

- канд. пед. наук: 13.00.02 / Иркутский государственный педагогический университет. Иркутск, 2005. 36 с.
9. Поленова А. Ю., Пшегусова Г. С. Иностраный язык как инструмент формирования профессиональной мобильности будущего экономиста. *Вопросы регулирования экономики. Journal of economic regulation*. Ростов-на-Дону. 2015. Том 6, № 1., С. 129-136.
 10. Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова (за професійним спілкуванням)». Державний університет телекомунікацій 2014. URL: <http://www.dut.edu.ua/ua/lib/4/category/727/view/1017>.
 11. Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська) за професійним спрямуванням». Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки Кафедра іноземних мов природничо-математичних спеціальностей. URL: http://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/inoz_mova_za_prof_sp.pdf.
 12. Робоча навчальна програма з дисципліни: «Англійська мова за професійним спрямуванням». Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2010. URL: <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/book/fof/im/2011/11-27/progr.html>.
 13. Стичкова В. И. Формирование профессиональной мобильности студентов логистов средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед.наук: 13.00.08 / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королева. Самара, 2016. 176 с.
 14. Сушенцева Л. Л. Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу. Професійна освіта : проблеми і перспективи. Сімферополь, 2011. Вип. 2. С. 53-57.
 15. Яловая И. А. Интеграция интенсивных методов в процесс обучения иностранным языкам студентов экономического факультета. *Вестник Ставропольского государственного университета. Педагогические науки*. Ставрополь. 2008. № 55. С. 91-96.

Chorna I. I.

STATE OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE ECONOMIES BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE

The article raises the problem of the importance of forming the professional mobility of future specialists in the process of studying at a higher educational institution. An attempt has been made to prove that a well-organized pedagogical process of teaching a foreign language, aimed at interest in learning, contributes to the effective preparation of a future specialist to succeed in his career. It has been determined that in the process of preparing future specialists in economics, studying a foreign language in the process of studying at a higher educational institution promotes effective professional activity at the international level, an effective ability to self-fulfillment and self-improvement at any stage of labor, the result of which is the formation of professional mobility. Such needs predetermine both the instability in the professional-production sphere and the inability of specialists to improve skills and mastering new knowledge of a professional nature. Therefore, in the process of training future specialists in economics in higher education, it is important to focus on the formation of their professional mobility. Due to the fact that the professional activity of economists involves interaction with foreign partners, the search, development, and study of international literature, it is necessary to direct the educational process into the effective teaching of a foreign language. The formation of professional mobility positively affects the personally important qualities of a specialist in economics, which are determined by self-confidence, in their knowledge and skills, adaptation to changing conditions of professional activity; the ability to choose any kind of activity within the mastered specialty, taking into account their needs at any stage of professional activity.

Key words: professional mobility, the formation of professional mobility of future economists, the teaching of a foreign language, process of training, professional activity, professionally oriented education, educational means of training, professional foreign language communication.

Дата надходження статті: «19» жовтня 2017 р.

УДК 378.147-057.87

Шумський О. Л.*

**ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ
КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ЛІНГВОСАМООСВІТИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

У статті обґрунтовано доцільність цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до неперервної лінгвосамоосвіти під час навчання у ВНЗ, що відповідає умовам розвитку сучасного інформаційного суспільства. Розкрито специфіку побудованої нами системи лінгвосамоосвіти, що є підсистемою стосовно інституційної системи іншомовної освіти. Доведено, що лінгвосамоосвіта, як підсистема системи іншомовної освіти, має бути тісно пов'язана з програмним навчанням у ВНЗ, розвиватися в межах навчального процесу й утворювати резерв підвищення якості освітньої підготовки на всіх етапах подальшого професійного, соціального та особистісного розвитку випускника, забезпечуючи цілісність саморозвитку його особистості. Описано особливості спеціального курсу з основ лінгвосамоосвіти, спрямованого на забезпечення майбутніх учителів іноземних мов аутодидактичними знаннями. Схарактеризовано етапи проведеного експериментального дослідження, зокрема: пропедевтичний етап передбачав набуття студентами знань із лінгвосамоосвіти й формування в них базових самоосвітніх умінь із повним педагогічним управлінням; на репродуктивному етапі студенти накопичували суб'єктивний досвід, поступово переходячи від самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності – за зразком до реконструктивно-самостійної, від керованої діяльності до самокерованої; на саморегулюючому етапі мала місце частково керована викладачем практико-орієнтована лінгвосамоосвіта, а також здійснювався перехід від евристичної до творчої лінгвосамоосвітньої діяльності; експериментально-пошуковий етап характеризувався повним самоуправлінням студентами власною лінгвосамоосвітньою діяльністю. Висвітлено результати проведеного експериментального дослідження, що підтверджують ефективність педагогічної технології формування вищезазначеної готовності.

Ключові слова: лінгвосамоосвіта, готовність, мовна особистість, самореалізація, рефлексія, педагогічна технологія, експеримент, етапи.

У відповідності з потребами сучасного інформаційного суспільства, що характеризується постійним оновленням знань і динамічністю всіх соціальних процесів, вища освіта має бути орієнтована на підготовку фахівців нової формації, для яких постійне особистісно-професійне самовдосконалення стане головним пріоритетом у житті. Реалізація цього завдання, зокрема, у контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, можлива за рахунок розробки та впровадження в навчальний процес вищого педагогічного навчального закладу в якості підсистеми стосовно інституційної системи професійної іншомовної освіти системи лінгвосамоосвіти, результати експериментальної перевірки ефективності якої й надано в даній роботі.

Ознайомлення з результатами наукових розвідок вітчизняних учених показало, що проблемам розробки концептуальних засад модернізації системи вищої іншомовної освіти в Україні присвячено роботи В. Гаманюк, Р. Гришкової, С. Ніколаєвої, Н. Хорошилової. На питаннях визначення підходів та принципів організації процесу самостійного вивчення іноземної мови студентами ВНЗ сфокусовано увагу в працях М. Беспалої, С. Заскалетої, О. Негриводи, Н. Ушакової. Специфіка ж визначення

*© Шумський О. Л.

методологічних засад, вибору методів та аналізу результатів педагогічного дослідження розкрито в роботах С. Гончаренка, Т. Кристопчук, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.

Мета статті – висвітлити й проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи з перевірки ефективності концептуальної моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

В умовах сьогодення все більшої актуальності для вищої іншомовної освіти майбутніх учителів іноземних мов набуває проблема навчання їх основ теорії і практики лінгвосамоосвіти, оскільки, як показало дослідження, саме вчителі найбільш зацікавлені в підтриманні за рахунок самонавчання рівня своїх мовних знань, умінь та навичок, які, фактично, і складають основу їхньої професійної діяльності. У студентів-майбутніх учителів іноземних мов має бути сформована одна зі стрижневих компетентностей, визначена Болонською конвенцією як ключова, – схильність, здатність і готовність до неперервної самоосвіти та самонавчання впродовж усього життя. Саме тому підготовка до післявузівського етапу самонавчання мов має починатися ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Необхідність вирішення означеної проблеми вимагає створення такої цілісної дидактичної системи іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка могла б забезпечити формування їхньої готовності до лінгвосамоосвіти, як запоруки їхнього неперервного саморозвитку, самонавчання та самовиховання впродовж життя й основного чинника в самовизначенні та професійній самореалізації.

Виходячи з того, що система є цілісною сукупністю компонентів, що знаходяться у взаємозв'язку та взаємодії й виконують певні функції, можна визначити, що система іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов як компонент макросистеми загальної освіти, має не лише забезпечити відповідний загальноосвітній рівень студента, але й «створити передумови для його подальшої самоосвіти» [1, с. 31], а саме: навчання має не лише створювати базу для лінгвосамоосвіти та детермінувати її, але й включати лінгвосамоосвіту, як невід'ємний компонент і ключову структурну одиницю освітньої системи, що забезпечує цілісність структури іншомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки «пізнавальна потреба формується в процесі навчання, а задовольняється і розвивається в самоосвітній діяльності» [6, с. 95]. Лінгвосамоосвіта, як підсистема системи іншомовної освіти, має бути тісно пов'язана з програмним навчанням у ВНЗ, розвиватися в межах навчального процесу й утворювати резерв підвищення якості освітньої підготовки на всіх етапах подальшого професійного, соціального та особистісного розвитку випускника, забезпечуючи цілісність саморозвитку його особистості. Таким чином, виокремлення лінгвосамоосвіти в якості підсистеми в системі лінгвістичної освіти студентів обумовлене спрямованістю означеної підсистеми на досягнення певної мети, а саме: розвиток професійної саморозвивальної самоорганізованої вторинної мовної особистості зі сформованою готовністю до лінгвосамоосвіти та виробленим індивідуальним стилем лінгвосамоосвітньої діяльності, що є результатом самоорганізованого процесу самостійного вивчення іноземних мов.

З метою перевірки достовірності теоретичних припущень, висунутих у розробленій концептуальній моделі системи лінгвосамоосвіти майбутніх учителів іноземних мов, а також для визначення результативності запропонованої педагогічної технології формування готовності студентів до лінгвосамоосвіти та апробації психолого-педагогічних умов її ефективного функціонування було проведено експериментальне дослідження на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (факультет іноземної філології) і Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (факультет соціально-педагогічних наук та іноземної філології). Усього в дослідженні взяли участь 365 студентів-майбутніх учителів іноземних мов вищеназваних навчальних закладів. Експериментальну групу склали 189 студентів, а контрольну групу, навчання в якій

здійснювалося за традиційною системою, – 176 студентів паралельних підгруп з основної іноземної мови. Відмінності роботи в означених групах полягали в наступному: в експериментальній групі основною метою було формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти; в контрольній групі – набуття студентами іншомовних знань, розвиток навичок та вмінь, передбачених програмою відповідного навчального курсу; в експериментальній групі використовувалася спеціально розроблена система лінгвосамоосвіти; в контрольній групі застосовувалися традиційні методи і форми навчання; в експериментальній групі було створено спеціальні психолого-педагогічні (формування в студентів позитивної мотивації до реалізації лінгвосамоосвітньої діяльності, урахування індивідуально-психологічних особливостей студентського віку) та організаційно-педагогічні (створення лінгвосамоосвітнього середовища у вищому навчальному закладі; організація педагогічного управління лінгвосамоосвітньою діяльністю студента з тенденцією до поступового підвищення ступеню самоуправління) умови ефективного функціонування системи лінгвосамоосвіти.

Порівняльні дані про вихідний рівень сформованості готовності студентів до лінгвосамоосвіти, який визначався за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісним та рефлексивно-оцінним критеріями, свідчать про однорідність контрольної та експериментальних груп. Крім того, аналіз та узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту показали недостатній рівень сформованості означеної готовності, що підтвердило необхідність розробки й реалізації системи лінгвістичної самоосвіти майбутніх учителів іноземних мов.

Після статистичної обробки та аналізу результатів констатувального етапу було складено програму формування експерименту, який здійснювався поетапно в рамках практичних занять з іноземної мови, на матеріалі занять спецкурсу, у ході педагогічної практики, а також позааудиторної та позаузівської лінгвосамоосвітньої діяльності студентів. Перший, пропедевтичний (підготовчий), етап передбачав набуття студентами знань із лінгвосамоосвіти і формування в них базових самоосвітніх умінь із повним педагогічним управлінням. На репродуктивному (адаптаційному) етапі студенти накопичували суб'єктивний досвід, поступово переходячи від самостійної лінгвосамоосвітньої діяльності за зразком до реконструктивно-самостійної, від керованої діяльності до самокерованої. На саморегулюючому етапі мала місце частково керована викладачем практико-орієнтована лінгвосамоосвіта, а також здійснювався перехід від евристичної до власної творчої лінгвосамоосвітньої діяльності. Завершальний, експериментально-пошуковий або творчий етап характеризувався повним самоуправлінням студентами власною лінгвосамоосвітньою діяльністю.

Загальною метою дослідно-експериментальної роботи було вдосконалення в студентів знанневої бази; аутометодичних, метакогнітивних та аутометодичних предметних умінь; практичного досвіду самостійного оволодіння іноземними мовами тощо.

Важливо відзначити, що на першому етапі відбувалося входження студента в систему лінгвосамоосвітньої діяльності. Допомогти студентам-майбутнім учителям іноземних мов оволодіти автодидактичними знаннями, уміннями та методологією лінгвосамоосвіти мав спецкурс «Основи лінгвосамоосвіти», який складався з трьох модулів і був розрахований на 38 навчальних годин. Перший модуль передбачав формування теоретичних і методологічних основ лінгвосамоосвіти; другий модуль був пов'язаний із психологічними аспектами лінгвосамоосвіти – розвитком процесів мислення, сприйняття, уваги, пам'яті тощо; в третьому модулі надавалися практичні рекомендації щодо організації лінгвосамоосвітньої діяльності й саморозвитку лінгвосамоосвітніх умінь. Практичний блок спецкурсу був спрямований на накопичення й вдосконалення студентами суб'єктивного досвіду лінгвосамоосвітньої діяльності.

Необхідно підкреслити, що планова навчальна та лінгвосамоосвітня діяльність – це

процеси не лише паралельні, але й взаємопов'язані, і набуті лінгвосамоосвітні навички студент завжди міг застосовувати й на традиційних заняттях. Тому інтеграція лінгвосамоосвіти в систему формальної освіти майбутніх учителів іноземних мов у ВНЗ є реальною, адже всі дисципліни іншомовного циклу, передбачені навчальними планами, мають певні можливості для формування в студентів практичних навичок самоосвіти, набуття досвіду здійснення самоосвіти, формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності [2]. Зокрема, у практичний курс іноземної мови як спеціальні заняття і виконання домашнього завдання були включені вправи та лінгвосамоосвітні ситуації, спрямовані на нарощування пізнавальної самостійності та підготовку до практико-орієнтованої іншомовної самоосвіти; а також ігрові, тренінгові, проектні, дослідницькі технології з розвитку лінгвосамоосвітніх умінь. Важливим для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти було поєднання мовних та мовленнєвих дій з аутометодичними діями з поступово зростаючим рівнем складності, що вможливило регулювання процесу мовного самовдосконалення з урахуванням специфіки конкретних об'єктів.

Слушно зауважити, що реалізація педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти передбачалася не лише в аудиторній, але й у позааудиторній і позаузівській діяльності студентів, що дозволяло розширити дидактичний простір і обмежений обсяг навчальних годин. Зокрема, значні резерви для органічної інтеграції позааудиторної ЛСО діяльності з аудиторною в процесі формування готовності студентів до ЛСО мала робота в навчально-ресурсних і консультаційних центрах. У межах занять у навчально-ресурсному центрі (self-access centre), який надавав широкий спектр сучасних автентичних навчальних, навчально-методичних, країнознавчих матеріалів, студент міг істотно підвищити свій рівень володіння іноземною мовою у відповідності з індивідуальними потребами та значно поглибити знання з методології самонавчання іноземних мов, що сприяло розвитку в нього навчальної автономії як початкового ступеню лінгвосамоосвіти [4; 5]. Крім того, у подібних центрах студент завжди міг звернутися за допомогою до штатних консультантів у разі виникнення труднощів у лінгвістичній самопідготовці.

Однією з найбільш дієвих позаузівських форм лінгвосамоосвіти було взаємонавчання іноземних мов, застосування якого стало можливим в умовах глобалізованого світу, а саме: організація занять студентів із носіями мови, у тому числі у вигляді тандем-методу. Зокрема, у відповідності з принципами неформальності, взаємності та автономності, які складають основу тандему, усі учасники одержували однакову користь навчання, що було можливим за умови спільного докладання однакових зусиль та часу, а також несли особисту відповідальність «не лише за вибір мети, змісту і засобів навчання, але й за його кінцеві результати» [7, с. 4].

Варто додати, що розвиток особистості майбутнього вчителя іноземних мов відбувався як у період професійної іншомовної підготовки, так і в процесі проходження педагогічної практики в школі як важливої ланки професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка виступала стимулом лінгвосамоосвіти. Педагогічна практика надавала можливість студентам не лише застосувати набуті у ВНЗ знання та відшліфувати професійні вміння та навички, але й сформувані основу власного стилю викладання іноземних мов за рахунок реалізації принципу педагогічного самоаналізу, який передбачав постійний аналіз студентами своєї діяльності, професійної кваліфікації з метою виявлення тих елементів, які вимагали вдосконалення [3].

Саме самоаналіз виступав могутнім мотивуючим чинником також і лінгвосамоосвіти майбутнього вчителя, коли студент виявляв невідповідність рівня своєї кваліфікації в іноземній мові або результатам своєї праці, або соціальним очікуванням. Таким чином, на основі педагогічного самоаналізу студент міг сформулювати, у залежності від потреб сучасної школи, мету і завдання власної лінгвосамоосвіти на певний період, намітити її зміст і здійснити вибір методів і технік

для самостійного вдосконалення рівня володіння іноземною мовою. Саме рефлексія та аналіз власного досвіду лінгвосамоосвіти, дозволили студенту не лише більш усвідомлено підійти до власної лінгвістичної самоосвіти, але й навчити лінгвосамоосвітньої діяльності своїх учнів.

Після завершення формульованого етапу експерименту нами було проведено підсумковий контроль, який дозволив виявити в експериментальній групі позитивну динаміку рівня сформованості готовності студентів до лінгвосамоосвіти за вищезазначеними критеріями. Результати якісних змін у динаміці формування означеної готовності студентів експериментальної групи були одержані шляхом зіставлення результатів констатувального й формульованого експериментів.

Зокрема, у ході дослідження позитивну динаміку було виявлено в мотиваційній сфері, а саме: домінуючими стали мотиви, пов'язані з самоосвітньою діяльністю, з емоційною сферою студентів, з потребами в цьому виді діяльності, з інтересом до вдосконалення іноземної мови. Також значно підвищився (на 22,6 %) рівень володіння об'єктивними знаннями про самоосвітню діяльність під час роботи з іншомовним матеріалом, про способи організації та здійснення іншомовної самоосвітньої діяльності, а також рівень володіння іншомовними вміннями самоосвітньої діяльності (на 37,3 %). При цьому показники в контрольній групі майже не змінилися.

Отже, одержані результати експериментального дослідження дають підстави визнати систему лінгвосамоосвіти, педагогічну технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до лінгвосамоосвіти та виокремлені нами психолого-педагогічні умови її ефективного функціонування та розвитку ефективними, що підтверджує правомірність висунутої гіпотези.

У ході подальшої роботи над порушеною проблемою доцільно здійснити математичну обробку результатів проведеного педагогічного експерименту.

Література:

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика. Москва: Русский язык, 1977. 288 с.
2. Білоусова Л. І., Кисельова О. Б. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища. *Інформаційні технології в освіті*: збірник наукових праць. Випуск 3. Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. С. 11-19.
3. Огієнко О. І., Калюжна Т. Г., Мільто Л. О. та ін. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: колективна монографія. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 258 с.
4. Benson P., Reinders H. *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. 219 p.
5. Gardner D. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 296 p.
6. Manning B. H. *Cognitive self-instruction for classroom processes*. New York: State University of New York Press, 1991. 358 p.
7. Trim J. Some possibilities and limitations of learner autonomy. In: E. Harding-Esch (ed.), *Self-directed learning and autonomy*. Proceedings of a seminar held at Cambridge University, 13–15 December, 1976. Cambridge: Cambridge University, 1977. P. 1–11.

Shums'kyi O. L.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFECTIVENESS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' LINGUISTIC SELF-EDUCATION SYSTEM CONCEPTUAL MODEL

In the paper the appropriateness of purposeful forming future foreign languages teachers' preparedness for continuous self-education within higher learning is substantiated. The specificity of linguistic self-education system, which is a subsystem relative to the institutional foreign language education system, is disclosed. It is proved that linguistic self-education should be closely connected

with programmed learning at a higher educational establishment, develop within the scope of training process, form a reserve of improving education at all stages of professional, social and personality development of the graduate as well as favour his/her integral development. The peculiarities of the special course on the fundamentals of linguistic self-education, aimed at providing future foreign languages teachers with autodidactic knowledge, are described. The stages of conducted experimental research are characterised. In particular, the stages were as follows: propaedeutic (students acquired knowledge in linguistic self-education and their self-educational skills were formed with total pedagogical control); reproductive (students gained subjective experience and constantly moved from controlled activities per sample to reconstructive-independent activities); self-regulating (students' activities were partially controlled by the teacher and they proceeded from heuristic to creative linguistic self-educational activities); experimental-searching (students had absolute self-control under their own linguistic self-educational activities). The results of the experimental research, which confirm the effectiveness of educational technology of forming future foreign languages teachers' preparedness for life-long linguistic self-education and correctness of created pedagogical conditions of its functioning, are described.

Key words: linguistic self-education, preparedness, linguistic identity, self-regulation, reflection, educational technology, experiment, stages.

Дата надходження статті: «12» грудня 2017 р.

УДК 371.14

Якухно І. І.*

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Досвід роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти показав, що існуюча система професійного розвитку вчителів безпосередньо пов'язана з цими закладами, оскільки тут вони можуть отримати сучасні знання й удосконалюватися як професіонали.

Таким чином, післядипломна педагогічна освіта, як і будь-яке соціальне явище, перебуває в стані інноваційних змін, що базуються на об'єктивних соціально-політичних та соціально-економічних потребах. Відзначається, що на післядипломну педагогічну освіту вплинули зовнішні об'єктивні (політика, економіка, суспільство, технології) та внутрішні суб'єктивні (мотивація активності, самооцінка) фактори, нездатність подолати протиріччя між соціально-детермінованими вимогами до професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників та фактичним рівнем їхньої кваліфікації, між сучасними потребами духовного, соціального та економічного розвитку України та недостатнім рівнем реалізації інноваційних змін у професійній діяльності навчальних закладів.

Дослідження передбачає визначення педагогічних інструментів інноваційного освітнього процесу як динамічної системи наукового підґрунтя післядипломної педагогічної освіти. Цілком очевидно, що в кожному конкретному випадку практичної діяльності навчальних закладів післядипломної освіти необхідно на основі системного аналізу визначити оптимальний варіант ефективного вибору інноваційної моделі освіти та відповідного набору педагогічних інструментів, які забезпечуватимуть її конкурентоспроможність на ринку надання освітніх послуг.

Погляди на систему підвищення кваліфікації викладацького складу викладені в статті через призму діяльності Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Безумовно, вона зміниться, як це чітко зазначено в проекті Концепції розвитку української освіти протягом 2015-2025 років (демонополізація та диверсифікація системи післядипломної педагогічної освіти). Не важливо, у якій формі вона існуватиме, функції задоволення професійних та соціальних запитів вчителів у цій системі залишаться

*© Якухно І. І.

актуальними й умайбутньому.

Ключові слова: парадигма освіти, освітня концепція, післядипломна освіта, принципи, функції, технології, інновації в післядипломній освіті.

Відповідно до потреб розвитку суспільства й освіти, на основі тісного взаємозв'язку з розв'язанням економічних, соціальних і політичних завдань, з урахуванням позитивних надбань розвинених країн у державі сформувалася система післядипломної педагогічної освіти як важливий чинник професійної підготовки педагогів, як обов'язкова умова розвитку освіти. Виявлені й досліджені об'єктивні реалії й закономірності її становлення дозволяють сформулювати концептуальні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти, що має важливе значення для модернізації й подальшого вдосконалення цієї галузі.

Післядипломна педагогічна освіта сприяє задоволенню інтересів педагогічних і науково-педагогічних працівників у постійному підвищенні професійного рівня, виступає одним із засобів їхнього соціального захисту та забезпечує потреби суспільства й держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях.

Напрями підготовки спеціалістів, підвищення їхньої кваліфікації та перепідготовка сьогодні визначаються як пріоритетні, що безпосередньо пов'язано з економічним і культурним розвитком, соціальною стабільністю України. Саме ефективне функціонування відповідної системи забезпечує в суспільстві високий рівень професіоналізму, сприяє гармонійному поєднанню суспільних й особистісних інтересів.

У цьому контексті післядипломна педагогічна освіта є невід'ємною складовою національної системи освіти та важливим компонентом неперервної освіти педагогічних працівників.

Головними завданнями післядипломної педагогічної освіти є спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників шляхом поглиблення, розширення й оновлення їхніх професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Державна політика України в галузі післядипломної педагогічної освіти спрямовується на:

- сприяння функціонуванню й розвитку системи післядипломної педагогічної освіти для задоволення потреб педагогічних працівників;
- розробку нормативно-правових, організаційних засад, створення належних фінансових та інших умов функціонування й розвитку системи післядипломної педагогічної освіти;
- створення матеріальних, моральних та інших стимулів, за яких підвищення професійного рівня педагогічних працівників стало б їхньою необхідною життєвою потребою;
- упорядкування, оптимізацію та розвиток мережі навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти різних форм власності.

Поява нових технологій, реформування соціально-економічної системи, застарілість наукової інформації створили в суспільстві ситуацію, коли стало неможливо навчитися один раз на все життя, і тим самим заклали необхідність постійно поглиблювати й оновлювати професійні знання, уміння й навички. Це зумовлює зростання актуальності проблеми неперервної освіти.

Система післядипломної освіти сьогодні покликана забезпечувати якість професійного навчання фахівців, які мають володіти:

- здатністю культивувати й упроваджувати соціальні й морально-етичні цінності демократичної, правової держави;

– професійними вміннями та навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці [7].

Однією зі складових глобалізації сучасного світу, яка виявляється в багатьох вимірах (глобальна економіка, радикальні технологічні зміни, політична глобалізація, глобалізація культури, ідей) є концепція відкритої освіти. Відкрита освіта створює глобальне пізнавальне середовище, центральною фігурою якого стає людина, здатна до самоорганізації, найповнішого розкриття власного творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей, що є необхідною передумовою успішного життя в сучасному глобалізованому суспільстві. Проте невисокий статус навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти та її недостатні ресурси (штати, фінанси, видавнича база та ін.) не дають змоги повною мірою та у відносно стислі терміни перетворити післядипломну педагогічну освіту на освітню систему відкритого типу [2].

Сучасний етап розвитку системи післядипломної освіти характеризується прагненням її організаторів і науковців цілеспрямовано розв'язувати актуальні завдання підвищення якості кваліфікації педагогічних працівників. У зв'язку з цим у теорії післядипломної педагогічної освіти намітилась тенденція до інноваційних змін у контексті нових вимог розвитку загальної середньої освіти й системи післядипломної педагогічної освіти.

На основі аналізу й узагальнення наукових положень спеціальних досліджень нами визначено істотні характеристики функціонування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, це:

- визнання післядипломної педагогічної освіти як цілісного соціального інституту в єдності його структурних елементів і напрямів діяльності;
- реалізація принципів індивідуалізації, диференціації, інтеграції навчання в практичній діяльності педагогічних працівників;
- забезпечення аксіологічних, культурологічних, інтегративних, навчально-розвивальних, інформаційних функцій системи підвищення кваліфікації;
- проектування змісту й технологій навчання відповідно до сучасних освітніх парадигм;
- задоволення професійних запитів і потреб педагога, розвиток його професійної компетентності;
- інформаційно-комп'ютерне забезпечення, зміцнення матеріально-технічної бази навчальної діяльності;
- удосконалення інноваційної практики в системі неперервної освіти.

На відміну від традиційних підходів до післядипломної освіти педагогів, які орієнтовані на підготовку спеціалістів до певного виду професійної діяльності, в основі сучасної парадигми післядипломної освіти має знаходитися цілісний розвиток та збагачення загальної культури педагога, що відображає як професійні, так й особистісні якості, потреби, інтереси й здібності, можливості адаптуватися та ефективно діяти в динамічних умовах сучасного життя [5].

Суттєвою ознакою їх застосування в професійній діяльності педагогічних (хто навчається) й науково-педагогічних (хто навчає) працівників є принципово нові форми і методи роботи, що забезпечують підвищення ефективності їхньої діяльності й позитивно впливають на професійне середовище, яке відображається в різноманітності використання безконтактних (дистанційне навчання, навчання через пресу, радіо, телепрограми тощо) та практико-орієнтованих («навчання через практику», «навчання через досвід», «навчання за потребами роботодавців») систем навчання.

Нагальною потребою сучасної післядипломної педагогічної освіти є пошук шляхів кооперації між наявними освітніми парадигмами: культурологічною, особистісною,

когнітивно-інформаційною (знаннєвою), компетентнісною, що сприятиме реалізації диференційованого підходу в розробленні змісту й технології підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Для неперервності освітнього процесу з-поміж названих освітніх парадигм пріоритетною ми вважаємо *культурологічну*. По-перше, вона найбільш повно виражає глибинні цілі педагогічної освіти, дозволяє піднятися над вузькопредметним мисленням; по-друге, формує ціннісний погляд на якість освіти в контексті особистісної парадигми, орієнтує організацію навчального процесу на гуманістичні, особистісно значущі цінності [7].

Безперервність освіти є однією із ключових в умовах реформування вітчизняної освіти. Про це йдеться в усіх стратегічних документах, зокрема, у завданнях, визначених Національною доктриною розвитку освіти.

Система підвищення кваліфікації (курсова підготовка, стажування, методична робота, самоосвіта) зорієнтована на реалізацію гнучких, різнорівневих, різнострокових та індивідуалізованих форм післядипломної педагогічної освіти відповідно до потреб педагогічних працівників, на розвиток педагогічних колективів, на індивідуалізацію навчання на основі комп'ютерних технологій, застосування педагогічної інноватики в практичній діяльності.

Основними напрямками реформування системи підвищення кваліфікації є:

- управління адаптацією молодих фахівців, введення їх у педагогічні колективи за допомогою наставництва, інтернатури;
- запровадження практики стажування педагогів у досвідно-дослідних закладах освіти, майстер-класів на базі педагогічних майстерень із залученням учителів-методистів, заслужених працівників освіти, носіїв передового педагогічного досвіду;
- посилення теоретичної підготовки слухачів на атестаційних курсах із метою присвоєння їм вищого категорійного рівня або звання (учитель першої чи вищої категорії, учитель-методист, старший учитель тощо);
- упровадження практики стажування педагогів за кордоном на основі грантів.

Запровадження нових технологій у післядипломній освіті має носити адресний, диференційований, конкретний, творчий характер.

У системі післядипломної педагогічної освіти слід виділити необхідність розробки довготермінових індивідуальних програм розвитку педагога як особистості і як професіонала, які органічно поєднують потреби особистості й навчального закладу, забезпечуючи якісні етапи формування фахівця.

Функції системи післядипломної педагогічної освіти охоплюють широке коло видів діяльності. Вони розділені на стратегічні, ті, що визначають місце і роль даної системи у суспільстві, і тактичні, які забезпечують виконання стратегічних цілей. У свою чергу, забезпечення тактичних функцій значною мірою залежить від рівня розвитку педагогічної освіти, яка кадрово, організаційно й методично обслуговує всі освітні галузі.

До функцій післядипломної педагогічної освіти належать:

- *адаптивна* – пристосування змісту післядипломної освіти відповідно до нових вимог ринку праці та умов життя в суспільстві, яке динамічно змінюється;
- *компенсаторна* – доповнення, розширення й оновлення базової професійної освіти;
- *розвивальна* – збагачення індивідуальних можливостей особистості, її здібностей та духовного світу;
- *аналітико-прогностична* – дослідження, аналіз і наукове передбачення тенденцій розвитку суспільства й виробництва, визначення нових видів освітніх послуг;
- *перетворювальна* – підвищення освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня особи впродовж життя, сприяння інтелектуальному та культурному розвитку

суспільства;

- комунікативна – передача соціального досвіду від покоління до покоління;
- заохочувальна – стимулювання освітніх потреб особи.

Післядипломна освіта – самостійний компонент освіти з власними механізмами фінансування, управління, функціонування й розвитку; орієнтується на реальний попит, можливості й потреби області, району, міста, закладу й установи освіти, кожного працівника; має свої функції й спрямовує їх на організаційне, науково-методичне та інформаційне забезпечення проведення реформ в освіті, професійний розвиток особистості педагога, надання йому різноманітних освітніх послуг.

Післядипломна педагогічна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної педагогічної освіти III – IV рівнів акредитації або структурними підрозділами (інститути, факультети післядипломної педагогічної освіти) вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, у тому числі на підставі укладених договорів.

Саме вони забезпечують підвищення кваліфікації та перепідготовку педагогічних і керівних кадрів освіти, одержання нової кваліфікації або нової спеціальності на основі раніше здобутої освіти й досвіду практичної роботи, удосконалення професійних знань, умінь за спеціальністю, професією.

Заклади післядипломної педагогічної освіти координують та вивчають діяльність районних (міських) методичних служб, надають їм методичну допомогу, організовують науково-методичне забезпечення системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти регіону.

Головною метою діяльності інституту є наукове й методичне забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти відповідного регіону, підвищення кваліфікації та перепідготовка керівних кадрів і педагогічних працівників освіти, здійснення на базі освітніх закладів теоретичних і прикладних досліджень у галузі освіти, їх упровадження у практику освітньої системи.

Навчальний процес у закладах післядипломної педагогічної освіти – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до навчальних програм і планів освітньої діяльності.

Науково-методичне забезпечення навчального процесу здійснюється із залученням розробок науковців закладу післядипломної педагогічної освіти, Академії педагогічних наук України, підпорядкованих їй закладів, у тому числі, Університету менеджменту освіти.

Інноваційний розвиток системи післядипломної педагогічної освіти та подальше вдосконалення організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти передбачають:

- упровадження кредитно-модульної форми навчання;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних засобів та інтерактивних методів навчання;
- упровадження електронних засобів навчання;
- використання сучасних систем контролю якості засвоєння змісту навчання та проведення моніторингу якості освіти .

Навчання в системі післядипломної педагогічної освіти здійснюється за такими формами: очна, заочна, вечірня, дистанційна, кредитно-модульна, індивідуальна.

Навчальний процес у закладах післядипломної педагогічної освіти здійснюється в таких формах: навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи.

Основними видами навчальних занять у закладах післядипломної педагогічної освіти є лекції, практичні, семінарські, інструктивно-методичні й індивідуальні заняття,

конференції з обміну досвідом, майстер-класи, «круглі столи», тренінги, консультації.

Основу навчально-методичного забезпечення навчального процесу закладів післядипломної педагогічної освіти становлять:

- галузеві стандарти вищої педагогічної освіти (при перепідготовці, спеціалізації та стажуванні терміном один рік і більше);
- робочі навчальні програми з усіх інваріантних і варіативних дисциплін;
- програми навчальної та виробничої практик;
- інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- програми освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- навчальні та навчально-тематичні плани.

Засобами дидактичного забезпечення навчального процесу закладів післядипломної педагогічної освіти є підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій, роздаткові матеріали, методичні матеріали щодо організації самостійної роботи, інші характеристики навчального процесу, що визначає викладач, кафедра, заклад післядипломної педагогічної освіти.

Освітньо-професійна програма перепідготовки реалізується в навчальному плані, що є нормативним документом і визначає перелік та обсяг інваріантних і варіативних навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, форми проведення навчальних занять та їхній обсяг, графік навчального процесу, план навчального процесу із зазначенням форм та засобів проведення підсумкового контролю.

Програма освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації реалізується в навчально-тематичних планах. Навчально-тематичні плани розробляються за різними формами: очною, очно-заочною, очно-заочно-дистанційною тощо. Навчально-тематичний план може містити блоки (модулі): соціально-гуманітарний, професійний, діагностико-аналітичний та поглибленої професійної підготовки й самоосвіти.

Соціально-гуманітарний і професійний модулі навчально-тематичного плану включають інваріантну та варіативну складові, а діагностико-аналітичний має бути тільки інваріантним.

Поглиблена професійна підготовка та самоосвіта в умовах безперервної освіти передбачає навчання слухачів на спецкурсах і семінарах. Варіативність навчання забезпечується вибором слухачами спецкурсів та семінарів.

Наукова та методична діяльність у закладі післядипломної педагогічної освіти є невід'ємною складовою освітньої діяльності й здійснюється відповідно до вимог чинного законодавства України.

Заклад післядипломної педагогічної освіти здійснює наукову та методичну діяльність із метою поліпшення якості навчання й виховання слухачів, студентів, широкого впровадження в навчальний процес перспективних педагогічних й інформаційно-комунікаційних технологій, сучасних технічних засобів навчання та прогнозує головні напрями, зміст післядипломної освіти педагогічних і керівних працівників освіти України.

Зміст наукової діяльності інституту:

- розробка й запровадження наукових досліджень у галузі безперервної освіти;
- участь у реалізації державних, галузевих та регіональних наукових програм;
- організація роботи експериментальних майданчиків, опорних і базових навчальних закладів;
- організація апробації навчальної літератури;
- експертиза методичних посібників, авторських навчальних програм.

Наукові дослідження в закладі післядипломної педагогічної освіти виконуються науковими, науково-педагогічними працівниками кафедр, інших структурних

підрозділів, аспірантами та докторантами, які навчаються в аспірантурах та докторантурах вищих навчальних закладів післядипломної освіти, наукових установах, тимчасовими науковими колективами, студентами, слухачами.

Інститут післядипломної педагогічної освіти здійснює поточне та перспективне планування наукової, науково-методичної, науково-дослідної та експериментальної діяльності за погодженням з управлінням освіти і науки обласної, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, Міністерством освіти Автономної Республіки Крим, Міністерством освіти і науки України та інститутом інноваційної діяльності і змісту освіти.

Організаційно-методична робота є однією із складових діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, що передбачає цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника в позакурсний та міжтестастаційний періоди. Вона ґрунтується на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з урахуванням досвіду діяльності педагогів, конкретного аналізу результатів навчально-виховного процесу.

Головні напрями методичної роботи з педагогічними працівниками реалізуються через організацію колективних (масових, групових) та індивідуальних форм. До колективних форм належать: методичні об'єднання, творчі майстерні педагогів, постійно діючі проблемні семінари, школи педагогічного досвіду, педагогічні читання, науково-практичні конференції, методичні виїзди, педагогічні виставки, професійні конкурси тощо. Індивідуальні форми методичної роботи включають роботу з членами методичного активу, наставництво, стажування, консультування, відвідування занять і позакласних заходів тощо.

Зазнає змін характер відносин між органами державного управління освітою й освітніми структурами в напрямі посилення кооперативних зв'язків. Продуктами обміну виступають: від закладів післядипломної педагогічної освіти – науково обґрунтовані державні й регіональні програми зміни практики освіти, реалізації інновацій, від органів управління освітою – правове, фінансове, матеріально-технічне забезпечення реалізації цих програм. Функції контролю за роботою закладів післядипломної педагогічної освіти реалізуються через атестацію за єдиними критеріями експертизи й експертних процедур. Проводиться моніторинг якості післядипломної педагогічної освіти.

Управління закладом післядипломної педагогічної освіти.

– Керівництво закладом післядипломної педагогічної освіти здійснює ректор (директор), який призначається на посаду власником на умовах контракту з числа працівників освіти, які мають науковий ступінь або вчене звання і стаж керівної та науково-методичної роботи не менше 5 років.

– Для вирішення основних питань функціонування закладу післядипломної педагогічної освіти, обговорення найважливіших напрямів наукової та інших видів діяльності, перспектив розвитку закладу післядипломної педагогічної освіти створюється колегіальні органи (вчена рада, науково-методична (методична) рада) та інші робочі й дорадчі органи (ректорат, деканати тощо), положення про які затверджується ректором (директором) закладу післядипломної педагогічної освіти.

– Вищим колегіальним органом громадського самоврядування закладу післядипломної педагогічної освіти є загальні збори (конференція) трудового колективу. Порядок скликання вищого колегіального органу громадського самоврядування його завдання та повноваження визначаються Законом України «Про вищу освіту» та статутом закладу післядипломної педагогічної освіти.

Основними джерелами фінансового забезпечення закладів післядипломної педагогічної освіти є:

– кошти державного та місцевих бюджетів;

- кошти юридичних і фізичних осіб, громадських організацій та фондів, у тому числі спонсорські, благодійні внески й пожертвування;
- кошти галузей господарювання;
- кошти від надання закладами післядипломної педагогічної освіти платних послуг;
- гранти;
- кредити на розвиток закладу післядипломної педагогічної освіти та на здобуття освіти;
- кошти від економічної діяльності, що регламентовані державою.

Фінансування діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти за рахунок коштів державного бюджету здійснюється Міністерством освіти і науки України.

Залучені кошти спрямовуються на здійснення статутної діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти в порядку й на умовах, визначених законодавством та його статутом.

Отже, розвиток системи післядипломної педагогічної освіти – складний багатосторонній процес, можливий лише за умов належного нормативно-правового, організаційного, методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного та фінансового забезпечення.

У результаті дослідження сутності інноваційних процесів у системі післядипломної освіти педагогічних працівників зроблені основні теоретичні й практичні висновки та запропоновані шляхи подальшого інноваційного розвитку системи післядипломної освіти.

У дослідженні розкрито нове вирішення проблеми інноваційного розвитку системи післядипломної освіти регіону шляхом розгляду на філософському, методологічному й методичному рівнях соціально-економічних основ практики управління інноваційними процесами у вітчизняній і зарубіжній освіті.

Доведено, що інноваційні процеси в освіті об'єктивно породжені потребою в оновленні всіх сфер суспільного життя, переходом України до суспільної моделі інноваційного розвитку, приєднанням до загальноєвропейських інтеграційних процесів, закономірностями глобальних перетворень в освітній галузі.

Реформування системи післядипломної освіти педагогічних працівників можливе лише за умови раціонального збереження позитивного педагогічного досвіду попередніх поколінь і ретрансляції сучасного соціального досвіду, звернення до досвіду минулого при розв'язанні нинішніх завдань, пов'язаних з євроінтеграцією України. Перехід до нового напрямку соціального розвитку супроводжується формуванням нового типу педагога-інноватора, що якісно володіє новітнім змістом професійної і соціальної компетентності, забезпечує можливість жити в демократичному суспільстві, яке динамічно розвивається в умовах ринкових відносин, високих технологій, співробітництва різних соціальних груп.

Література:

1. Закон України «Про освіту». К., 2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Саух П. Ю. Філософія в пошуках панацеї, роздуми небайдужого. *Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка. Філософські науки*. 2017. № 1. С. 5-11.
3. Пастовенський О. В. Інноваційний менеджмент у закладах освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка. Філософські науки*. 2017. № 1. С. 15-18.
4. Якухно І. І. Теоретико-методичні основи управління інноваційним розвитком післядипломної педагогічної освіти регіону: монографія. Житомир: Полісся, 2011. 536 с.
5. Якухно И. И. Проблемы инновационного развития последипломного образования педагогических работников в Украине. *Инновации в образовании*. 2013. № 2. С. 110-115.

6. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. К.: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
7. Синенко С. І. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів у Європейських країнах. *Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку: науково-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. К.: Міленіум, 2005. С. 10-16.*

Yakuhno I. I.

POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN CONDITIONS
OF INNOVATION DEVELOPMENT

The experience of work institutes of postgraduate pedagogical education has shown that the current system of teachers' professional development is directly connected with these institutes, as here they can obtain modern knowledge and be perfected as professionals.

Thus, postgraduate pedagogical education, like any social phenomenon, now is in a state of innovation changes based on objective socio-political and socio-economic needs. It is noted that on postgraduate pedagogical education has influenced external objective (politics, economy, society, technology) and internal subjective (motivation of activity, self-esteem) factors, the inability to overcome the contradictions between socio-deterministic requirements for pedagogical workers' vocational and pedagogical training and the actual level of their qualification, between the modern needs of the spiritual, social, economic development of Ukraine and the insufficient level of implementation of innovative changes in the professional activities of educational institutions.

Therefore, the research provides to determine the pedagogical tools of the innovative educational process as a dynamic system of scientific equipment of teacher's postgraduate education. It is absolutely clear that in each particular case of practical activity of postgraduate education institutions, there is a need on the basis of system analysis to determine the optimal variant of the effective choice of the innovative model of education and the corresponding set of pedagogical tools that provide its competitiveness in the market of providing educational services.

The views on the system for improving the qualifications of the teaching staff are outlined in the article through the prism of Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education activity.

Undoubtedly, it will change, as it is clearly stated in the project of the Concept of the development of Ukrainian education for the period 2015-2025 years (demonopolization and diversification of the postgraduate pedagogical education system). It doesn't matter in what form it will exist, the functions of satisfying the professional and social of teachers' requests in this system will remain relevant in the future.

Key words: paradigm of education, educational conception, postgraduate education, principles, functions, technologies, innovations in postgraduate education.

Дата надходження статті: «11» грудня 2017 р.

Розділ 4

**ТЕОРІЯ ЗМІСТУ, ОРГАНІЗАЦІЇ
ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ**

УДК 378.14

Лодатко Є. О.*

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ МАСОВОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано поняття готовності до освітньо-наукової діяльності та сформульовано авторську позицію щодо змісту цього поняття. Ґрунтуючись на порівняльному огляді компонентів готовності до освітньої й науково-дослідницької діяльності, студійованих науковцями, визначено компоненти в структурі готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності. Розкрито зміст кожного з компонентів, що уможливорює розуміння змістово-діяльничої основи для реалізації взаємозв'язків і взаємообумовленості цих компонентів.

Мотиваційний компонент окреслює цілі, мотиви опанування освітньо-наукової діяльності; потреби у створенні, поширенні та реалізації інноваційних підходів, використанні різних форм, методів, засобів освітньо-наукової діяльності; установку на самовдосконалення, саморозвиток, самореалізацію; удосконалення фахових компетентностей.

Інформаційно-теоретичний компонент готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності передбачає формування у свідомості майбутніх магістрів цілісного, системного світосприйняття, що визначається сутністю професійної діяльності, обсягом необхідних загальнопрофесійних і спеціальних знань, стилем мислення; визначає рівень володіння основними поняттями та домінантами масового навчання взагалі й технології масового дистанційного навчання зокрема.

Практично-технологічний компонент готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності передбачає розвиток здатності до застосування професійних умінь (гностичних, проєктувальних, організаторських, дослідницьких, інформаційно-аналітичних, оцінно-результативних), необхідних для продуктивної освітньо-наукової діяльності в умовах швидких технологічних змін.

Окремо зазначено, що формування готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності передбачає опанування вмінь орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних професійних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства.

Ключові слова: освітньо-наукова діяльність, готовність, компоненти готовності, масове навчання.

Європейський рівень вищої освіти передбачає компетентнісні вимоги до якості знань, умінь та навичок, які опановують випускники закладів вищої освіти.

Євроінтеграційні спрямування України зумовлюють зміни в розвитку освіти в напрямі підвищення компетентнісних вимог і, зокрема, практичної підготовленості випускників закладів вищої освіти. Роботодавці зацікавлені в усебічно розвиненому й професійно підготовленому працівникові, здатному виконувати професійні обов'язки на високому рівні. У сучасних економічних умовах, спричинених глобалізацією, посилюється конкуренція на ринку праці в різних сферах діяльності людини. Насамперед, це стосується вищої освіти, яка є основою для розвитку високотехнологічних і пов'язаних з наукою галузей економіки з високим рівнем доданої вартості.

У цьому контексті актуальною є підготовка висококваліфікованого й конкурентоспроможного спеціаліста до освітньо-наукової діяльності. Це вимагає не тільки набуття ним належного рівня професійної кваліфікації, а й формування в нього готовності до майбутньої професійної діяльності.

Поняття готовності до освітньо-наукової діяльності досліджувалось вітчизняними та зарубіжними вченими не одне десятиліття. Однак серед багатьох відомих робіт,

*© Лодатко Є. О.

присвячених готовності, дотичними до освітньо-наукової діяльності можна уважати лише невелику частину.

Зокрема, науковці М. І. Дьяченко та Л. О. Кандибович [7] ще за радянських часів студювали сутнісну основу готовності студентів до професійної діяльності та досліджували компоненти готовності до освітньо-наукової діяльності.

Л. В. Григоренко [4] та Л. П. Кадченко [9] у своїх розвідках дійшли до трактування поняття готовності як сукупності професійно-педагогічних якостей. Питання готовності магістрів до науково-дослідної та освітньої діяльності досліджувались С. С. Вітвіцькою [2; 3]. Предметом студій І. М. Дичківської [6] була готовність педагога до інноваційної діяльності, складовою якої є освітньо-наукова діяльність. А. С. Литвинов вивчав провідні аспекти формування готовності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до впровадження освітніх інновацій у практику вищої школи [13]. Звісно, крім названих, є й інші розвідки (наприклад, [15; 18]), що містять авторські результати щодо *узгальненого уявлення* про готовність до професійної діяльності магістрів.

Метою статті є виокремлення й аналіз структурних компонентів готовності до освітньо-наукової діяльності майбутніх магістрів в умовах масових дистанційних курсів.

У педагогіці готовність до освітньо-наукової діяльності розглядається в контексті різних завдань: усвідомлення сутності певного завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення відповідних способів діяльності, оцінки власних можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату тощо.

Готовність до освітньо-наукової діяльності має характеристики в часі: буває тривалою (формується заздалегідь у результаті спеціально організованих впливів і слугує передумовою успішної діяльності) та ситуативною (тимчасовою, нестійкою, залежною від конкретної ситуації чи якихось особливостей). Обидва «різновиди готовності» співіснують у діалектичній єдності.

Серед компонентів готовності до освітньо-наукової діяльності дослідники називають професійну самосвідомість, ставлення до діяльності або настанову, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички й уміння практичного втілення способів діяльності, а також професійно значущі якості особистості.

Підготовка майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності, перш за все, пов'язується з розвитком у них готовності до організації, виконання й регулювання своєї діяльності, «розуміння суті педагогічних явищ, інноваційного розв'язання неординарних педагогічних завдань», які ґрунтуються на «оволодінні методами наукового пізнання, ознайомленні з логікою дослідницького процесу, досвідом аналізувати й передбачати його подальший розвиток» [3, с. 147]. Готовність до освітньо-наукової діяльності формується під впливом багатьох чинників, найважливішими з яких є опанування системи методів і цілей, умінь визначення «пріоритетних шляхів удосконалення організації різних педагогічних процесів», засвоєння професійних знань і вмінь, безпосереднє включення магістра в діяльність, у якій найбільш активно стимулюються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

У своєму дослідженні Л. В. Григоренко характеризує готовність як сукупність професійно-педагогічних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які забезпечують результативність професійної діяльності. У роботі Л. П. Кадченко поняття готовності розкривається як складне особистісне утворення, що забезпечує високі результати педагогічної діяльності та включає професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння, навички, спрямованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потреби в професійному самовдосконаленні [4; 9].

Науковці М. І. Дьяченко та Л. О. Кандибович готовність потрактовують як активно-діяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізацію сил на виконання певної задачі. Готовність до дій взагалі потребує певних знань, умінь та навичок, налаштованості та рішучості до їх виконання. Готовність магістра до освітньо-наукової діяльності, окрім зазначених передумов, сполучає в собі й психологічні чинники: успішного виконання своїх обов'язків; доцільного використання набутих знань, умінь та навичок; відносно швидкої адаптації до умов праці; потреби у самоосвіті; налаштованості на підвищення кваліфікації [7; 8].

Однак Л. В. Кондрашова, аналізуючи змістове наповнення готовності запропоноване М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибовичем [7], дійшла до висновку, що воно не розкриває всіх змістовних сторін цього феномена, оскільки здатність людини до професійно-педагогічних явищ не може розглядатися ізольовано від ставлення особистості до обраної професії [10, с. 52-53], тому у змісті готовності важливе місце мають посідати емоційний і психофізіологічний компоненти.

Деталізуючи власну позицію, Л. В. Кондрашова наголошує та тому, що готовність – це не лише комплекс професійних знань, умінь і навичок, а й певні риси особистості, що сприяють успішному виконанню професійних обов'язків: «педагогічні здібності, переконання, інтереси, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто ставлення до явищ, подій, професійних обов'язків відповідно до суспільних норм та вимог обраної професії» [11, с. 7-8].

В.Ю. Биковим готовність до освітньо-наукової діяльності розглядається як інтегративна характеристика особистості, що виявляється в активному, вибірково-позитивному ставленні до діяльності, соціально-ціннісному професійному виборі та практичному включенні до виробничої діяльності, здатності активно та швидко адаптуватися до виробництва, досягати високих успіхів. Науковець ототожнює структуру готовності зі структурою відповідної функціональної психологічної системи й виокремлює такі її компоненти: мотиви діяльності, цілі діяльності, інформаційна основа діяльності, програма діяльності, блок прийняття рішення й підсистема професійно важливих якостей особистості [1].

Деяко інше бачення сутності поняття «готовності до освітньо-наукової діяльності» пропонує А. Ф. Ліненко, зазначаючи, що готовність є інтегрованим особистісним утворенням, яке характеризується обраною прогнозованою активністю особистості під час підготовки й уведення в діяльність [12]. Проте, на думку В. Л. Ортинського, готовність до освітньо-наукової діяльності полягає в засвоєнні певного обсягу спеціальних знань (з предмета, навчальної дисципліни, курсу), складу психолого-педагогічних дій в освітньому закладі, сутності соціальних відносин; у сформованості й зрілості професійно значущих і громадських якостей особистості. Інакше кажучи, готовність до освітньо-наукової діяльності передбачає професійну кваліфікацію та наявність певних особистісних якостей і властивостей [там само].

Однак, попри наявні напрацювання, не існує єдиної думки щодо визначення структурних компонентів готовності майбутнього магістра до освітньо-наукової діяльності, що свідчить про «необхідність звуження достатньо гарно розробленої в науці категорії готовності до специфіки педагогічної діяльності випускника магістратури» [3, с. 61].

Зважаючи на наведені точки зору, є сенс потрактовувати готовність майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності як складне особистісне утворення, що комплексно розкриває інтегративну діялісно-функціональну характеристику магістра, в основу якої покладено мотиви діяльності, знання й уміння виконувати певні професійні функції.

Готовність до освітньо-наукової діяльності має мислитися «не тільки як результат, а й як мета професійної підготовки, початкова й основна умова ефективної реалізації потенцій кожної особистості. Цим підкреслюється діалектичний характер готовності,

у якій відбивається якість, стан і динаміка процесу. Таке розмежування дозволяє більш детально аналізувати поняття професійної готовності до діяльності» [3, с. 62], звертаючись для цього до студіювання її компонентів.

Зокрема, В. І. Урський, досліджуючи структуру готовності учителів до інноваційної діяльності, виділяє такі її компоненти:

- мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням освітньо-наукової діяльності);
- когнітивний (сукупність знань і уявлень, необхідних для продуктивної освітньо-наукової діяльності);
- операційний (сукупність умінь та навичок практичного вирішення завдань у процесі освітньо-наукової діяльності);
- особистісний (сукупність особистісних якостей, важливих для виконання освітньо-наукової діяльності) [17].

Функціональне призначення компонентів готовності, на думку автора, полягає у забезпеченні *творчої спрямованості* професійної діяльності майбутніх магістрів, їхньої *обізнаності й технологічної підготовленості* в сфері педагогічної інноватики, *оперативної самокорекції й оцінки* рівнів власної готовності до освітньо-наукової діяльності.

Деяко іншої позиції дотримується І. М. Дичківська, визначаючи готовність магістрів до освітньо-наукової діяльності за такими показниками:

- усвідомлення потреби в запровадженні інновацій у власній практиці;
- інформованість про новітні технології;
- зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- здатність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією освітньо-наукової діяльності;
- володіння практичними навичками освоєння інновацій та розроблення нових [6].

Більш загальний підхід до структурування готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності пропонують В. О. Слатьонін, Л. С. Подимова, виділяючи такі взаємозумовлені компоненти:

- а) поінформованість про інноваційну технологію шляхом опанування змісту, методів, технологій розробки й застосування інновацій; визначення особистісної позиції щодо використання інноваційних технологій на практиці;
- б) технологізованість у формуванні компетентності з розробки та використання технологій;
- в) результативність підготовки магістрів до використання інноваційних технологій та їх оцінки [16].

М. І. Дьяченко з Л. О. Кандибовичем у контексті дослідження психологічних проблем готовності до діяльності аргументують поєднання в її структурі таких компонентів:

- мотиваційного, що забезпечує позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші доволі стійкі мотиви;
- орієнтаційного, що визначає необхідні знання та уявлення про особливості та умови професійної діяльності, професійні вимоги до особистості;
- операційного, що окреслює інструменти опанування засобів та прийомів професійної діяльності, необхідних знань, навичок та вмінь, операцій мислення (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);
- вольового, що забезпечує самоконтроль, уміння керувати власними діями, із яких складається виконання трудових зобов'язань;
- оцінного, що актуалізує самооцінку власної підготовленості та її відповідність вимогам обраної професії) [7].

Обговорюючи питання, пов'язані з готовністю майбутнього магістра гуманітарного профілю до професійної діяльності, Р.С.Гурін виділяє специфічні компоненти, що віддзеркалюють її спрямованість на застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи:

- адаптивно-мотиваційний, що сприяє формуванню особистісного ставлення студентів до впровадження нових інформаційних технологій в освіті та усвідомленню їхньої спрямованості на застосування в майбутній діяльності;
- планово-змістовий, що вимагає від студентів умінь висувати гіпотезу, здійснювати добір і структурування навчального матеріалу тощо;
- організаційно-координаційний, що спрямований на активне використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи, а також самостійне здобуття знань;
- контрольо-оцінний, що передбачає оперативний контроль і забезпеченість засобами нових інформаційних технологій, подання навчальної інформації, діагностику її засвоєння [5].

Звісно, можна було огляд авторських позицій продовжувати, але ці наукові доробки є лише дотичними до проблеми формування готовності до освітньо-наукової діяльності в умовах масового навчання. Аналізуючи й узагальнюючи доробки дослідників різних років та беручи за основу сутнісні характеристики освітньо-наукової діяльності, логічно дійти висновку щодо *структури готовності* майбутніх магістрів саме до такої діяльності. Ця структура має виявлятися в єдності мотиваційного, інформаційно-теоретичного та практично-технологічного компонентів.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності окреслює цілі, мотиви формування освітньо-наукової спрямованості; потреби у створенні, поширенні та реалізації інноваційних підходів до вивчення фахових дисциплін, використання різних форм, методів, засобів освітньо-наукової діяльності; установку на самовдосконалення, саморозвиток, самореалізацію; прагнення до використання сучасних технологій навчання в освітньо-науковій діяльності й самовдосконаленні, підвищенні власного професійного рівня; наявність розвиненого сприйняття нововведень, удосконалення фахових компетентностей, долучення до професійної культури.

Інформаційно-теоретичний компонент готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності продукує опанування інтегрованою системою знань (фахових, психолого-педагогічних, методичних) про сутність майбутньої діяльності.

Цей компонент *передбачає* формування у свідомості майбутніх магістрів цілісного, системного світосприйняття, що визначається сутністю професійної діяльності, обсягом необхідних загальнопрофесійних і спеціальних знань, стилем мислення; *визначає* рівень володіння основними поняттями та домінантами масового навчання взагалі і технології масового дистанційного навчання зокрема, *сприяє* усвідомленню професійно значущих можливостей освітньо-науковій діяльності на заняттях із фахових предметів, *формує* систему знань, необхідних та достатніх для успішної майбутньої освітньо-наукової діяльності.

Практично-технологічний компонент готовності майбутніх магістрів до освітньо-наукової діяльності передбачає здатність до застосування професійних умінь (гностичних, проектувальних, організаторських, дослідницьких, інформаційно-аналітичних, оціночно-результативних), необхідних для продуктивної освітньо-наукової діяльності в умовах швидких технологічних змін.

Окрім зазначених структурних складників готовності до освітньо-наукової діяльності, слід акцентувати увагу на формуванні в майбутніх магістрів умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію й опрацьовувати її відповідно до професійних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства.

Отже, успішне опанування майбутніми магістрами професійно важливих компетентностей залежить від готовності до освітньо-наукової діяльності. Вона формується у взаємообумовленості мотиваційного, інформаційно-теоретичного та практично-технологічного компонентів, котрі у взаємодії спонукають особистість до опанування новими професійними знаннями та вміннями. Ці компоненти готовності до освітньо-наукової діяльності передбачають наявність у майбутніх магістрів комплексу особистісних знань, умінь, навичок, якостей, здібностей, професійної спрямованості, які сприяють успішній реалізації особистості магістра в професійній сфері. Порушена у статті проблема багатоаспектна і може стати предметом подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
2. Витвицкая С. С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*. 2013. № 2 (13). С. 59-63.
3. Вітвіцька С. С. Підготовка магістрів до науково-дослідної діяльності: психолого-педагогічний аспект. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. Вип. 1. С. 146-153.
4. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков, 1991. 21 с.
5. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Из-во БГУ, 1976. 176 с.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь + справочник. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. 576 с.
9. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харьков: ХДГУ, 1992. 169 с.
10. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1997. 56 с.
11. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1987. 34 с.
12. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125-132.
13. Литвинов А. С. Формування готовності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до впровадження освітніх інновацій у практику вищої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2017. 347 с.
14. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ, 2009. 472 с.
15. Ручинська Н. С. Готовність викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до використання технологій дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*. 2012. № 2 (70). С. 50-52.
16. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 308 с.
17. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
18. Шанскова Т.І. Готовність до професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти. *Андрагогічний вісник: наукове електронне педагогічне видання*. 2014. № (5). С. 133-139.

Lodatko E. O.

STRUCTURAL COMPONENTS OF FUTURE MASTER'S READINESS
TO EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF MASS STUDY

The concept of readiness for educational-and-scientific activity is analyzed and the author's position regarding the content of this concept is formulated in the paper. Based on the comparative review of readiness components for educational-and-research activities, which were studied by scientists, components in the structure of future masters' readiness for educational-and-scientific activity were determined. The content of each of the components is revealed, which makes it possible to understand the content-activity basis for the realization of interconnections and interdependence of these components.

Motivational component outlines goals, motives for mastering educational and scientific activity; the need for the creation, dissemination and implementation of innovative approaches, the use of various forms, methods, means of educational and scientific activities; installation on self-improvement, self-development, self-realization; improvement of professional competences.

The informational and theoretical component of future masters' readiness for educational and scientific activity involves the formation in future masters' minds of holistic, systemic world perception, which is determined by the essence of professional activity, the volume of necessary general and professional knowledge, the style of thinking; determines the level of mastery of the basic concepts and dominant mass education in general and technology of mass distance learning.

The practical and technological component of the future masters' readiness for educational and scientific activities involves the development of the ability to apply professional skills (gnostic, design, organizational, research, informational and analytical, evaluative-productive) necessary for productive educational and scientific activities in a context of rapid technological change.

It is also noted that the formation of future masters' readiness for educational-and-scientific activities involves mastering the skills to navigate the information space, obtain information and operate it in accordance with their own professional needs and requirements of modern high-tech society.

Key words: educational-and-scientific activity; readiness; components of readiness; mass education.

Дата надходження статті: «17» грудня 2017 р.

Розділ 5

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42

Шерман М. І.*

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Шляхом критичного аналізу фахових наукових джерел, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, з'ясовано, що в доступних нам працях не відображено системного підходу до формування готовності до соціально-правової діяльності майбутніх соціальних працівників засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Сформульовані та обґрунтовані дефініції «інформаційна діяльність соціального працівника», «готовність до інформаційної діяльності соціальних працівників», наведені педагогічні умови її формування, на якісному рівні виявлено зв'язок між рівнем готовності до інформаційної діяльності та ефективністю соціально-правової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Доведено, що готовність до інформаційної діяльності соціальних працівників доцільно формувати на засадах інтегративного підходу. Стосовно предмету нашого розгляду, інтеграційною платформою проектування змісту дисципліни «Інформаційні технології в професійній діяльності соціального працівника» є єдине предметне поле професійної діяльності соціального працівника, джерела соціальної та правової інформації, комп'ютерні засоби забезпечення професійної нормативно врегульованої інформаційної діяльності працівника соціальної сфери, узагальнені методики вирішення типових завдань інформаційної діяльності соціального працівника та документального забезпечення соціально-правової практики, типові або аналогічні їм посадові обов'язки, виконання яких пропонується випускникам державою, недержавними вітчизняними та іноземними організаціями й фондами соціальної спрямованості, волонтерськими та релігійними організаціями або аналогічними за призначенням та способами діяльності структурами. Обґрунтована структура навчального курсу, надана стисла характеристика її когнітивного наповнення.

Ключові слова: соціально-правова підготовка майбутніх соціальних працівників, інформаційна діяльність, готовність до інформаційної діяльності, педагогічні умови, дистанційний курс.

Розвиток українського суспільства характеризується інтенсивними соціально-економічними й геополітичними змінами, що породжують політичні, економічні, соціальні та морально-психологічні проблеми. У таких умовах стає необхідною діяльність соціальних служб, що покликані допомогти суспільству подолати труднощі, пов'язані з вирішенням соціальних, психологічних, культурологічних, етнічних проблем.

На сьогодні домінуючою точкою зору, визначеній у фахових джерелах, є бачення професійної діяльності як складного інтегративного утворення, а не суми окремих компетенцій, і професійна діяльність соціального працівника не є винятком. У зв'язку з цим постає проблема переосмислення змісту соціально-правової підготовки майбутніх працівників соціальної сфери, її форм, методів, технологій і виникає необхідність проектування контенту навчальних дисциплін із урахуванням вимог суспільства, потенційних роботодавців, динаміки ринку праці та професіограми соціального працівника відповідно до напрямку його професійної підготовки.

Метою нашої статті є аналіз методичних підходів проектування контенту дистанційних навчальних курсів, використання яких із високим ступенем імовірності сприятиме підвищенню якості соціально-правової підготовки майбутніх соціальних працівників, професійна діяльність яких здійснюється в умовах інформаційного суспільства, орієнтованої на формування професіоналів соціальної сфери, здатних не тільки відтворити певний обсяг фахових знань чи типових дій у стандартних професійних ситуаціях, а й творчих особистостей, що можуть реалізувати себе

*© Шерман М. І.

в тривалій ефективній професійній діяльності в мінливих умовах сьогодення та здійснювати цілеспрямований вплив на соціальну та професійну сфери.

У фахових наукових джерелах та електронних ресурсах, присвячених професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери, напрацьовано достатньо ґрунтовні положення щодо професійно-правової підготовки цієї категорії осіб, що навчаються, та формування їхньої професійно-правової компетентності. У низці наукових праць (Д. Биби́к, А. Войтик, Л. Завацька, А. Капська, Т. Сила, О. Торубара та ін.) системно висвітлені загальні питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах вітчизняних ЗВО.

Специфічні питання підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО досліджені та розкриті С. Белічевою, М. Гарашкіним, Д. Годлевською, І. Зимньою, О. Карпенко, М. Лукашевич, В. Поліщук, Л. Топчій, О. Файчук та ін.

Проте нами не виявлено достатньої кількості ґрунтовних досліджень, присвячених обґрунтуванню, розробці, упровадженню та використанню в системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, і зокрема, формуванню їхньої готовності до соціально-правової діяльності в умовах інформаційного суспільства, комплексної інформатизації професійної діяльності, широкого використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних технологій для організації більш якісної професійної підготовки в умовах ЗВО. Ми вважаємо доцільним, своєчасним та актуальним звернути увагу на вирішення завдань щодо створення комп'ютерних засобів підтримки професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема, зосередивши свою увагу на розробці дистанційних курсів, орієнтованих на формування готовності до соціально-правової діяльності як основи професіоналізму майбутнього соціального працівника.

Сучасна педагогічна наука все частіше звертається до інтегративного підходу як концептуальної основи організації професійної підготовки. Сутність інтегративного підходу полягає у створенні та реалізації умов для проектування й організації професійно орієнтованого навчання, що здатне забезпечити формування професійно значущих особистісних якостей і професійної компетентності відповідно до покладених посадових обов'язків [1; 3-5]. Співзвучною є точка зору І. М. Дичківської, яка трактує інтеграційні технології в педагогіці як «дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання» [2].

Стосовно предмета нашого розгляду, інтеграційною платформою проектування змісту дисципліни «Інформаційні технології в професійній діяльності соціального працівника» (інша, менш вдала, на нашу думку, назва цієї дисципліни – «Інформаційні технології в галузі»), є єдине предметне поле професійної діяльності соціального працівника, джерела соціальної та правової інформації, комп'ютерні засоби забезпечення професійної нормативно врегульованої інформаційної діяльності працівника соціальної сфери, узагальнені методики виконання типових завдань інформаційної діяльності соціального працівника та документального забезпечення соціально-правової практики, типові або аналогічні їм посадові обов'язки, виконання яких пропонуються випускникам державою, недержавними вітчизняними та іноземними організаціями й фондами соціальної спрямованості, волонтерськими та релігійними організаціями або аналогічними за призначенням та способами діяльності структурами.

Професійна діяльність соціального працівника – це нормативно врегульований та спеціальним чином організований вид соціальної діяльності, спрямованої на гармонізацію особистісних і суспільних відносин через надання правової, морально-психологічної, медичної, фізичної допомоги окремим індивідам, групам людей і спільнотам, які відчувають труднощі в соціальному функціонуванні, за допомогою захисту, підтримки, корекції та реабілітації, а також шляхом змін і реформування

окремих елементів соціальної системи.

Наведена дефініція достатньо чітко актуалізує соціально-правовий контент професійної діяльності соціального працівника, що є основою ухвалення ним управлінських рішень та виконання безпосередніх завдань професійної діяльності. Ухвалення обґрунтованих, адекватних ситуації, законних рішень соціальним працівником можливе лише за умови наявності в нього повної, актуальної, своєчасної інформації щодо предметного поля професійної діяльності, її об'єктів та їхніх властивостей, засобів, технологій та методик опрацювання різнотипної інформації, документального оформлення ухваленого рішення та результатів його втілення. Інакше кажучи, фундаментальною основою ефективної професійної соціально-правової діяльності є інформаційна діяльність соціального працівника.

Інформаційна діяльність соціального працівника – це спеціальним чином організована та нормативно врегульована сукупність дій, спрямованих на задоволення їхніх інформаційних потреб у соціальній, пізнавальній та практично-перетворювальній сферах професійної та особистісної діяльності, метою якої є забезпечення тривалої успішної професійної діяльності, сталого професійного розвитку та особистісної адаптації соціальних працівників в умовах глобального інформаційного суспільства та високодинамічних суспільних відносин.

Готовність до інформаційної діяльності соціальних працівників – це інтегративна особистісна характеристика соціальних працівників, що відображає їхній рівень володіння сучасними системами, прийомами і способами отримання, відбору, обробки, представлення й передачі різнотипної інформації, її застосування в науковій, навчальній та професійній діяльності в умовах інформаційно й технологічно насиченого середовища, здатність до саморозвитку в сфері інформаційно-комунікаційних технологій, усвідомлення особистої відповідальності за дотримання норм і правил інформаційної комунікації, підвищення ефективності власної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Саме такий підхід дозволив визначити структуру та очікувані результати опанування дистанційного курсу «Інформаційні технології в соціально-правовій діяльності соціального працівника», стисло розглянуті нижче.

Мета навчальної дисципліни полягає в засвоєнні майбутніми соціальними працівниками теоретичних знань щодо нормативно-правової бази використання ІКТ у соціальній сфері, поняття інформації та інформаційних технологій, джерелах, видах, властивостях, джерелах соціальної інформації, основних методах та засобах вирішення типових завдань професійної інформаційної діяльності соціального працівника, напрацюванні стійких практичних навичок використання комп'ютерної техніки, системного, прикладного, комунікаційного та спеціального програмного забезпечення, ресурсів глобальної мережі Інтернет для пошуку, обробки, аналізу, розповсюдження, використання соціальної інформації, комунікації з особами, що потребують соціального захисту, використання предметно-орієнтованих інформаційно-пошукових систем та офісних технологій для аналізу соціально-правових ситуацій, ухвалення обґрунтованих правових рішень та їх відображення у власних документах.

Досягнення визначеної мети можливе за умови виконання таких педагогічних умов:

- формування в майбутніх соціальних працівників уявлення щодо основних принципів існування та розвитку інформаційного суспільства, ролі й місця в ньому інформації та ІКТ, концептуальних нормативно-правових, методичних та технологічних засад здійснення соціальним працівником професійної соціально-правової діяльності на принципах верховенства права, сумлінності, доброчесності, переконаності у важливості та необхідності професійної діяльності фахівця соціальної сфери для країни та громадян;

– окреслення кола типових завдань соціально-правової діяльності майбутнього працівника соціальної сфери, що вирішуються засобами ІКТ, та напрацювання типових методичних, алгоритмічних та програмно-технічних підходів до їх успішного вирішення, для чого необхідно створити відповідний сегмент педагогічного інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО;

– формування в майбутніх соціальних працівників уміння свідомо та коректно, відповідно до умов й обставин визначеного завдання, обирати засоби комп'ютерної техніки та відповідне програмне забезпечення, що забезпечують успішне та своєчасне вирішення поставленого завдання;

– напрацювання та закріплення навичок використання засобів ІКТ для підготовки документів, пошуку, аналізу, використанню та захисту персональних даних, для чого створити ЕНМКД «Інформаційні технології в професійній діяльності соціального працівника» та запровадити його в систему професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери.

– адаптація майбутніх соціальних працівників до умов здійснення соціально-правової діяльності в умовах інформаційного суспільства шляхом формування його інформаційної культури, зовнішнім виявом якої є готовність до професійної інформаційної соціально-правової діяльності.

Коректна реалізація окреслених педагогічних умов повинна забезпечити такі очікувані результати навчання:

1. Набуті знання щодо основних концепцій і засобів здобуття соціальної інформації, її джерел, методів та технологій її збору, накопичення, систематизації, аналітико-синтетичного опрацювання, зберігання та використання відповідно до поставленого завдання в чинному правовому полі.

2. Сформовані вміння та навички вибору програмного забезпечення відповідно до поставлених завдань, коректного його використання в процесі пошуку та аналізу соціальної інформації, підготовці підсумкових документів, здійснення розрахунків, адекватної інтерпретації одержаних даних.

3. Сформована готовність до самостійного поглибленого опанування концепціями, методами, засобами та технологіями опрацювання соціальної інформації, напрацювання стійких навичок роботи з офісним, комунікаційним та спеціальним програмним забезпеченням та системами електронного документообігу.

4. Сформованість на достатньому рівні інформаційної культури майбутніх працівників соціальної сфери.

Когнітивне наповнення створюваного курсу, на нашу думку, доцільно згрупувати у вигляді трьох змістових модулів, що характеризуються таким контентом:

Модуль 1: Соціально-правова діяльність фахівця соціальної сфери в умовах інформаційного суспільства.

Поняття інформаційного суспільства, його особливості та засади існування. Інформаційні технології та їхній вплив на розвиток суспільства. Шляхи розвитку інформаційних технологій. Соціальна інформація, її джерела, властивості та галузі використання. Законодавча база використання інформаційних технологій у соціально-правовій діяльності. Роль і місце інформаційних технологій у професійній діяльності за умови роботи фахівця соціальної сфери в інформаційному суспільстві. Програмно-технічне забезпечення соціально-правової діяльності. Нормативно-правові джерела інформаційної безпеки та захисту персональних даних.

Модуль 2: Сучасні офісні технології.

Комп'ютерні технології створення юридичних документів соціального спрямування, можливості пакету MS Office, підготовка документів із використанням текстового та табличного процесорів. Підготовка соціально-правових даних для створення електронних презентацій.

Модуль 3: Правові інформаційно-пошукові системи

Склад, призначення та основні можливості українських правових інформаційно-пошукових систем. Інформаційне наповнення системи ЛІГА:ЗАКОН. Види пошуку інформації: пошук за реквізитами, інтелектуальний пошук, пошук у переліку. Організація пошуку документів. Збереження списку документів й основного тексту у файл. Пошук в окремих базах даних. Робота з документом у середовищі системи ЛІГА:ЗАКОН та альтернативних вітчизняних правових інформаційно-пошукових системах.

Отже, уведені нами в науковий обіг дефініції «інформаційна діяльність соціального працівника», «готовність до інформаційної діяльності соціального працівника», аналіз очікуваних результатів професійної підготовки, що детермінуються освітніми стандартами та вимогами суспільства, професійних спільнот та роботодавців, сфери професійної діяльності фахівців соціальної сфери, дозволили визначити педагогічні умови формування готовності до професійної інформаційної діяльності майбутніх соціальних працівників та на якісному рівні виявити зв'язок між рівнем готовності до інформаційної діяльності та ефективністю соціально-правової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Реалізація зазначених умов вимагає розробки в подальших наукових дослідженнях контенту та програмно-технічної оболонки дисципліни «Інформаційні технології в професійній діяльності соціального працівника», що детермінують структуру курсу, зміст, форми та методику організації навчального процесу, дозволяють коректно визначити складові навчально-методичного комплексу дисципліни та реалізувати його як дистанційний курс.

Література:

1. Куриленко С. П., Сергєєв О. В. Інтегративні процеси у сучасній освіті. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна: Дидактики дисциплін фізико-математичної та технологічної освітніх галузей*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. Вип. 8. С. 148-154.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
3. Шерман М. І. Особливості професійної підготовки правоохоронців в умовах інформаційного суспільства. *Теорія і методика виховання: науково-педагогічний вісник*. Вип. 5. Херсон: Видавець Грінь Д. С., 2015. С. 64-67.
4. Шерман М. І., Павлюк Ю. П. Проектування структури контенту дистанційного курсу «Інформаційні технології у професійній діяльності» на засадах інтегративного підходу. *Теорія і методика виховання: науково-педагогічний вісник*. Вип. 7. Херсон: Видавець Грінь Д. С., 2017. С. 58-59.
5. Шерман М. І. Професійна комп'ютерно-інформаційна підготовка майбутніх слідчих у вищих навчальних закладах МВС України: монографія. Херсон: Олді-плюс, 2008. 416 с.

Sherman M. I.

READINESS FOR PROFESSIONAL INFORMATION ACTIVITY IN THE CONTEXT OF SOCIAL-LEGAL PREPARATION OF FUTURE SOCIAL WORKERS

On the basis of the critical analysis of professional scientific sources devoted to the problem of professional preparation of future social workers, it has been established that the systematic approach to the formation of readiness for social-legal activities of future social workers by means of information and communication technologies has not been represented in available scientific works.

The definitions of «information activity of a social worker», «readiness for information activities of social workers» have been formulated and substantiated; the pedagogical conditions of its formation have been indicated; on the qualitative level, the connection between the level of readiness for information activities and the effectiveness of social-legal preparation of future social workers has been

revealed.

It has been proved that readiness for information activities of social workers should be formed on the basis of an integrative approach.

As to the subject of the research, the integration platform for designing the content of the discipline «Information Technologies in the Professional Activities of a Social Worker» is the only subject field of professional work of a social worker; sources of social-legal information; computer tools for ensuring professional normative regulation of information activities of a social worker; generalized methods solving typical tasks of informational activity of a social worker and documentary support of the social-legal practice; typical or similar functional duties of positions offered by graduates of the state, non-governmental domestic and foreign organizations and funds of social orientation, volunteer and religious organizations or similar by purpose and ways of activity of the structures.

The structure of the training course has been substantiated; the brief description of its cognitive content has been presented.

Key words: social-legal preparation of future social workers, information activities, readiness for information activities of social workers, pedagogical conditions, distance course.

Дата надходження статті: «12» грудня 2017 р.

УДК 37.6.36+159.9 (075)

Щербяк Ю. А.*

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В ІНТЕГРОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто специфіку входження до освітнього середовища студентів, що мають обмеження у фізичному здоров'ї. Наголошується, що можливості для отримання освіти в таких людей досить обмежені й залежать від ступеня демократизації суспільства та його готовності сприйняти таку молоду людину, як рівну. Для забезпечення рівного доступу таких людей до освіти необхідно впроваджувати в навчально-виховний процес спеціальні методи, педагогічні технології та адаптивні технічні засоби. Потрібна також розробка комплексних програм, спрямованих на особистісний і професійний розвиток людей із особливими потребами у ВНЗ та на їхню інтеграцію в суспільство.

Підготовку до вступу у ВНЗ визначають, як один із важливих етапів соціальної адаптації молоді з особливими потребами шляхом інтеграційного включення їх у студентське середовище. Здобуття освіти інвалідами устанавлює перед ВНЗ чіткі завдання щодо забезпечення відповідного методичного рівня організації навчально-виховного процесу, особливого супроводу навчання та створення необхідних умов для життя.

Розкриваються психолого-педагогічні аспекти процесу адаптації до умов навчання у ВНЗ; висвітлено труднощі адаптації студентів із особливими потребами під час інтегрованого навчання. Констатується, що в сучасних закладах освіти України ще не створено належних умов для навчання людей із особливими потребами. Найбільшими перешкодами є відсутність матеріально-технічного забезпечення, брак спеціалістів, котрі б мали досвід роботи з неповносправними, моральні бар'єри й психологічна неготовність самих викладачів працювати зі студентами-інвалідами.

Акцентовано увагу, що супровід навчання студентів із особливими потребами повинен здійснюватися за такими напрямками: технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, спортивний, соціальний, професійна адаптація та реабілітація.

Ключові слова: адаптація, інвалідність, студентська молодь, вища школа, спеціалізований технічний супровід навчання, педагогічний супровід навчання, соціальний супровід навчання, інтегроване освітнє середовище.

*© Щербяк Ю. А.

В Україні повсякчас збільшується кількість осіб із особливими потребами, котрі навчаються у вищих навчальних закладах без відповідного психологічного та соціально-педагогічного супроводу. Відсутність належної уваги до таких студентів викликає занепокоєння в суспільстві, адже від ставлення до неповносправних людей залежить сформованість морально-духовних цінностей соціуму, тому серед актуальних проблем розвитку вищої школи виокремлюють питання створення інклюзивного освітнього середовища, упровадження інноваційних моделей соціально-педагогічної підтримки та навчання осіб із особливими потребами.

У статті 1 Загальної Декларації прав людини зазначено, що «всі люди народжуються вільними й рівними у своїй гідності та правах. Вони наділені розумом і совістю, повинні діяти стосовно один до одного в дусі братерства» [3]. За оцінками експертів на планеті проживає близько 650 млн. інвалідів, а за даними Мінсоцполітики в Україні у 2016 році проживало 2 млн. 614 тис. громадян із інвалідністю, у тому числі 153 тис. дітей-інвалідів [9]. Безперечно, вони знаходяться серед найбільш ізольованих та соціально вразливих категорій населення. Факторами, які спричиняють такий стан речей, є низький рівень освіти, обумовлений ізоляцією й дискримінацією, перешкоди на шляху інвалідів до одержання роботи, а звідси – соціальна незахищеність. Вони не здатні у звичайних умовах на рівних конкурувати на ринку праці зі здоровими людьми. Формування професійних знань, умінь та навичок підвищує шанси людини з обмеженими можливостями на отримання гідної роботи [2].

Гостро постає проблема набуття освіти в людей із інвалідністю. Можливості для отримання освіти в таких людей досить обмежені й залежать від ступеня демократизації суспільства та його готовності сприйняти таку молоду людину, як рівну. Основою набуття вищої освіти є державні освітні стандарти, обов'язкові для всіх студентів, незалежно від стану їхнього здоров'я. Для забезпечення рівного доступу таких людей до освіти необхідно впроваджувати в навчально-виховний процес спеціальні методи, педагогічні технології та адаптивні технічні засоби. Потрібна також розробка комплексних програм, спрямованих на особистісний і професійний розвиток людей із особливими потребами у ВНЗ та на їхню інтеграцію у суспільство. Тож пошук шляхів успішної адаптації молоді з особливими потребами до навчання у вищих навчальних закладах є актуальною проблемою для науковців.

На сучасному етапі розвитку українського освітнього простору проблема інклюзивної освіти постає дуже гостро та викликає науковий інтерес. Питання соціально-реабілітаційної діяльності та професійної адаптації молоді з особливими освітніми проблемами у своїх роботах розглядають А. Капська, А. Колупаєва, В. Курбатов, З. Ленів, С. Литовченко, Ф. Мустафаєва, Ю. Найда, Д. Пенішкевич, Н. Софій, П. Таланчук, О. Таранченко, Л. Тимчук, В. Шахрай, М. Швед, А. Шевцов. Проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами досліджені в роботах Л. Калмикової, Л. Середюк, В. Шиян, В. Лехан, А. Іпатова та ін. У дослідженнях А. Андреевої, І. Беха, О. Прудської, В. Штифурак, І. Шаповал та інших розглянуто педагогічні та соціально-психологічні аспекти адаптації студентів і чинники, що на неї впливають. Питання впливу соціокультурного оточення на психосоціальну ізоляцію інвалідів розглядаються в працях Е. Дюркгейма, П. Сорокіна, М. Хальбака, К. Цицермана. Нові підходи до соціальної роботи з особами, які мають інвалідність, досліджуються в працях американських і англійських авторів: Т. Гейбл, М. Гейбл, Р. Дарлінг, Дж. Джонс, П. Свіфт, М. Селіман, Дж. Треседер, Л. Шульман та ін. Теоретичні й методологічні аспекти освіти інвалідів, а також можливості системи супроводу навчання розробляють К. Агавелян, Н. Вовк, З. Кантор, Н. Козлов, А. Мальков, Г. Паршін, В. Сікора, Є. Чайковський.

Увага науковців, в основному, зосереджується на вивченні різноманітних факторів, які спричиняють психосоціальну ізоляцію інвалідів, проте залишаються нерозкритими питання щодо наукового осмислення шляхів успішної адаптації студентів із особливими

потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Таким чином, недостатнє вивчення проблеми, необхідність урахування досвіду зарубіжних розвинених країн у галузі освітньої інклюзії для вдосконалення освіти молоді з особливими потребами в Україні зумовлюють актуальність проблеми.

Отже, мета статті полягає в обґрунтуванні найголовніших труднощів процесу адаптації студентів із інвалідністю та визначенні найбільш оптимальних шляхів активізації системи педагогічного супроводу навчання у ВНЗ студентів із особливими потребами.

Широкий спектр проблем людей із інвалідністю в Україні свідчить про необхідність посиленої й комплексної уваги з боку держави й суспільства. Практика показує, що значна частина положень соціально економічної політики щодо інвалідів застаріла й не відповідає потребам сьогодення, а також не узгоджується із загально визнаними високогуманними міжнародними нормами й стандартами. Сучасна система соціального захисту інвалідів охоплює не лише державну соціальну допомогу та пенсійне забезпечення, систему пільг і компенсацій та соціально-побутове обслуговування, але й включає освіту, охорону здоров'я та зайнятість осіб із інвалідністю, а також соціальну й професійну реабілітацію та соціальну інтеграцію в суспільство. У контексті нашого дослідження проаналізуємо поняття адаптації особистості до соціального середовища.

Теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації студентів-інвалідів до навчання у ВНЗ дозволив нам визначити поняття адаптації до нових умов життєдіяльності та життєтворчості у ВНЗ як складний, динамічний і багатосторонній соціальний процес внутрішньої та зовнішньої перебудови діяльності студента, що відбувається в ході пристосування його до цих умов й активного оволодіння ними. У науковому світі існують різні підходи до проблеми соціальної адаптації. Термін «адаптація» розглядають як процес установалення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їхнього задоволення (П. Кузнецов) [8, с. 59]; складне багатоаспектне включення студентів у нову систему вимог і контролю, новий колектив, а для деяких – і нове середовище [9]; комплексний, динамічний процес, зумовлений взаємодією суб'єктивних і об'єктивних соціально-психологічних, психічних, психофізіологічних і фізіологічних чинників (С. Ворожбит) [1].

На думку С. Харченко, процес адаптації компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах, через неї забезпечується можливість прискорення ефективного функціонування особистості в незвичних обставинах [14, с. 387].

Ф. Хайруллін виділяє два види адаптації, залежно від характеру ставлення особистості до умов і змісту конкретної діяльності: творчу адаптацію (повне пристосування до навчального процесу) та формальну адаптацію (пристосування для одержання диплому) [11].

Інакше кажучи, адаптація – це, перш за все, перетворення самого себе відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення. Це входження в нову соціальну позицію й у нову систему взаємин. *Результат процесу адаптації – адаптованість людини до певної системи. Розрізняють три форми адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ:*

1. Формальна адаптація, що стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов'язань.

2. Соціально-психологічна (суспільна) адаптація – це процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників й інтеграція цих груп зі студентським оточенням загалом.

3. Дидактична адаптація, що стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [10, с. 285-287].

Проаналізувавши поняття адаптації в педагогіці та психології, Т. Каткова додержується уявлень про адаптацію індивіда до нових умов середовища або ж виду діяльності як складного багатofакторного процесу врівноваження між актуальним рівнем розвитку індивіда, його можливостями та новими вимогами середовища (діяльності) до нього, а також як результат цього процесу [6, с. 13].

Що стосується створення умов для ефективної адаптації студентів із особливими потребами до соціального середовища ВНЗ, то це питання поки що є малодослідженим. Незважаючи на наявні законодавчі акти, що регламентують отримання освіти молоддю з особливими потребами, права цих осіб ще далекі від їхньої повної реалізації в тій частині, що стосується їхньої повноцінної участі в соціальному житті та отриманні якісної вищої освіти. Одним із важливих напрямів соціальної адаптації молоді з особливими потребами є професійна орієнтація та самовизначення з урахуванням їхніх можливостей і потреб. Завдання професійної орієнтації полягає у виявленні індивідуальних схильностей і здібностей кожної з цих осіб до оволодіння тією або іншою професією. При цьому наголошується на важливості довузівської підготовки з ознайомленням абітурієнта-інваліда з елементами технології навчання у вищій школі. Підготовку до вступу у ВНЗ визначають як один із важливих етапів соціальної адаптації молоді з особливими потребами шляхом інтеграції їх у студентське середовище. Надання освіти інвалідам установлює перед ВНЗ чіткі завдання щодо забезпечення відповідного методичного рівня організації навчально-виховного процесу, особливого супроводу навчання та створення необхідних умов для життя [8].

Адаптація студентів-першокурсників в умовах нового середовища, в умовах нової системи освіти у вищих навчальних закладах не завжди проходить успішно. Дослідження процесу адаптації першокурсників в умовах ВНЗ дозволяють виділити наступні головні труднощі: переживання, пов'язані з перехідним періодом від шкільного до дорослого життя; невизначеність мотивації вибору професії; недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності ухвалювати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки й діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів та батьків; нові умови діяльності студента у ВНЗ – це якісно інша система співвідношення відповідальності й залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки; пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах; налагодження побуту й самообслуговування, особливо при переході до гуртожитку; відсутність навичок самостійної роботи тощо. Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші – носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині та школі [2, с. 89].

Водночас доводиться констатувати, що в закладах освіти України ще не створено достатніх умов для навчання людей із особливими потребами. Найбільшими перешкодами тут виступає відсутність матеріально-технічного забезпечення, брак спеціалістів, котрі б мали досвід роботи з неповносправними, моральні бар'єри й психологічна неготовність самих викладачів працювати зі студентами-інвалідами. Одним із головних питань є запровадження навчальних дисциплін із інклюзивної освіти та тем з питань інклюзивного навчання учнів із особливими освітніми потребами в навчальні програми вищих навчальних закладів під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Психологія» [4]. Підготовка до впровадження інклюзивної освіти в Україні вже ведеться на державному рівні, ухвалена низка необхідних постанов та змін до законів. Зокрема, жоден із навчальних закладів не може бути зданий в експлуатацію, якщо він не обладнаний пандусами та іншим інвентарем для людей із порушеннями рухової системи.

На сучасному етапі в багатьох розвинених країнах проблема навчання студентів-інвалідів розглядається в контексті інтегрованого навчання. Під впливом Конвенції ООН

про права інвалідів, про права осіб з розумовою відсталістю (1971, 1975) у країнах Європи й США переглядаються національні системи фахової освіти, створюються належні умови для адаптованого навчання студентів із інвалідністю [5, с. 221]. Така підтримка розпочалась у відповідності до «Всесвітньої програм дій відносно інвалідів», ухваленої Генеральною Асамблеєю ООН, і здійснюється згідно зі «Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів» [12].

Сьогодні соціальна політика в Україні теж зорієнтована на інтеграцію інвалідів у здорове суспільство. Цю тенденцію розкриває розробка програм, спрямованих на скорочення соціальної дистанції між здоровими людьми та людьми з особливими потребами. Інтеграція студентів із особливими потребами у ВНЗ вимагає взаємної адаптації обох сторін: студентів, які здобули середню освіту в спеціальних школах, – до нових умов навчання в інтегрованому середовищі; навчального закладу – до потреб студентів із інвалідністю у спеціальних технологіях та засобах навчання, педагогічному, психологічному та соціальному патронаті [12]. Тож особливістю навчання студентів із обмеженими можливостями в інтегрованому колективі є те, що, сприймаючи їх, як рівних, до них висувають такі самі вимоги, як і до інших студентів. В інтегрованій групі не можна уповільнювати темп лекції, зменшувати кількість пар та їхню тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу тощо, тому що це знижує якість фахової підготовки. Компенсувати функціональні обмеження, що впливають на якість навчання студентів із інвалідністю, і надати необхідну підтримку можна тільки шляхом упровадження системи супроводу їхнього навчання.

Супровід навчання студентів із особливими потребами повинен здійснюватися за такими напрямками: технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, спортивний, соціальний, професійна адаптація та реабілітація [13, с. 17].

Метою спеціалізованого *технічного супроводу* навчання є забезпечення таких студентів адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання. Реалізується технічний супровід за такими основними напрямками: забезпечення студентів адаптивними технічними засобами навчання; упровадження спеціальних технологій навчання; упровадження індивідуального (тьюторського) супроводу. Адаптивні технічні засоби навчання – це програмно-апаратне забезпечення, що містить увесь арсенал сурдо-, тифлотехнічного та іншого спеціалізованого обладнання залежно від нозології хвороб студентів. Важливе значення для успішного навчання студентів із інвалідністю має впровадження в навчальний процес спеціальних технологій навчання, зокрема, комп'ютерних, інформаційних, мультимедійних, дистанційної освіти тощо. Технічний супровід має компенсувати функціональні обмеження студентів і забезпечити принцип доступності до якісної вищої освіти всім студентам, незалежно від виду нозології та ступеня важкості захворювання. На всіх етапах технічного супроводу передбачається індивідуальний (тьюторський) супровід. Тьюторський супровід – це індивідуальна форма підтримки навчання студентів із інвалідністю. Тьютори допомагають студентам із інвалідністю під час користування технічними засобами навчання та офісною технікою, трансформують навчально-методичні матеріали в адаптовану форму залежно від нозології та групи інвалідності студента. Спеціалізований технічний супровід навчання студентів із інвалідністю реалізується в трьох напрямках: аудиторне технічне забезпечення колективного користування; аудиторне технічне забезпечення індивідуального користування; технічне забезпечення позааудиторної самостійної роботи.

Медико-реабілітаційний супровід – це комплекс заходів, спрямованих на підтримку, збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів. Його складовими є невідкладна медична допомога, консультативно-профілактична та реабілітаційно-відновлювальна підтримка. Здійснюється супровід персоналом медичних кабінетів та медичних пунктів філій.

Педагогічний супровід навчання передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу студентам із інвалідністю в максимально сприйнятній для них формі, упровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами. Такий вид супроводу здійснює кафедра за підтримки управління методичної роботи та відділу спеціальних технологій навчання.

Психологічний супровід спрямований на з'ясування психологічних особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги з адаптації в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку. Типовими для студентів-першокурсників із особливими потребами є проблеми з психологічною адаптацією до навчання в інтегрованій групі ВНЗ, що зумовлені новою соціальною ситуацією розвитку, зміною умов життєдіяльності, певною соціальною ізоляцією, їхнім ставленням до власної інвалідності та особливими міжособистісними взаєминами. Наслідками соціально-психологічної дезадаптації особистості першокурсника з особливими потребами є негативні психогенні реакції, емоційна нестабільність, особистісна та ситуативна тривожність, низькі самооцінка та мотивація досягнень. Такий супровід здійснюється управлінням соціальної адаптації та реабілітації, службою психологічної допомоги та залученими фахівцями.

Соціальний супровід навчання включає заходи, спрямовані на забезпечення соціалізації студентів з особливими потребами, зокрема, їхньої соціально-побутової, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації. Основною функцією цього блоку є подолання соціальної ізоляції інвалідів, сприяння збереженню й підвищенню їхнього соціального статусу, залучення до всіх сфер суспільного життя. Здійснюється управлінням виховної роботи, соціальної адаптації та реабілітації, волонтерами соціальної служби.

Фізкультурно-спортивний супровід заохочує студентів до активних занять фізичною культурою та окремими видами спорту, участі в змаганнях різного рівня та параолімпійському русі, зміцнює мотивацію до здорового способу життя, передбачає поліпшення психофізичного стану студентів і підвищення їхньої інтелектуальної працездатності. Фізкультурно-спортивний супровід здійснюється паралельно з медико-реабілітаційним і забезпечує розробку та впровадження індивідуальних програм фізичного виховання; залучення студентів із інвалідністю до активних занять фізичною культурою та окремими видами спорту; підготовку до участі у змаганнях різного рівня та параолімпійському русі; поліпшення психофізичного стану студентів та підвищення їх інтелектуальної працездатності. Супровід здійснюється викладачами кафедри фізичного виховання та фахівцями спортивного клубу.

Професійна адаптація та реабілітація студентів із особливими потребами може здійснюватися шляхом залучення до роботи в студентських навчально-науково-виробничих підрозділах, студентському науковому товаристві, наукових гуртках, проходження виробничої практики, навчання студентів у центрі розвитку кар'єри та підприємництва, надання таким студентам допомоги в працевлаштуванні. Цей супровід здійснює кафедра, відділ наукових досліджень та підприємництва студентів, відділ працевлаштування [12, с. 17-18].

Професійна адаптація та реабілітація студентів у ВНЗ може бути впроваджена за такими напрямками: набуття професії за обраною спеціальністю; залучення студентів до участі в роботі студентських навчально-наукових підрозділів, які створюються на факультетах за напрямками підготовки фахівців (наприклад, студентська юридична клініка); важливу роль при виході студента з інвалідністю на ринок праці чи його переході до самостійної діяльності повинен відігравати центр розвитку кар'єри, у якому передбачається психологічна, інформаційна та консультаційна допомога студентам, підготовка до працевлаштування та трудової діяльності.

Для формування специфіки супроводу навчання чимале значення мають знання про середовище, у якому перебував студент до вступу у ВНЗ; група інвалідності та інформованість про хворобу; фізичний стан і реальні можливості студента; психологічні особливості особистості студента, майстерність і готовність викладача співпрацювати зі студентом-інвалідом.

Отже, завдання ВНЗ полягає в умінні обрати такі технології, принципи й методи навчання, які сприятимуть розвитку творчості студентів, що мають проблеми зі фізичним здоров'ям, формуванню самосвідомості, а також зроблять процес навчання цікавим і захоплюючим [4].

Отже, у результаті дослідження стверджуємо, що адаптація студентів-інвалідів до навчання у ВНЗ – складний, динамічний, довготривалий процес, який зумовлений соціально-психологічними, навчальними та професійними труднощами. Компенсувати функціональні обмеження, що впливають на якість навчання студентів із інвалідністю, і надати необхідну підтримку можна тільки шляхом упровадження системи супроводу їхнього навчання: технічного, педагогічного, психологічного, медико-реабілітаційного, спортивного, соціального та професійної адаптації й реабілітації.

Серед напрямів педагогічної підтримки, спрямованих на вирішення проблеми адаптації студентської молоді, виокремимо такі: формування позитивної мотивації студентів до змісту професійно-педагогічної підготовки; методично обґрунтована організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; організація позаурочної діяльності студентів для оптимізації їхнього міжособистісного спілкування, створення умов для виявлення їхніх здібностей, обдарованості, індивідуального самовираження, самоутвердження, активного залучення до громадського життя групи та факультету; активізація роботи викладачів та кураторів груп для виявлення та подолання труднощів адаптації; формування ціннісного ставлення у викладачів вищого навчального закладу до особистості студента, урахування індивідуальних характеристик та надання допомоги студентам у виробленні їхньої індивідуальної життєсмислової програми.

Стаття не претендує на вичерпне висвітлення усіх аспектів проблеми адаптації студентів із особливими потребами до навчання у ВНЗ. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці методичного інструментарію дослідження та вдосконалення шляхів успішної адаптації студентів-інвалідів до навчання в українських ВНЗ.

Література:

1. Ворожбит С. А. Проблеми загальної та навчальної адаптації студентів. *Соціальна психологія*. 2007. № 4. С. 87-96.
2. Дікова-Фаворська О. М. Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров'я. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*: збірник наукових праць ДонДУУ. Т. X. Вип. 116. «Соціологія державного управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». Донецьк: ДонДУУ, 2009. 324 с. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sspsvu/2009_116.pdf.
3. Загальна декларація прав людини. URL: <https://childrenandarmedconflict.un.org/keydocuments/ukranian/universaldeclara1.htm>.
4. Іванюк І. Я. Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інтегрованого навчання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими проблемами*: зб. наукових праць. К.: Університет «Україна», 2009. № 6 (8). С. 24-32.
5. Калмикова Л. В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. пр. № 3 (5). К.: Університет «Україна», 2007. С. 217-226.
6. Каткова Т. І. Соціально-професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. Запоріжжя: Прем'єр. 2004. 136 с.

7. Кондратова Н. О. Проблеми адаптації студентів ВНЗ: зміст, форми, психологічна специфіка. *Психологія: зб. наук. пр. Вип. 2*. К.: НПУ. 1999. С. 189-196.
8. Кузнецов П. С. Концепция социальной адаптации. Саратов: Изд-во «Сарат. гос. университет», 2000. 200 с.
9. Національна доповідь «Про становище інвалідів в Україні». Вид. Міністерством праці та соціальної політики України. К., 2016. 200 с.
10. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие для вузов / отв. ред. С. И. Самыгин. Ростов н/Д.: Фенікс. 1998. С. 283-287.
11. Першина А. В. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання у ВНЗ. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. Вип. 5. С. 124-135. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mnf_2011_5_16.pdf.
12. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на сорок восьмій сесії ГА ООН, 20 грудня 1993 року. К.: ВГСПО «НАІ України». 2003. 40 с.
13. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навчально-методичний посібник. 2004. 128 с.
14. Харченко С. Феномен адаптаційного стресу та проблеми забезпечення психічного здоров'я першокурсників під час навчальної діяльності у вищій школі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова; серія №12. Психологічні науки: зб. наук. пр. НПУ ім. М. Драгоманова*. К., 2009. № 26 (50). Ч. I. С. 387-392.

Shcherbiak Y. A.

ADAPTATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS TO STUDY IN INTEGRATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article deals with the specifics of entry into the educational environment of students with physical health restrictions. It is noted that the opportunities for the education of such people are very limited and depend on the degree of democratization of society and its readiness to accept such a young man as an equal one. To ensure equal access of such people to education, it is necessary to introduce special methods, pedagogical technologies and adaptive technical means in the educational process. It is also necessary to develop complex programs aimed at the personal and professional development of people with special needs at universities and their integration into society.

Preparations for admission to higher educational institutions are defined as one of the important stages of social adaptation of young people with special needs by integrating them into the student environment. Provision of education for people with disabilities sets in front of the higher educational institution clear tasks to ensure the appropriate methodological level of the organization of the educational process, special support for training and the creation of the necessary living conditions.

The psychological and pedagogical aspects of the process of adaptation to the conditions of study at higher educational institutions are revealed. The difficulties of adapting students with special needs during integrated training are highlighted. It is stated that in modern educational institutions of Ukraine there are not yet created sufficient conditions for training people with special needs. The biggest obstacles here are the lack of logistics, the lack of specialists who have experience working with the disabled, moral barriers and the psychological unwillingness of the teachers themselves to work with students with disabilities.

The emphasis is placed on the fact that support for the training of students with special needs should be carried out in the following areas: technical, pedagogical, psychological, medical and rehabilitation, sports, social, professional adaptation and rehabilitation.

Key words: adaptation, disability, student youth, high school, specialized technical support of training, pedagogical accompaniment of training, social support of training, integrated educational environment.

Дата надходження статті: «19» жовтня 2017 р.

УДК 378.14

Смутченко О. С.*

СКЛАДОВІ СУБКУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто складові субкультури майбутнього вчителя іноземної мови. Акцентовано на тому, що концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському й світовому ринках праці.

Схарактеризовано поняття «субкультура», «культура мислення», «культура мовлення», «особистісна культура» як важливих компонентів становлення субкультури студентів-майбутніх учителів іноземних мов у педагогічній науці. Звернено увагу на те, що професійна культура майбутнього фахівця з іноземних мов визначається специфікою його професійно-предметних (дисципліни, які вивчаються) й індивідуально-психологічних умінь. Розглянуто специфіку дисциплін, що впливають на формування культури мислення та культури мовлення студентів, а саме: «Практика УПМ англійської мови», «Практична фонетика англійської мови», «Лексикологія англійської мови», «Стилістика англійської мови». Наголошено на тому, що особистісна культура майбутнього фахівця з іноземних мов формується як в університетській аудиторії, де він учить оцінювати себе та колектив, де саме викладачі вищого навчального закладу шляхом особистого прикладу, взаємоповаги, коректності, почуттям міри у висловлюванні своїх думок під час спілкування зі студентами й колегами, в умінні слухати співрозмовника формують особистісну культуру студента, де існує певний сленг, який студент використовує й у повсякденному житті, де на особистісну культуру впливають безліч чинників: культура сім'ї, оточення, у якому спілкується майбутній учитель. Установлено, що до складу субкультури входять три основних компоненти: культура мислення, культура спілкування й особистісна культура. Визначено, що субкультура майбутнього вчителя формується під впливом навчальних дисциплін і зовнішніх чинників.

Ключові слова: субкультура, культура мислення, культура спілкування, культура мовлення, особистісна культура, професійна культура, навчальні дисципліни, учителі іноземних мов.

Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському й світовому ринках праці.

У державних документах (Національній доктрині розвитку України в XXI столітті (2002 р.), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти, принципах Болонської декларації, Концепції підготовки вчителя іноземної мови, Державній програмі «Вчитель» (2002 р.), національній програмі вивчення та популяризації іноземних мов «Speak Global – go Global» (2016 р.) зазначено, що сучасний викладач має володіти багатьма компетенціями та компетентностями, що формуються саме у ВНЗ філологічного спрямування і є складовими професіоналізму. У цьому ключі доцільним буде розгляд культури мислення, культури мовлення, особистісної культури як складових субкультури майбутнього вчителя іноземних мов.

Дослідження субкультури знайшли відображення в роботах М. Бахтіна, М. Злобіна, М. Гриньової, М. Когана, К. Соколова, Е. Медведєва, А. Павлова, К. Манхейма, І. Бех, О. Рибалка, Ю. Бусел, В. Лісовського, О. Якуби, А. Бичко, М. Гордона, Т. Роззака, М. Брейка, К. Мангейм, Л. Марсилій-Лакоста, С. Тіптона, Е. Тірькьян, П. Уїллі, Л. Фойер, У. Еко та ін.

*© Смутченко О. С.

На думку О. Божок, «субкультура – це перш за все, групове світобачення та своєрідний тип особистості, який відповідно до сформованої системи цінностей відрізняє себе з-поміж інших індивідів. Сутність феномену субкультури не обмежується розумінням змісту, значення і ролі соціальної групи. Субкультура є частиною певного культурного шару, фундаментом якого виступають соціальні групи, а не суспільство в цілому. Під субкультурою слід розуміти систему панівних норм та цінностей, що не претендує на заміщення, протистояння домінуючій культурі в суспільстві, а реформує культурні засади в сучасного фахівця іноземної мови» [1].

Субкультура майбутнього вчителя іноземної мови включає культуру мислення, культуру мовлення та особистісну культуру.

Проблемою вивчення культури мислення займалися такі науковці: С. Драмарецька, О. Митник, Є. Осіпова, Е. Іванов, Є. Куоні. Теоретичні основи культури мовлення як науки розробляли О. Ахманова, Н. Бабич, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко, О. Заболотська, А. Коваль, В. Костомаров, М. Пилинський, О. Потєбня, В. Чернишов, Л. Щерба та ін. Особистісну культуру розглядали такі учені: В. Адольф, Л. Артемова, В. Винокуров, Б. Нагорний, Л. Яковенко, А. Яковенко, В. Сухомлинський та ін.

Метою статті є розкриття складових субкультури майбутнього вчителя іноземних мов.

Субкультура майбутнього вчителя іноземних мов має включати в себе культуру мислення, культуру мовлення та особистісну культуру.

Під культурою мислення в широкому сенсі розуміють певний ступінь розвитку здатності мислення (системи інтелектуальних здібностей: здібність створювати судження, продуктивна увага тощо) [1]. У вузькому розумінні – це «теоретична» здатність мислення, мистецтво «оперувати поняттями», що досягається шляхом оволодіння прийомами та способами мислення, які допомагають глибоко й усебічно, а отже, правильно відображати світ, який постійно перебуває у розвитку [7].

Дослідниця С. Драмарецька під культурою мислення розуміє певну дисципліну розуму, що ґрунтується на системі інтелектуальних здібностей: на здатності створювати судження, оперувати поняттями; проблемно, варіативно, конструктивно-перетворювально мислити, інтеріоризувати методологічні знання та вміння тощо [7]. Культура мислення передбачає наявність знань про культуру вираження думки, про основи абстрактного мислення, зумовлює здатності «пізнаючи – доводити» та «доводячи – пізнавати», уміння самостійно мислити та розмірковувати, зосереджувати думку на одному об'єкті й миттєво перемикаючись на іншій; вона визначає цінність саморозвитку суб'єкта, його ставлення до наукового знання [2; 8]. У специфічній педагогічній діяльності культура мислення засновується на методологічних знаннях, виходить із тих методологічних принципів, які визначають підхід учителя до побудови педагогічного процесу й аналізу його результатів на основі методологічної рефлексії.

Найбільш важливою складовою культури мислення майбутнього вчителя є культура педагогічного мислення. Проблемою вивчення культури мислення займалися такі науковці: С. Драмарецька, О. Митник, Є. Осіпова, Е. Іванов, Є. Куоні.

Педагогічне мислення можна розглядати як вид мисленнєвої діяльності, що дозволяє вчителю пізнавати суть педагогічної ситуації й організувати свої педагогічні дії задля їхнього цілеспрямованого перетворення. Саме в цьому полягає здатність і потреба вчителя аналізувати, узагальнювати й перетворювати педагогічні ситуації, ухвалювати рішення про вибір і застосування засобів педагогічної діяльності, творчо створювати нові засоби педагогічного впливу на учнів і в навчально-виховному процесі загалом. За походженням педагогічне мислення є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання й перетворення складної педагогічної ситуації. Педагогічне мислення безпосередньо відображає практичну діяльність учителя в навчально-виховних ситуаціях, тому його можна розглядати як своєрідне «педагогічне

бачення» навколишнього світу, що відображає психолого-педагогічні й професійні знання, способи розумових дій й установок особистості педагога [10].

Розглядаючи структуру педагогічного мислення, Є. Осіпова визначає мислення вчителя як складову педагогічної діяльності, що спрямована на розв'язання педагогічних завдань. Педагогічне мислення розглядають і як узагальнене та опосередковане відображення різних виявів педагогічної дійсності. Виявляється воно в здатності успішно розв'язувати постійно виникаючі педагогічні задачі й суперечності, в умінні бачити, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності [10].

Культура мислення майбутнього вчителя формується під впливом таких навчальних дисциплін: «Практика УПМ англійської мови», «Стилістика», «Лексикологія», «Література Англії та США», «Методика викладання англійської мови» та інші. На заняттях група завдань спрямована на розвиток критичного мислення, уміння аналізувати, відбирати відповідний матеріал, а також важливими є переробка й відтворення та інтерпретація вивченої інформації. Наприклад, ми можемо використовувати такі завдання та прийоми: «мозковий штурм», прогнозування за ключовими словами, пошук відповідей на поставлені запитання на початку уроку, організація різних видів дискусій, відповіді на правильні та неправильні судження, організація «круглих столів» та ін.

Таким чином, формування педагогічного мислення майбутніх учителів повинно цілеспрямовано здійснюватися під час їхньої фахової підготовки в умовах ВНЗ. Лише оволодіння достатнім рівнем педагогічного мислення як фахової компетенції дозволить ефективно здійснювати свої професійні функції.

На думку таких учених, як: О. Ахманова, Н. Бабич, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко – якісним показником культури вчителя-філолога є культура його мовлення, оскільки не може бути висококультурної людини з низькою мовленнєвою культурою.

Культура мовлення – широке й об'ємне поняття, але передусім, – це грамотність побудови фраз, простота й зрозумілість викладу, виразність, яка досягається вмінням дібрати потрібні слова та синтаксичні конструкції та активним використанням основних компонентів виразності усного мовлення: тону, динаміки звучання голосу, темпу, пауз, наголосів, інтонації, дикції, правильної вимови слів, правильного використання спеціальної термінології, небагатослів'я [6].

Безсумнівно, для успішності професійної діяльності вчителя необхідними є такі риси його мовлення: бездоганна дикція, дотримання всіх орфоепічних норм сучасної української літературної мови, добре поставлений голос, уміння керувати диханням, тобто професійне володіння технікою мовлення. Не можна собі уявити живого мовлення без інтонації. Кожне осмислення думки, власної або чужої, може бути правильно виражене й так само сприйняте слухачами лише в тому разі, коли читець (мовець) правильно використовує всі компоненти мовлення (систему його звуків, складобудови, словесного наголосу) та інтонації (органічної єдності пауз, логічної та емоційної функції наголосів, мелодики, темпу, ритму й голосового тембру). Практичні навички «декодування» інтонації співбесідника, уміння використовувати акустичні засоби впливу на слухачів є необхідними для ефективного професійного спілкування. Однак проблема полягає в тому, що навчитися інтонації, як твердять психологи, неможливо. Треба зауважити, що штучно створена інтонація помічається слухачами одразу, саме природність інтонації, її відповідність ситуації спілкування є її головними комунікативними перевагами. Відтворення заданої інтонації нічого не навчає, однак можна навчитися слухати й розуміти змістові значення інтонації співбесідника, можна визначити педагогічні можливості використання інтонаційних засобів, виявити спектр їхніх впливів, співвіднести ці можливості з особливостями певного голосу, індивідуальності мовленнєвої поведінки [6; 12].

Культура мовлення фахівця виявляється в дотриманні норм літературної мови, володінні професійною мовою, умінні висловлюватися правильно й виразно, використовуючи вмільо й за призначенням різні стилістичні засоби мови. Науковці виділяють два головні показники культури мовлення: правильність і комунікативну доцільність.

Досягти високого рівня культури мовлення неможливо без високої лінгвістичної свідомості носія мови, любові до неї, постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власне мовлення. Для цього необхідно добре оволодіти мовними нормами, стежити за їхніми змінами, не допускати змішування мовних явищ, проявів інтерференції; критично ставитися до написаного й мовленого слова. Як зазначає О. Заболотська, «поняття «культура мовлення» – це уміння логічно, ясно, зрозуміло, доречно, виразно, різноманітно висловлювати свою думку в процесі спілкування» [5]. Учена пише, що особливе місце серед якостей культури мовлення посідає доречність як ознака, що організовує точність, логічність і вимагає добору мовних засобів, відповідних меті й умовам спілкування. Також виділяються такі якості як тактовність, уміння уважно слухати, не перебивати, тактовно включатись у розмову, доступно й зрозуміло використовувати свої думки, говорити коректно, з повагою, точність висловлювань [там само].

Таким чином, для професійного опанування культурою мовлення студенти особливу увагу повинні приділити вивченню дисциплін «Практика УПМ англійської мови», «Практична граматики англійської мови», «Практична фонетика англійської мови», «Лексикологія англійської мови», «Стилістика англійської мови», «Теоретична фонетика англійської мови», які формують означену категорію.

З навчальної дисципліни «Практика УПМ англійської мови» студент має оволодіти системою англійської мови та нормами її функціонування в мовленнєвих комунікативних ситуаціях у різних сферах суспільно-політичного життя та побуту, сформуванню лінгвокраїнознавчу компетенцію для вільного оперування засвоєним матеріалом та набутими навичками в професійній діяльності.

Особливу увагу треба приділити вивченню «Практичної фонетики англійської мови», де студенти повинні цілком оволодіти навичками вимови, постановою англійської вимови, правильно вживати наголос та інтонацію в діалогічному та монологічному мовленні.

Під час вивчення курсу «Теоретична фонетики англійської мови» основи культури формуються в знаннях студентів застосування основних національних варіантів англійської мови, норм вимови та орфоепічної практики; майбутній учитель повинен уміти коректно оформлювати власне іншомовне мовлення згідно з нормами та правилами вимови; здійснювати коректний вибір варіантів вимови в аспекті норм літературної англійської мови.

З «Лексикології англійської мови» та «Стилістики англійської мови» студенти повинні не лише знати етимологічний склад англійської мови, шляхи формування лексики англійської мови, регіональні особливості англійської мови, специфіку вживання фразеологічних одиниць та стилістично маркованої лексики, семантичні групи слів, явища синонімії, антонімії, омонімії та полісемії в англійській мові, основні засади формування словників англійської мови, а й уміти застосовувати знання під час семантичного аналізу тексту, аналізувати художній текст на фонетичному, морфологічному, синтаксичному, семантичному рівнях; самостійно переробляти поточну наукову інформацію зі стилістичних досліджень мови й знаходити в ній елементи, необхідні для впровадження у викладацьку практику.

Наступним важливим компонентом субкультури майбутнього фахівця іноземної мови є особистісна культура. Вивченню цієї проблеми присвячені праці В. Адольф, Л. Артемової, В. Винокурова, Б. Нагорного, Л. Яковенко, А. Яковенко, В. Сухомлинського.

Поняттям «культура особистості», як правило, позначається рівень вихованості та освіченості людини, рівень оволодіння нею тією чи іншою сферою знання або діяльності, тобто фіксується якість людини, спосіб її поведінки, ставлення до інших людей, до професійної та інших форм діяльності. Культура особистості як цілісне утворення визначається глибиною, широтою й ступенем засвоєння нею національних та загальнолюдських надбань матеріальної й духовної культури, перетворенням їх на свій внутрішній духовний світ та вмінням застосовувати в процесі життєдіяльності та спілкування з іншими людьми. Особистість є і творінням культури, і її творцем. Освоюючи світ культури, людина творить себе, як особистість, і саме через своє особистісне начало намагається збагачувати цей світ культури [3, с. 54].

Основними компонентами особистісної культури майбутнього педагога виступають базисні (фундаментальні) цінності – покликання й любов. Покликання – це смисложиттєве завдання в певному виді діяльності, вирішенню якого людина присвячує своє життя. Це завдання містить цілу життєву програму та пов'язує людину з цінностями добра, істини й краси. Покликання формується під час взаємодії двох чинників: 1) специфічної налаштованості людини на пошук сенсу життя, свого призначення в ньому, яскраво вираженого прагнення бути значущим, потрібним у цьому житті; 2) пошукової активності в різних видах діяльності. Оскільки в кожній людині під час виконання свого буттєвого покликання є необхідність входити в глибокий і тісний зв'язок із усіма іншими людьми, то в цьому процесі її особистісна культура виявляється в переживанні та реалізації іншої базової цінності – любові [3; 11]. Любов як цінність людського життя – складне явище, універсальне й точне визначення якому дати важко.

Готуючи конкурентоздатного студента ВНЗ, під час створення концепції виховання особистісної культури необхідно особливу увагу приділити формуванню в студентів уміння сприймати природу людини в цілому як позитивну, вчити їх швидкому встановленню глибоких й емоційно насичених контактів із людьми, формувати сприйняття індивідуальності іншої людини як цінності, сприймати культуру іншої країни, розвивати комунікативну культуру.

Треба сказати, що рівень загальної культури сучасної студентської молоді характеризується рівнем особистісної культури, яка формувалася під впливом сім'ї, близького оточення, шкільного колективу. А зміст навчання й виховання у ВНЗ повинен підвести молоду людину до свідомого розуміння особистісного «Я». Духовне виховання формується через систему виховних заходів, вивчення дисциплін, участь у позааудиторній діяльності, що визначає ціннісне ставлення до життя, забезпечує стійкий, гармонійний розвиток молодої людини. Її внутрішнє «Я» особистісно зорієнтоване на утвердження почуття відповідальності, обов'язку, честі, совісті, інших чеснот, які підвищують рівень духовної культури через засвоєння певних знань та формують людські, професійні, ділові та морально-етичні якості. Педагогічні засоби та прийоми навчання допомагають вплинути на внутрішні якості особистості: розум, почуття, світосприймання.

Особистісна культура студента складається з таких складових: пізнавально-інтелектуальна, соціально-діяльнісна та суспільна.

Пізнавально-інтелектуальна складова особистісної культури виявляється в рівні засвоєння знань, умінь та навичок, бажанні професійного навчання на рівні особистісних здібностей та самовизначення на навчання протягом усього життя. Оцінка морально-етичних рис та вольових якостей, усвідомлення наявності особистісного ідеалу передбачає варіанти самореалізації [4].

У процесі взаємовідносин із іншими людьми, спілкуванні, виконанні індивідуальних ролей у суспільно корисних справах (позааудиторних заходах, конкурсах, благодійництві) формуються лідерські якості студента, готовність брати відповідальність за результати своєї діяльності. Соціальнодіяльнісна складова

духовної культури молодій людині показує рівень готовності її до самостійного життя [4].

Суспільна (людинотворча) складова культури студента, по суті, має суспільно корисну спрямованість. У навчально-виховному процесі формується відповідний рівень тих ділових якостей, без яких неможлива професійна діяльність. Це відповідний рівень морально-етичних норм, індивідуальна самостійність, упевненість у своїх діях та вчинках, ініціатива, активна участь у суспільно-корисних справах, самовдосконалення на перспективи та ін. [там само].

У процесі формування субкультури студент розширює свою особистісну завдяки прилученню до мовної картини світу носіїв цієї мови, до їхньої духовної спадщини, національно-специфічним способам досягнення міжкультурного взаєморозуміння. Він навчається також пояснювати їхній спосіб життя, поведінку. При цьому у свідомості студента здійснюється синтез знань як про специфіку рідної культури, культури першої та інших мов, так і про спільність знань про культури та комунікації. Саме за рахунок критичного осмислення чужого способу життя й здійснюється процес збагачення індивідуальної картини світу студента. Також студенти активно беруть участь в організації свят, наприклад, «Boxing Day», «Christmas», «St.Valentine's Day», «Saint Patrick's Day», «Halloween», «Thanksgiving day». Студентська молодь не тільки відзначає свята в університеті, але й активно запозичує святкування в своє життя, розширюючи свою особистісну культуру».

Вивчаючи мову, студентська молодь не може не використовувати іноземні слова у своєму повсякденному спілкуванні та в університетському середовищі. Молодь є найбільш соціально активною ланкою суспільства, тому саме через неї запозичена лексика укорінюється в суспільстві. Уживаючи англійські запозичення (англіцизми), молодь наближується до культури та стилю країни, мову якої вивчають.

Кожній особистості студентського віку властиві свої специфічні потреби, інтереси, ціннісні орієнтації. Загальне в них – потреба в самоствердженні, самовизначенні, самореалізації через максимальний вияв самостійності та ініціативи. Це й становить своєрідне «мотиваційне ядро» особистості. Залежно від можливостей, які середовище надає особистості для реалізації цього ядра, можна відповісти на такі запитання: як поводить себе молода людина, чому вона обирає саме таку модель поведінки в конкретній життєвій ситуації. У зв'язку з вищезазначеним актуалізується роль формування особистісної культури.

Своє «Я» студенти, як правило, реалізують за допомогою мовлення, спілкування, зовнішнього вигляду, символіки (атрибутів). Останнім часом особливо значущими стали тексти, які передаються через комп'ютерну мережу Інтернет, оскільки новітні технології мають надзвичайні інформаційні можливості й надають великий спектр послуг. Студенти, використовуючи інтернет, отримують необмежений доступ до цікавих країнознавчих матеріалів із різних галузей: «Культура», «Музика», «Спорт», «Молодіжні організації» та інші. Також інтернет надає можливість іншомовного спілкування з представниками іншої культури через листування електронною поштою та в соціальних мережах Facebook та Instagram, що, безумовно, впливає на вживання лексики, збільшення словникового та фразеологічного запасу, також коригується й відточується культура написання листів й орфографія. У своїх акаунтах у соціальних мережах студенти, які вивчають мову, розміщують записи та хештеги до них англійською мовою частіше, ніж українською чи російською. Часто ці культурні форми називають дискурсами, а завершені види популярної продукції – «текстами» (відеокліпи, пісні, телепрограми, фото тощо).

Студенти, які вивчають іноземні мови, розуміють написи, тому в них відбивається їхній світогляд, моральні цінності. Поглянувши на надписи на одязі сучасних студентів, можна відразу ж отримати достовірне уявлення про особистісну культуру їхніх носіїв.

Таким чином, особистісна культура майбутнього фахівця з іноземних мов формується як в університетській аудиторії, де він учиться оцінювати себе та колектив, де саме викладачі вищого навчального закладу шляхом особистого прикладу, взаємоповаги, коректності, почуттям міри у висловлюванні своїх думок під час спілкування із студентами і колегами, в умінні слухати співрозмовника формують особистісну культуру студента, де існує певний сленг, який студент використовує і в повсякденному житті, де на особистісну культуру впливають безліч чинників: культура сім'ї, оточення, у якому спілкується майбутній учитель.

Отже, встановлено, що до складу субкультури входять три основні складники: культура мислення, культура спілкування та особистісна культура. Визначено, що субкультура майбутнього вчителя формується під впливом навчальних дисциплін та зовнішніх факторів.

Проведене дослідження не вичерпує зазначених проблем із формування субкультури студентів мовних вишів. Перспективними напрямками наукового пошуку вбачаємо розкриття специфіки підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Література:

1. Божок О. І. Феномен субкультури в багатогранності буття культури. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*: збірник наукових праць. К., 2009. С. 17-21.
2. Бойко Е. Ф. Совершенствование методологической культуры учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Новокузнецк, 2003. 159 с.
3. Винокуров В. И. Универсалии личностной культуры. *Человек в культуре: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности та культуры*. Ульяновск: ИПК ПРО, 2000. 165 с.
4. Горіна О. Т. Теоретичні аспекти формування духовної культури студентської молоді. URL: <http://tme.uo.edu.ua/docs/2/09gorcsf.pdf>.
5. Заболотська О. О. Методика викладання іноземних мов у ВНЗ. Херсон: Айлант, 2010. 288 с.
6. Занюк С. Психологія мотивації та емоцій: навч. посіб. Луцьк, 1997. 352 с.
7. Кириллов В. К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза. *Новые исследования в педагогических науках*. М., 1991. С. 75-78.
8. Методологическое сознание в современной науке / за науч. ред. П. Ф. Йолон, С. Б. Крымский, Б. А. Парахонский и др. К.: Наук. Думка, 1989. 336 с.
9. Нагорний Б. Г., Яковенко Л. М., Яковенко А. В. Студентство і сучасність. Київ: Арістей, 2005. 164 с.
10. Осипова Е. К. Структура педагогического мышление учителя. *Вопросы психологии*. 1987. С. 144-146.
11. Сухомлинский В. А. О воспитании. М.: Политиздат, 1973. 272 с.
12. Терлецька Л. Основи психології спілкування. Київ: Главник, 2002. 112 с.

Smutchenko O. S.

COMPONENTS OF THE SUBCULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES

The article examines the components of subculture of the future teacher of a foreign language. The problem focuses on the following issue that modern teacher should have many competences and competences, which are formed precisely in the philological departments of higher education and they are the components of professionalism.

The notions «culture of thinking», «culture of speech», «personal culture» as important components of the subculture formation of students – future teachers of foreign languages in pedagogical science are characterized. It is noted that the professional culture of a future specialist of foreign languages is determined by the specifics of subjects, such as «The Practical Course of the English Language», «Practical Phonetics of the English Language», «Lexiconology», «Stylistics») and individual psychological abilities. It is noted that the personal culture of the future specialist of foreign languages is also formed in the university, because tutors study students by their

personal example - mutual respect, correctness, a sense of measure in expressing their thoughts and communicate with another students and colleagues and try to create the personal culture of the student, where there is a certain slang that student uses in life. Many factors contribute to the formation of a personal culture, for example, the culture of a family. The specificity of disciplines, which influences the formation of professional culture and subculture of students, is considered. It is established that the subculture includes three main components: a culture of thinking, a culture of communication and a personal culture. It is determined that the professional culture of the future teacher is formed under the influence of educational disciplines and external factors.

Key words: subculture, culture of thinking, communication culture, speech culture, personal culture, professional culture, subjects, foreign language teachers.

Дата надходження статті: «19» жовтня 2017 р.

Розділ 6

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376.64:364-783(73)

Білавич Г. В.*

**ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ В УКРАЇНІ:
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА РЕГІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ**

Для України опіка й догляд за дітьми-сиротами завжди був однією з ключових соціальних проблем. У статті проаналізовано окремі аспекти розвитку соціального (суспільного) виховання дітей-сиріт у Галичині наприкінці ХІХ – у 30-тих роках ХХ століття. Його теоретичні засади були розроблені І. Бартошевським, М. Галущинським, Ю. Дзеровичем, А. Шептицьким, І. Юцишиним та ін. Виокремлено особливості розвитку теорії та практики соціальної опіки дітей та юнацтва в освітніх, дошкільних, позашкільних закладах регіону. Визначено, що основними формами соціального виховання дітей-сиріт були «захоронки», дитячі садки, сирітські притулки та ін. Висвітлено питання опіки дітей-сиріт у громадсько-педагогічній думці Галичини в контексті загальноєвропейських опікунсько-виховних ідей, а також соціально-економічні передумови, які стали теоретичним підґрунтям для нормативно-правового забезпечення цієї сфери суспільної життя в державах, до складу яких входила Галичина наприкінці ХІХ – у 1930-тих рр. ХХ ст. Розкрито діяльність Української греко-католицької церкви, культурно-освітніх товариств, громадських діячів у галузі соціального виховання, проаналізовано зміст, форми та методи виховної роботи в громадських інституціях краю, які займалися опікою дітей-сиріт. Зокрема, розкрито діяльність Українського горожанського комітету, сиротинських рад (громадської, парафіяльної), товариства «Шкільна поміч», Товариства вакаційних осель, Українського крайового товариства охорони дітей і опіки над молоддю. Наголошено на національному, морально-релігійному, господарському, фізичному вихованні особистості, задоволенні життєво необхідних потреб. Педагоги, вихователі, духовенство, черниці, громадські діячі засвідчили високий рівень соціальної відповідальності, самопожертви та національної самосвідомості на ниві соціального виховання дітей-сиріт.

Ключові слова: опіка, сиротинська рада, діти-сироти, Галичина, громадські товариства, будинки сиріт.

Реалії сьогодення засвідчують, що реформування української системи освіти відбувається на тлі загострення соціальних проблем: ріст дитячої безпритульності, поширення асоціальних явищ у молодіжному середовищі, що супроводжуються тютюнопалінням, уживанням алкоголю, наркотиків підлітками та юнацтвом, тощо, що призводить до посилення соціальної нестабільності. Значною мірою ці проблеми ускладнюються появою такого явища, як соціальні діти-сироти. Нині, за офіційними даними, у системі дитячих інтернатів України перебувають 106 тисяч осіб, при цьому 92 % з них мають родину, і лише 8% дітей в інтернатах – сироти; 17 % з усіх дітей в інституціях мають інвалідність, усі інші – звичайні діти, чії батьки за різних обставин не здатні забезпечити їм гідного піклування і виховання в родині; діє 751 інтернатний заклад для дітей. Таким чином, 1,5% дитячого населення перебуває в інтернатах, де в одному закладі живуть та виховуються 100-300 дітей (по 6-16 дітей у кімнаті) (для порівняння: в Австрії, Норвегії – 0,1 % дітей в інтернатах, у Польщі, Болгарії, Румунії, Молдові – 0,5 % дітей в інституціях, в одному закладі мешкає 6-12 дітей) [10]. Поза цією офіційною статистикою перебувають ті діти, які жебракують, живуть поза сім'єю, не мають належного рівня освіти та виховання.

Отже, сирітство є однією з ключових соціальних проблем українського суспільства, спричиненого соціально-економічною, суспільно-політичною, духовною кризою, яка сколихнула Україну ще в 1990-ті роки, призвівши до збільшення кількості сімей із певним рівнем соціальної, психологічної або структурної дезорганізації. Без сумніву, розв'язання низки питань у цій галузі є прерогативою відповідних державних інститутів, проте вони в силу різних причин не завжди спроможні

*© Білавич Г. В.

ефективно їх розв'язувати. Не останню роль тут можуть зіграти громадські інституції, педагоги, соціальні працівники, медики, духовенство тощо.

У такому контексті можна використати досвід українців Галичини, які на початку ХХ ст. за умов бездержавного існування зуміли створити громадську систему суспільної опіки дітей та юнацтва, таким чином доповнивши функції чинних державних установ, а в деяких випадках – компенсували функції держави в галузі опіки окремих соціальних груп українства, зокрема українських дітей-сиріт. Отже, за таких умов виникає нагальна потреба щодо створення ефективної системи соціалізації дітей та юнацтва з використанням продуктивного вітчизняного досвіду, яка б відповідала викликам часу й забезпечувала соціальну адаптацію молодого покоління, належний рівень соціального виховання.

У науковій літературі проблеми соціального виховання особистості знайшли достатньо повне висвітлення, зокрема, досліджено соціальну сутність виховання (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, А. Макаренко, Г. Лактіонова, В. Оржеховська, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), історичні аспекти розвитку соціальної педагогіки та соціальної роботи (Р. Воляннюк, Т. Завгородня, О. Карпенко, Л. Ковальчук, І. Комар, В. Костів, В. Курило, І. Курляк, В. Поліщук, Б. Ступарик, Н. Султанова, О. Сухомлинська, Л. Фуштей, Л. Цибулько, К. Чертова, О. Янкович та ін.), діяльність опікунських інституцій у Польщі (С. Бадора, Д.-К. Мажец, М. Стельмахович та ін.), історико-педагогічні аспекти розвитку соціального виховання в Україні в другій половині ХХ століття (А. Бондар, М. Грищенко, М. Константинов, Є. Мединський, Л. Селюкова, С. Хлебик, С. Чавдаров та ін.) тощо. Виокремлюємо здобуток Н. Султанової, яка здійснила системний аналіз класифікації джерельної бази дослідження теорії і практики соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України [13]. Однак тема, зазначена в назві статті, цілісно й розгорнуто не представлена в працях українських науковців.

Мета статті полягає у виявленні основних напрямів соціального виховання дітей-сиріт в Україні в історико-педагогічному та регіональному вимірах (на прикладі Галичини).

Виникненню такого освітнього й соціального феномену, як громадська система опіки українських дітей-сиріт у Галичині наприкінці ХІХ ст. – у 30-тих рр. ХХ ст., слугувала низка чинників, з-поміж яких – демократичний характер суспільно-політичного, культурно-освітнього розвитку австрійської монархії, що знайшло законодавче оформлення в основних державних документах, насамперед, конституції Австро-Угорщини (1867 р.) та інших урядових розпорядженнях, які уможлилювали активізацію громадської діяльності українства на ниві культурно-освітнього, соціального розвитку. Важливим був й інтенсивний вплив західноєвропейського та світового досвіду суспільної опіки, який активно використовували як державні структури (Австро-Угорської монархії, згодом Другої Речі Посполитої, у складі яких перебувала Галичина), так й освітяни, громадські діячі. До цієї злободенної проблеми – соціального виховання українських дітей-сиріт – вагомо спричинилося свідоме українство, згуртоване не тільки в масових громадських товариствах, а й у «спеціально» створених, «станових», релігійних, добродійних інституціях, метою яких стала опіка над дітьми та юнацтвом. Ключову роль у цьому процесі відіграла Українська греко-католицька церква (УГКЦ), її численні чернечі структури та особливо її очільник – митрополит А. Шептицький, який був неперевершеним моральним авторитетом для вірян, слугував прикладом добродійця, опікуна над убогими, духовним наставником для сиріт. Включення до цього руху українських учителів, лікарів, громадських діячів, священників забезпечив йому масштабність та ефективність, тому є підстави говорити про створення суспільної/громадської опікунської педагогіки, яка пройшла певні етапи свого розвитку, мала вагомі здобутки в теорії і практиці. Сам факт появи теоретиків опікунської педагогіки дітей-сиріт – авторів праць у галузі соціального виховання дітей та юнацтва

(О. Барвінський, Г. Врецьона, М. Галуцинський, Ю. Дзерович, І. Казанівський, А. Крушельницький, О. Макарушка, Є. Сельський, І. Юцишин, Л. Ясінук та ін.) – засвідчує новий вектор у розвитку педагогічної науки в Галичині, а ідеї про доцільність створення опікунських закладів, які б максимально нагадували дитині родинне середовище, виховання патріотизму, громадянськості, духовності як пріоритетні напрями соціального виховання, тіловиховання, антиалкогольна та протинікотинова акції як органічний складник виховного процесу в закладах суспільної опіки дітей та низка інших освітніх ініціатив потребують творчого використання за сучасних умов розвитку освіти в Україні.

Цікавою з погляду сьогодення є діяльність сиротинських рад (існували з 1907 р. як громадські та парафіяльні), які «з почуття любові до ближнього і обов'язку за долю сиріт і занедбаних дітей» займалися вихованням «опущених», «осиротілих» та «бідних», цей вектор соціального виховання актуалізував відомий педагог І. Юцишин у праці «Сиротинські фонди та бідна шкільна молодіж», яку в низці номерів умістив 1911 р. часопис «Учитель» [15, с. 84, 118]. 1911 р. у краї діяло від 12 до 17 сиротинських рад [11, арк. 4], очільником яких був «сиротинський батько», його обирали з-поміж себе члени ради – авторитетні громадяни – зазвичай, представники освітян, духовенства. Змістом діяльності сиротинських рад було не тільки виявлення, облік та опіка дітей-сиріт до вісімнадцятирічного віку того чи іншого регіону, а й педагогічний виховний супровід цих дітей, улаштування їх до українських навчальних закладів чи виховних установ, бурс, прилаштування до українських родин, які мали забезпечити освіту й виховання на національних засадах, належне морально-релігійне виховання, «заохотити до чесної праці», здорового способу життя. Згідно зі Статутом сиротинських рад, «нагляд» за всіма «сиротами і позашлюбними дітьми» передбачав і підготовку дітей до майбутнього дорослого практичного життя, зокрема, здобуття освіти в школах та опанування певної професії. Важливо зазначити, що відповідні положення Статуту убезпечували дітей-сиріт від будь-якого прояву булінгу: некоректної поведінки, кривд, насильства із боку дорослих (опікунів, вихователів, службовців чи рідні), виявлення порушень із боку опікунів, аморальної поведінки сиріт та інших підопічних дітей тощо.

Участь українства в національно-визвольних змаганнях, воєнно-революційна доба 1914-1919 рр. призвели до величезних людських утрат, у важкому становищі опинилися найменш соціально захищені категорії населення: діти, сироти за загиблими, українські вояки, полонені, біженці, удови тощо. Для захисту їхніх прав 4 грудня 1918 р. у Львові виникла громадська інституція – Український горожанський комітет (УГК), що ставив за мету надання матеріальної, моральної, медичної та правової допомоги українству. Це окрема й визначна сторінка в історії українського суспільного руху, що засвідчила високий рівень самоорганізації галичан, УГК у Львові та його місцеві осередки мали загальнонаціональний, позапартійний характер, розв'язували низку завдань не лише соціального, а й культурно-просвітницького характеру [5, арк. 1-3; 6, арк. 1]. Зусиллями української інтелігенції Галичини – знаних громадських, політичних, релігійних, освітніх діячів, а також завдяки матеріальній допомозі української еміграції та доброчинству українства УГК перетворився у своєрідний соціальний інститут, який перебрав на себе функції низки державних профільних міністерств щодо соціальної політики, охорони здоров'я тощо, створивши свого роду державу в державі.

Увесь трагізм ситуації, у якій опинилися українці краю після поразки національно-визвольних змагань, та роль УГК у збереженні українства як генофонду за тих умов відобразив у праці «Українські сироти» письменник-педагог Ю. Шкрумеляк [14]. Його можемо справедливо віднести до письменників-зачинателів літератури соціально-зорієнтованого змісту, де наскрізними темами проходять доля дитини-сироти, актуальні проблеми національного виховання, зокрема, здоров'язбережувального, санітарно-гігієнічного, антиалкогольного тощо. Реферований твір, написаний за гарячими слідами подій 1921 р., відображає діяльність Українського

епархіального комітету опіки над військовими сиротами й Українського сирітського захисту ім. А. Шептицького, увиразнює працю щодо влаштування притулків для бездоглядних, т. зв. американські кухні безкоштовного харчування, надавання медичної опіки, матеріальної допомоги, одягу, взуття тощо.

Окремої уваги заслуговує праця спеціально створених українських громадських товариств, покликаних забезпечити соціальне виховання дітей-сиріт, зокрема, Українського крайового товариства охорони дітей та опіки над молоддю (УКТОДОМ), Товариства вакаційних осель (ТВО), товариств «Українська захоронка», «Руслан», «Шкільна поміч», Українського товариства допомоги інвалідам, Українського фонду військових вдовиць і сиріт та ін. Статут УКТОДОМ, затверджений у березні 1918 р. австрійським намісництвом, передбачав забезпечення різних форм опіки та виховання дітей та юнацтва, передусім сиріт і вихідців із малозабезпечених сімей [6, арк. 3-10]. Наприкінці 1921 р. виникло 30, а станом на 1929 р. – 37 повітових філій УКТОДОМ, у лавах товариства гуртувалося 2,5 тис. осіб, при чому більшість із них мали статус «добродіїв» чи «колективних членів», провідними діячами УКТОДОМ виступили К. Малицька, Я. Пачовський, С. Федак, М. Каратницький та інші відомі педагоги, що засвідчує: ідея соціальної опіки та виховання дітей була в центрі уваги широких кіл громадськості. Станом на 1927 р. УКТОДОМ утримувало 10 сирітських притулків і 5 «захоронок» (дитячий освітній заклад для дошкільників, який працював цілорічно – Г.Б.), де загалом перебувало понад 600 дітей [3; 7; 8].

1929 р. розпочали реєстрацію вдів і сиріт за загиблими вояками УГА, 1935 р. на обліку для надання допомоги перебувало 754 особи, з-поміж них 192 удови із 423 дітьми, 14 круглих сиріт тощо. Сума виплат на цей час досягла 8,7 тис. зл., їх надавали у вигляді періодичних субсидій по 5-15 зл., а в окремих випадках – у формі субсидій на навчання чи лікування тощо [8]. Звісно, що таких матеріальних виплат було недостатньо, однак за умови відсутності допомоги з боку державних органів влади ця діяльність українських громадських інституцій була вагомою.

Справою соціальної опіки та виховання дітей-сиріт займалися УГКЦ та греко-католицьке жіноче чернецтво. Опікунська діяльність стала виразним маркером суспільної педагогічної праці українського духовенства наприкінці XIX – у першій половині XX ст. – до часу заборони радянською владою УГКЦ. Створений у грудні 1915 р. у Львові перший український притулок для бездоглядних дітей став визначним явищем в історії соціальної опіки й виховання українських дітей, де до його закриття польською владою наприкінці 1919 р. перебувало 220 «сиріт війни» [7, с. 21-22]. 1917 року з нагоди повернення А. Шептицького з російського полону галицька громадськість «склала йому пожертву в сумі 320 000 австрійських корон». Уп'ятеро збільшивши ці кошти власними жертвами, Український Мойсей подбав про заснування притулку «Український Сирітський Захист А. Шептицького» у Львові, а вже 1921 року в ньому виховувалося до 240 «військових сиріт» віком від 2 до 14 років [8]. Попри свої численні обов'язки як очільника УГКЦ, активну громадську працю на ниві українського шкільництва, А. Шептицький завжди знаходив час для зустрічей та спілкування з дітьми, брав участь у їхніх заходах, дбав про влаштування свята Миколая тощо. Тогочасні періодичні видання, інші матеріали вміщували численні світлини А. Шептицького в оточенні дітей, що засвідчує, окрім іншого, виховний вплив постаті Провідника української нації на формування зростаючої особистості, який став духовно-моральним авторитетом та національним ідеалом для не одного покоління юних українців. Створені за ініціативи, зусиллями, власним коштом предстоятеля УГКЦ освітні та виховні заклади пріоритетним завданням ставили розумовий розвиток, формування високодуховної особистості, громадянина і патріота.

Забезпечити дітям національне виховання, вберегти від впливу вулиці, асоціальних явищ, сформуванню відповідні ціннісні орієнтації, морально-етичні засади, естетичні смаки тощо – ось напрями виховної праці черниць та світських педагогів, які

здійснювали соціальне виховання в дитячих садках, «захоронках», «оселях», «півоселях» та ін. Про те, що ця діяльність набула особливої значущості за доби поразки українців у національно-визвольних змаганнях, засвідчує той факт, що 1917 року в краї було створено близько 22 притулків (у Львові, Городку, Жовкві, Бережанах, Камінці-Струмиловій, Стрию та ін.), у Львові було відкрито два таких заклади, де перебувало близько 160 воєнних бездоглядних дітей у віці від 1,5 до 14 років, з них 75 були круглими сиротами [7; 8]. Таким чином, у складний для Галичини час (початок 1920-х років) завдяки заходам українських товариств, УТКЦ, економічних інституцій було врятовано життя тисяч українських дітей.

Непересічним педагогічним явищем на ниві соціального виховання українських дітей став «вакаційно-оселянський» рух, що бере свої початки від 1905 року – часу створення ТВО. З огляду на те, що у створених на час канікул (вакацій) польськомовних позашкільних закладах («оселях», «півоселях») відбувався, окрім іншого, процес денационалізації українських дітей та юнацтва, провідні діячі Галичини подбали про організацію українського позашкільця, яке б допомогло школі «в напрямі виховуючим», де б здійснювалися громадянсько-патріотичне, фізичне, моральне, естетичне, господарське виховання дітей, іншими словами, відбувалося фізичне оздоровлення та національне «освідомлення» особистості [4, с. 3-4]. Поштовхом для розвитку «оселянського руху» стала перша «оселя» у с. Миловання, що на Станиславівщині, де 1905 р. за педагогічного керівництва вчительки С. Демчишин суспільним вихованням було охоплено 24 дівчат [1, с. 69]. Матеріали періодики, звіти з діяльності українських громадських товариства (УПТ «Рідна школа», «Українська захоронка», ТВО, УКТОДОМ та ін.) дають підстави стверджувати, що в «оселях» (діяли в сільській місцевості) та «півоселях» (діяли в місті за місцем проживання дітей на час канікул) дітям забезпечували, насамперед, здоровий спосіб життя, активне «відживлювання» (здорове, вітамінізоване харчування), змістовний відпочинок, який передбачав активну рухову діяльність, «прогульки», мандрування, тіловиховання тощо [4, с. 9]. Урешті, важливість місії «осель» їхні організатори вбачали й у соціалізації дітей, їхньому згуртуванні, вихованні товариськості, взаємодопомоги. Здоров'язбереження та національне «освідомлення» – альфа й омега «оселянського» руху, їх органічно доповнювали розумовий, духовно-християнський, естетичний розвиток особистості, посилення господарська праця в саду та на городі, які були в Милованню, Коршеві та інших «оселях», заняття домашнім господарством (за гендерними ознаками для хлопців та дівчат) тощо [1, с. 69]. Таким чином, це була своєрідна проєкція школи серед природи, один із успішних варіантів творчого застосування інноваційного європейського та світового досвіду на українському ґрунті. Традиційно на закінчення оздоровлення «оселяни» влаштовували «пописи» (тематичні заходи патріотичного змісту у формі концерту, святкової академії, вистави тощо) для мешканців навколишніх сіл, що слугувало утвердженню національної ідеї з-поміж українства, пропагувало ідею соціального виховання, переконувало в думці про важливість національної освіти, збереження українства як нації, виховувало як дітей, так і дорослих в дусі любові до рідного краю, поваги до українських звичаїв, гордості за приналежність до української нації тощо.

За міжвоєнного двадцятиріччя ХХ століття чітко увиразнюються пріоритетні напрями соціального виховання у вакаційних «оселях» – усебічний гармонійний розвиток особистості, який охоплює «фізичну, духовну і моральну сторінку» та передбачає, «щоб молодь виростала здоровою, міцною, справною, розумною і характерною – на гарних провідників кращого майбутнього нації» [2; 4; 9]. Акцент зроблено на вихованні активного громадянина нового типу, котрий «працю для народу уважав би своїм святим обов'язком», що було характерно для ідеології національної автаркції: тільки власними силами можна здобути й розбудувати майбутню українську державу.

Аналогічну діяльність проводили Союз українок, «Українська захоронка», дитячі та юнацькі товариства «Пласт», КАУМ «Орли» та інші громадські інституції, що уможливило істотно розширити вікові межі «оселян»: на відміну від довоєнного десятиріччя, за 1920-1930-тих років у цих позашкільних суспільних закладах перебувало і юнацтво до 20, а то й понад 20 років, що властиво для «пластових осель» [9, с. 174]. Основну увагу в цих юнацьких «оселях» зосереджували на фізичному та патріотичному вихованні українців. До прикладу, засновники «оселі» («водного табору») для «працюючої фахово-доповнюючої молоді» у Старяві над Дністром (Львівщина) акцентували на тіловихованні юнаків, гартуванні духу і тіла для національно-духовного зростання. На нашу думку, тільки справжні «спортівці» могли опанувати ці екстремальні водні види спорту. Для учасників «водного табору» добрим зразком слугували відвага, вправність українських козаків. Промовистими є слова члена УКТОДОМ Б. Павлюка до «оселян»: «Отчайдушні переправи запорізьких чайок через Пороги та їхні подвиги на Чорному морі дивували колись весь тодішний світ. Пам'ять світлої традиції наших предків зродить напевно нових піонерів сучасного водного спорту» [3, арк. 34].

Отже, за умов чужих держав і політичного гніту українці гуртувалися в національних громадських об'єднаннях, які забезпечували соціальну опіку й соціальне виховання дітей-сиріт. Активно опікувалася ними Українська греко-католицька церква в особі митрополита А. Шептицького та місцевого духовенства, а також численні громадські інституції, галичани-добročинці, письменники, що спричинилися до виникнення опікунської педагогіки та створення систему суспільних освітніх, дошкільних виховних та позашкільних установ, де здійснювався всебічний гармонійний розвиток особистості. Опікунська діяльність української громадськості щодо дітей-сиріт забезпечувала їм не тільки нормальні умови життя, а й слугувала вихованню в душі християнських чеснот, формуванню громадянина-патріота, готувала до майбутнього практичного життя. Важливу суспільну виховну функцію виконували дорадчі опікунські інституції: сиротинські ради, батьківські гуртки, які провідними напрямками своєї праці означили розумовий розвиток дітей-сиріт, сприяння християнсько-моральному, громадсько-патріотичному, фізичному, господарському, естетичному вихованню особистості, забезпечували громадську опіку й соціальне виховання впродовж усього життя. «Вакаційно-оселянський рух» у Галичині охопив педагогічною опікою дітей та юнацтво віком понад 20 років, сприяв здоров'язбереженню українців, їхньому національному «освідомленню», забезпечував не тільки фізичний розвиток та тіловиховання, а й протистояв явищам колонізації та денационалізації українського юнацтва.

Проведене дослідження довело, що в наступні історичні періоди і донині в Галичині зберігаються традиції соціального виховання дітей-сиріт, які характерні й для України загалом. Зокрема, традиції тіловиховання, гартування духу і тіла активно плекають у літніх пластових таборах, що відкриваються щороку в Карпатах, зокрема і в тих «оселях» (Підлюте, Сокіл та ін.), які за доби незалежності України були відновлені, сьогодні в них оздоровлюються тисячі дітей зі всіх куточків України, зокрема, й діти-сироти. УГКЦ, зокрема, чернечі чини, в Україні активно проводять опікунську діяльність, яку реалізують із урахуванням продуктивного досвіду досліджуваного нами періоду. Провідними напрямками соціального виховання дітей-сиріт є моральна, духовна, психологічна опіка, підкріплена матеріальною допомогою, що сприяє християнському вихованню особистості та формуванню дітей як національно свідомих громадян України; істотною є опіка черниць, духовенства, громадськості над новонародженими-сиротами, дітьми дошкільного віку, позбавленими батьківського піклування, психологічна підтримка, педагогічний супровід дітей-сиріт у навчальних закладах, сприяння юнацтву в професійній орієнтації тощо.

Подальшими напрямками наукових досліджень є аналіз системи державної опіки дітей-сиріт в Австро-Угорській монархії, зміст, методи та форми соціального виховання в сирітських притулках кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Література:

1. Виховна діяльність Товариства Вакаційних Осель. *Шлях виховання і навчання*. 1934. Ч. 1. С. 68-69.
2. Далекий О. Дві дитячі півоселі (як 140 українських дітей віджило в сонці і повітрі). *Діло*. 1938. Ч. 195. С. 4-5.
3. Дані про заснування та діяльність Комісії виховних осель і мандрівок. *Центральний державний історичний архів України у м. Львові (ЦДІАУ у м. Львові)*, ф. 321, оп. 1, спр. 8, 49 арк.
4. Звіт з діяльності виділу «Товариства Вакаційних Осель» у Львові від оснування т.е. від 1905 до 1909 включно. Львів, 1910. 32 с.
5. Звіти та довідки про діяльність. 1919-1921 рр. *ЦДІАУ у м. Львові*, ф. 462, оп. 1, спр. 21, 22 арк.
6. Історична довідка, доповідні записки про заснування і діяльність комітету. 1920-1921 рр. *ЦДІАУ у м. Львові*, ф. 462, оп. 1, спр. 3, 68 арк.
7. Звіт з діяльності Ради Товариства «Захист ім. Митрополита Андрея гр. Шептицького для сиріт» у Львові. За перше 20-ліття. 1918-1938. Львів, 1938. 28 с.
8. Звіт про діяльність. 1934-1937. *ЦДІАУ у м. Львові*, ф. 321, оп. 1, спр. 6, 24 арк.
9. Кордюк Ю. Вакаційні оселі для молоді. *Життя і знання*. 1934. Ч. 6. С. 174-179.
10. Реформа інтернатів: як покінчити з радянським пережитком? URL: https://zik.ua/news/2018/02/01/reforma_internativ_yak_pokinchyty_z_radyanskym_perezhytkom_1256679.
11. Справи про організацію сирітських кас при повітових судах. *ЦДІАУ у м. Львові*, ф. 146, оп. 4, спр. 4959, арк. 34.
12. Статути опікунських закладів Станіславського воєводства. *Державний архів Івано-Франківської області*, ф. 2, оп. 4, спр. 208, 88 арк.
13. Султанова Н. В. Класифікація джерельної бази дослідження теорії і практики соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*, 2018. Випуск 37. С. 295-302.
14. Шкрумеляк Ю. Українські сироти. Львів, 1921. 32 с.
15. Ющишин І. Сиротинські фонди а бідна шкільна молодіж. *Учитель*. 1911. Ч. 3. С. 83-84; Ч. 4. С. 117-120; Ч. 5. С. 149-151; Ч. 6. С. 167-169; Ч. 7. С. 215-217.

Bilavych G. V.

PRIORITY DIRECTIONS OF SOCIAL EDUCATION OF ORPHANED CHILDREN IN UKRAINE:
HISTORICAL-PEDAGOGICAL AND REGIONAL ASPECTS

Child care in Ukraine has always been one of the major social issues and found its expression in pedagogical theory and practice in Halychyna. Its theoretical principles were elaborated in Halychyna by I. Bartoshevskiyi, M. Halushchynskiyi, Yu. Dzerovych, M. Konrad, A. Sheptytskyi, I. Yushchynshyn. The article is analyzed ehe peculiarities of development of the theory and practice of social care for children and youth in the Trustees and educational institutions of the region (the organic combination of state, religious and public-private forms of care, legislative support of tutorial and educational institutions, the differentiated nature of acquisition and operation of custodial institutions etc.). It was determined that the main types of guardians and educational institutions were children's wards, kindergartens (for preschoolers); shelters for children (for natural and social orphans) etc. The article provides the analysis of custody problems of children and youth in the public-pedagogical thought of Halychyna in the context of European custodial-educational ideas. It reveals social-economic prerequisites as theoretical footing for providing legislation in this sphere of public work in the states Halychyna belonged to in the second half of the XIX th – the first third of the XXth c. It highlights the activity of Ukrainian Greek-Catholic Church, cultural-educational associations and public figures in the sphere of social guardianship, analyzes the content, forms and methods

of educational work in custodial institutions of the land. In the early 20th century orphan foundations were important means of supporting children and youth. Social assistance to orphans and socially unprotected children was associated with compassion and charity. The article provides an overview of activities of Orphan Council (a public parochial institution), «Shkilna Pomich» Association (School Aid), Ukrainian Regional Association for Children and Youth Protection whose task was to look after infants, preschool and school-age orphans, provide moral and religious education, satisfaction of vital needs, material support. The teachers demonstrated a high level of social responsibility, self-sacrifice and national consciousness.

Key words: care, orphans, homeless children, Halychyna, public societies, orphan's homes.

Дата надходження статті: «11» січня 2018 р.

УДК 378.147

*Жорова І. Я., Лебедь Г. М.**

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті розглянуто фахову підготовку майбутніх програмістів як вузькоспеціальну підготовку для певного фаху, що здійснюється за певним змістом і передбачає набуття здобувачами освіти теоретичних знань із основ наук спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь та навичок, які необхідні для здійснення професійної діяльності.

Запропоновано компоненти структурної моделі змісту фахової підготовки майбутніх програмістів у системі професійної підготовки. Зазначено, що основу підготовки майбутніх програмістів складають блоки згрупованих дисципліни (інформатичний, математичний, програмістський, мовний, практичний).

Визначено низку чинників, у тому числі позиціонування освіти як рушійної сили розвитку народного господарства та громадянського суспільства (соціально-економічні), динаміка наукової та технічної модернізації (науково-технологічні), глибинні зміни в системі та структурі освіти протягом кінця ХХ – початку ХХІ століття та потреба у швидкій адаптації в умовах інформаційно-технологічного суспільства (освітні галузеві), що впливали на відбір змісту навчання майбутніх програмістів.

Доведено, що запорукою успішного розроблення та теоретичного обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх програмістів на сучасному етапі розвитку українського суспільства є використання досвіду української вищої школи з питань підготовки кадрів для ІТ-сфери.

Важливим аспектом освітнього процесу є створення закладом освіти власної системи оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери ІТ. Для цього необхідно використати комплекс показників, завдяки яким можна об'єктивно оцінити компетентність майбутнього фахівця, його здатність здійснювати майбутню професійну діяльність. Така система якості повинна ґрунтуватися на здобутках вітчизняної та зарубіжної педагогіки, результатах наукових досліджень і сучасного досвіду.

Ключові слова: зміст фахової підготовки, фахова підготовка майбутніх програмістів, модель змісту фахової підготовки.

Підготовка фахівців з інформаційних технологій (ІТ) в Україні є однією з найбільш динамічних і креативних сфер освіти. Насамперед, це зумовлено стрімким розвитком і поширенням самих ІТ в результаті науково-технічного прогресу, продукуванням нових апаратних, програмних та інфраструктурних рішень. Така індустрія потребує збільшення кількості кваліфікованих кадрів із творчим мисленням,

*© Жорова І. Я., Лебедь Г. М.

здатних до постійного професійного розвитку.

Україна належить до тих країн світу, які мають відповідний освітній потенціал і здатні готувати значну кількість фахівців із програмного забезпечення на рівні міжнародних стандартів. Але задля збереження конкурентоспроможності необхідним є постійний розвиток та оптимізація цього потенціалу.

Потреба суспільства, ринку праці та держави в програмістах нової генерації актуалізує історичний досвід, накопичений вітчизняною вищою технічною освітою. Адже стратегічним завданням реформування освіти, зафіксованому в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)», є визначення «відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави» [1, с. 345].

Відповідно до Закону України «Про освіту» «державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, вітчизняного та іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства» [2].

Вища технічна освіта України накопичила значний історичний досвід, вивчення, аналіз та узагальнення якого може стати вагомим чинником подальшого її вдосконалення, віднайдення ефективних способів підвищення ефективності підготовки фахівців із програмування в сучасних умовах.

Проблеми змісту підготовки фахівців досліджували В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Соколова, В. Стешенко, та ін. Різні аспекти підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій висвітлені в роботах П. Денінга, Н. Духаніної, І. Єрмакова, Г. Жолткевич, Д. Кнут, М. Лазарева, М. Львова, Т. Морозової, М. Нікітченко, В. Осадчого, З. Сейдаметової, С. Семерікова, О. Співаковського, І. Теплицького, Р. Шаран, Д. Щедролосьєва та ін. У працях В. Бикова, М. Берулави, Р. Гуревича, І. Зязюна, І. Козловської, Д. Коломійця, Н. Ничкало, та ін. доведено, що однією з найбільш важливих умов підвищення наукового рівня засвоєння основ наук та підвищення ефективності всього навчального процесу є дидактична інтеграція знань.

Водночас накопичений історією вітчизняної вищої школи досвід щодо змісту фахової підготовки майбутніх програмістів кінця XX – початку XXI століття становить великий інформаційний пласт, який потребує системного дослідження, оскільки він поки що недостатньо висвітлений у науковій літературі.

Метою статті є обґрунтування структурної моделі змісту фахової підготовки майбутніх програмістів у системі професійної підготовки кінця XX – початку XXI століття.

Педагогічний процес як система – «це спеціально організована взаємодія педагогів і вихованців за змістом освіти з використанням необхідних засобів із метою розв’язання освітньо-виховних задач» [5, с. 38].

Будь-яка система, за висновками вчених-системологів, характеризується впорядкованістю зв’язків і відносин між складовими, компонентами, елементами, а також їхньою цілісністю, інтегративністю, що має особливості в різних системних об’єктах. Відношення частин до цілого перебуває в складних взаємозв’язках – усяка зміна властивостей одного з елементів викликає зміну й інших компонентів, а, можливо, і всієї системи.

Фахова підготовка передбачає набуття здобувачами освіти теоретичних знань із основ наук спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь та навичок, які необхідні для здійснення професійної діяльності. Тобто це вузькоспеціальна підготовка для певного фаху, що здійснюється за певним змістом.

Ключовим у запропонованій моделі є поняття «зміст фахової підготовки майбутнього програміста», яким означено систему знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю з розробки програмного забезпечення для виконання професійних задач, згідно з виробничими та загальнолюдськими нормами

й цінностями.

Зміст завжди перебуває в єдності з формою як способом існування й вираження цієї сукупності. Поняття «форма» вживається і в значенні «структура». У взаємозв'язку змісту й форми зміст є провідною стороною об'єкта (у нашому тексті – освіти) [7, с. 519].

Зміст фахової підготовки майбутніх програмістів реалізується в процесі навчання в системі професійної освіти, у тому числі й через спеціальні дисципліни, які є структурними одиницями (компонентами) системи навчальних дисциплін, що вивчаються в навчальному закладі. Під компонентом розуміємо таку складову, яка визначає основну характеристику процесу або явища. Пояснюємо це тим, що професійна підготовка передбачає здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. До неї належать загальні за переліком та обсягом навчального часу для всіх спеціальностей цієї професії дисципліни.

Під спеціальними дисциплінами розуміємо педагогічно обґрунтовану систему наукових знань та умінь, що відображають зміст, методи й прийоми певної професійної галузі знань, спрямованих на поглиблення знань і розвиток навичок в конкретних галузях професійної діяльності.

Проблема відбору змісту навчання майбутніх програмістів кінця ХХ – початку ХХІ століття пов'язана з низкою чинників, у тому числі позиціонування освіти як рушійної сили розвитку народного господарства та громадянського суспільства (соціально-економічні), динаміка наукової та технічної модернізації (науково-технологічні), глибинні зміни в системі та структурі освіти протягом кінця ХХ – початку ХХІ століття та потреба у швидкій адаптації в умовах інформаційно-технологічного суспільства (освітні галузеві).

Проаналізувавши навчальні плани підготовки фахівців із розробки програмного забезпечення технічних закладів освіти України 1985 – 2016 років, визначені компоненти – згруповані дисципліни, що складають ядро підготовки майбутніх програмістів в блоки (інформатичний, математичний, програмістський, мовний, практичний). Зазначимо, що саме практика дозволяє виявити й передати сучасні засоби мисленнєвої роботи людини, що і є сучасним змістом освіти (рис. 1).

Нормативні навчальні дисципліни, які вивчалися майбутніми фахівцями з програмування, визначалися освітньо-професійною програмою, яка передбачала такі цикли підготовки: гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової підготовки, що забезпечує відповідний освітній рівень; професійної (професійно орієнтованої) та практичної підготовки, що разом із попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень [4].

За період навчання студентів у закладах вищої освіти відбувалася зміна декількох поколінь програмно-апаратних засобів, з'являлися нові інформаційно-комунікаційні технології.

Саме на цій стадії майбутні фахівці знайомилися з програмним забезпеченням і програмними оболонками, операційними системами, програмами допоміжного призначення (архіватори, тестові та антивірусні програми), і з різними прикладними програмами (текстовий редактор MS Word, табличний процесор MS Excel).

Професійна підготовка сучасного фахівця з програмування зумовлює пошук і відбір таких педагогічних підходів, методів, форм та засобів, використання яких сприяло б орієнтації освітнього процесу на формування особистості професіонала.

Відповідно до проекту «Тюнінг» визначаємо результати фахової підготовки як «формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання» [6].

Незважаючи на очевидну близькість понять категорій компетентностей та результатів навчання (в основі обох є знання, розуміння, навички, здатності), методологія проекту «Тюнінг» чітко їх розділяє та визначає основну відмінність між результатами навчання та компетентностями в тому, що перші формулюються

викладачами на рівні освітньої (освітньо-професійної) програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності набуваються особами, які навчаються за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем галузі знань 12 «Інформаційні технології», спеціальності 121 «Інженерія програмного забезпечення».

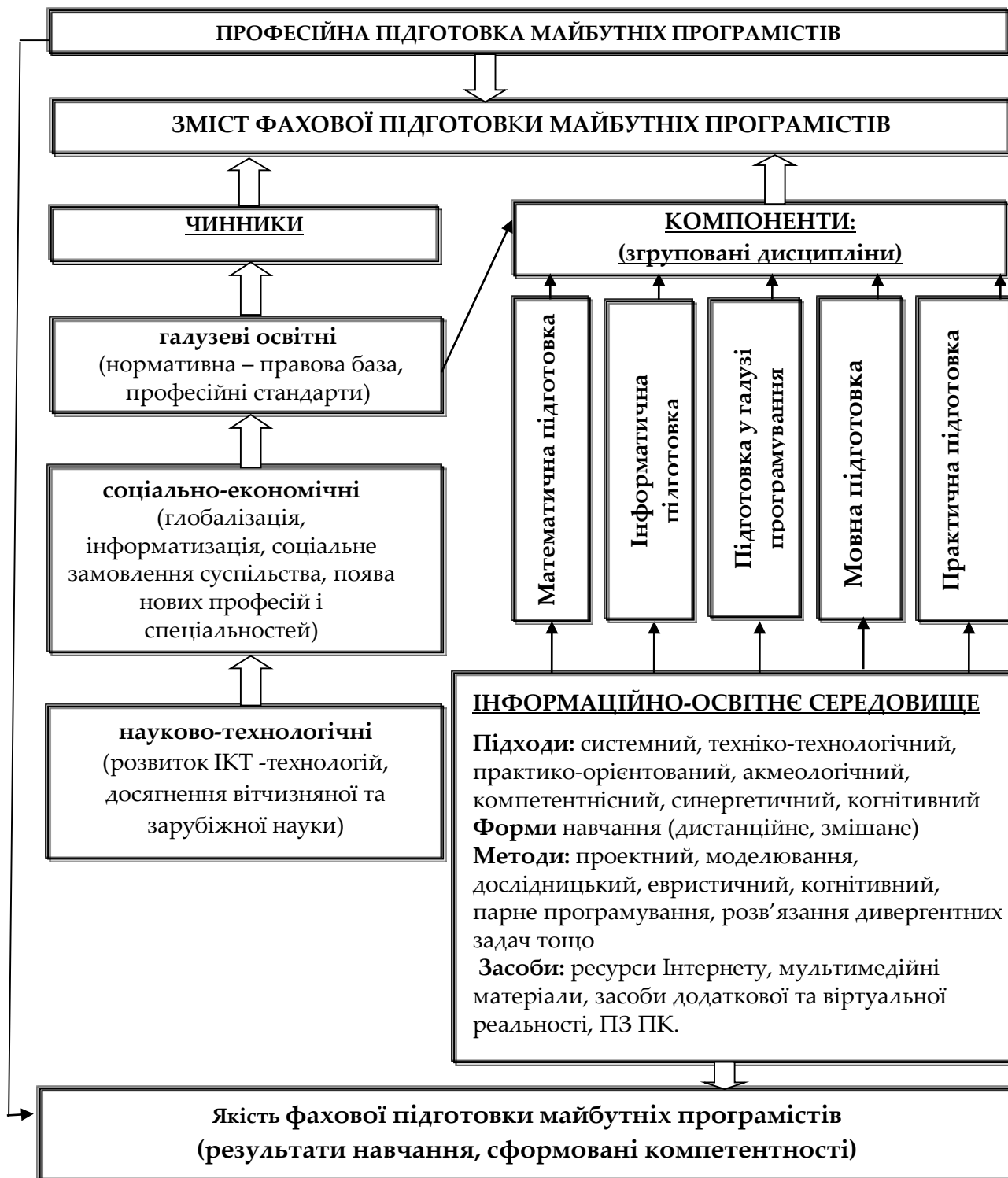


Рис. 1. Структурна модель змісту фахової підготовки майбутніх програмістів кінця ХХ – початку ХХІ століття

Однією з актуальних сучасних проблем залишаються забезпечення й оцінювання якості вищої освіти загалом, визначення показників якості професійної підготовки фахівця з розробки програмного забезпечення зокрема [3].

З огляду на це, важливими аспектом освітнього процесу є створення закладом освіти власної системи оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців сфери ІТ. Для цього необхідно використати комплекс показників, завдяки яким можна об'єктивно оцінити компетентність майбутнього фахівця, його здатність здійснювати майбутню професійну діяльність. Така система якості повинна бути основана на здобутках вітчизняної та зарубіжної педагогіки, результатах наукових досліджень і сучасного досвіду.

Під якістю підготовки фахівця ми розуміємо сукупність властивостей, якостей, здібностей та здатностей, характеристик фахівця, рівень яких формується в процесі здійснення ним навчальної діяльності в закладі вищої освіти й повинен відповідати вимогам споживачів (суспільства, ринка праці, роботодавців, самої особистості).

Успішність роботи майбутнього програміста залежить від рівня його професійних знань і вмінь. Він повинен знати основи програмування, технічні носії інформації і коди, які застосовуються на ЕОМ, будову й правила експлуатації ЕОМ; уміти готувати й читати технічну документацію, обробляти її на ЕОМ, зауважувати збої в роботі й установлювати причини цих збоїв. Розв'язуючи ту чи іншу інформаційну задачу, необхідно вибрати адекватний програмний засіб. Це можуть бути електронні таблиці, системи управління базами даних, математичні пакети тощо. І тільки в тому випадку, коли подібні засоби не дають можливості розв'язати задачу, виникає потреба у використанні універсальних мов програмування.

Отже, зміст фахової підготовки майбутніх програмістів визначається формуванням сукупності критеріїв якостей: професійні знання, уміння, навички й досвід, компетенції, сформовані під час навчання в закладах освіти та в процесі виконання посадових обов'язків на робочому місці. Основу підготовки майбутніх програмістів складають блоки згрупованих дисципліни (інформатичний, математичний, програмістський, мовний, практичний), що визначені компонентами структурної моделі змісту фахової підготовки майбутніх програмістів у системі професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей використання історико-педагогічного досвіду для вдосконалення підходів до підготовки майбутніх програмістів.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття): затв. постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 р. № 896. Освіта. 1993. № 44-46. 62 с.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Канивец П. Модели и методы оценки качества подготовки и повышения конкурентоспособности специалистов: дис.... канд. економ. наук: 08.00.13 / Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт). Новочеркасск, 2004. 230 с.
4. Стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма молодшого спеціаліста за спеціальністю 5.080405 «Програмування для електронно-обчислювальної техніки і автоматизованих систем» напряму підготовки 0804 «Комп'ютерні науки». [Чинний від 2005-03-13]. Вид. офіц. Київ, 2005. 20 с.
5. Слостенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. Магистр. 1994. № 6. С. 36-44.
6. Tuning educational structures in Europe, TUNING. URL: www.unideusto.org/tuningeu.
7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.

Zhorova I. Y. , Lebed G. M.

STRUCTURAL MODEL OF CONTENT FOR PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE PROGRAMMERS (LATE XX – EARLY XXI CENTURY)

In this article professional training is to be reviewed, envisaging acquirement of theoretical knowledge of specialty and specialization's bases, which are essential for implementation of professional activities. That is, it is highly specialized training for a particular profession, which is carried out in a certain significance.

The components of the structural model of the content of specialty training of future programmers in the system of professional training are considered. It is stated that the core of training of future programmers are the blocks of grouped disciplines (informative , mathematical, programmer, linguistic, and practical).

The problem of selecting the content of training of future programmers is associated with a number of factors, including the positioning of education as a driving force of development of the national economy and civil society (socio-economic), the dynamics of scientific and technical modernization (scientific and technological), the profound changes in the system and structure of education during the late XX-early XXI century and the need for rapid adaptation in the information technology society (educational industry).

It is proved that the key to the successful development and theoretical justification of the system of professional training of future programmers at the present stage of Ukrainian society's development is the use of prerequisites and achievements of Ukrainian higher school on training for the IT- industry.

In addition, an important step is the creation of an educational institution of its own system, which would give an opportunity to assess the quality of graduates' training. To do this, it is necessary to use a set of indicators that can objectively assess the future of the specialist, his ability to perform future professional activities. Such a quality system should be based on the achievements of domestic and foreign pedagogy, the results of scientific research and modern experience.

Key words: content of professional training, professional training of future programmers, model of content of professional training.

Дата надходження статті: «18» листопада 2017 р.

УДК 37: 359] (091)(477)

Терентьєва Н. О., Шевченко Р. І. *

**СПЕЦИФІКА СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ІСТОРИКО-ПРОФЕСІЙНИЙ АСПЕКТ)**

Стаття репрезентує інформацію щодо окремих аспектів підготовки морських фахівців у середніх та вищих закладах освіти, зокрема, наступність такої професійної підготовки. Наголошено на позитивних та негативних позиціях такої підготовки. Виокремлено найбільш гострі питання морської освіти, які потребують негайного вирішення. Зазначено, що специфіку сучасної морської освіти визначає необхідність інтегруватися у світовий простір та забезпечити безпеку на суднах під час виконання професійних обов'язків в умовах водного стандартизованого та екстремального середовища. Коротко окреслено особливості підготовки моряків у другій половині ХХ століття, зокрема, під час становлення морської освіти різних рівнів у країні. Окреслено систему (мережу) закладів освіти, які здійснювали відповідну підготовку. Потреба в морських фахівцях із вищою освітою викликана необхідністю в будь-якій ситуації на основі аналізу наявної інформації знайти та ухвалити єдиноправильне рішення в умовах підвищення швидкісного руху та появи новітніх технологій та устаткування.

Акцентовано увагу на наскрізності підготовки фахівців із середньою (спеціальною) та вищою професійною освітою, яку було реалізовано в Київській державній академії водного

*© Терентьєва Н. О., Шевченко Р. І.

транспорту ім. П. Сагайдачного. Наголошено на недоліках та перевагах наскрізної рівневої підготовки морських фахівців. Запропоновано шляхи усунення зазначених недоліків. Актуалізовано питання якості підготовки фахівців, яка значною мірою залежить від стану матеріально-технічної бази освітнього закладу та наявного висококваліфікованого професорсько-викладацького складу та забезпечення підготовки здобувачів.

Засвідчено, що потреба в удосконаленні системи професійної підготовки морських фахівців визначається необхідністю проектування освітнього простору, який є основним фактором результативності здійснення освітньої роботи в системі професійної підготовки на основі конкретних цілей і завдань морської освіти.

Ключові слова: морська освіта, підготовка моряків, багаторівнева підготовка, наскрізна підготовка, реформування морської освіти.

Питання професійної підготовки фахівців зі конкурентоспроможним рівнем професійної кваліфікації, удосконалення їхньої професійної підготовки, зокрема, і фахівців морської галузі як однієї зі складових системи професійної освіти України, не втрачає актуальності в сучасних соціально-політичних та суспільно-економічних умовах. Професійна діяльність морського фахівця висуває підвищені вимоги до професійної підготовленості курсантів морських училищ та закладів вищої освіти, оскільки постійно зростає потреба у висококваліфікованих, компетентних кадрах (і для цивільної морської галузі, і для армії чи флоту), яким притаманні високий ступінь мотивації та готовності до здійснення професійної діяльності, можливості ефективного застосування в практичній діяльності системи професійних знань, умінь, навичок і компетентностей, зокрема, й особистісних якостей, що дозволяє здійснювати міжособистісну взаємодію в службових ситуаціях, забезпечуючи ефективну реалізацію професійних функцій та посадових обов'язків як у стандартних, так і в екстремальних умовах професійної діяльності.

Морська освіта як напрям військової педагогіки зазнала нового ступеня розробки, про що свідчать наукові освітні розвідки (А. І. Бриль [3]; М. В. Кулакова [8]; В. М. Кліндухова, О. В. Ляшко [4]; І. В. Сокол [18];) та здійснювані дисертаційні дослідження, теми яких закоординовано нещодавно (Л. М. Капля «Розвиток післядипломної освіти фахівців морської галузі в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» (2017); А. І. Ляшкевич «Теорія і практика морської освіти півдня України (30-ті роки ХІХ – початок ХХІ століття)» (2017); О. О. Чагайда «Розвиток вищої морської освіти України (кінець ХХ – початок ХХІ століття)»; С. В. Шайдюк «Тенденції розвитку вищої військової освіти в незалежній Україні» (2017)) та ін.

Серед напрямів вітчизняної професійної освіти морська освіта характеризується своєю специфікою, яка визначається тим, що українська морська освіта має інтегруватися у світову морську освіту, тому метою нашої наукової розвідки є окреслення специфіки професійної підготовки морських фахівців у закладах середньої та вищої морської освіти до професійної діяльності як під час роботи на судні, так і під час експлуатації інших об'єктів, пов'язаних із водним транспортом.

Специфіка роботи на цивільному й військовому морському флоті вимагає єдності підходів до розв'язання завдань забезпечення безпеки мореплавства. Зокрема, до процесу перевезення вантажів залучені люди з різним рівнем професійної підготовки й із різним менталітетом [16]. Це означає, що потрібен міжнародний універсальний (уніфікований) стандарт, який визначатиме мінімальні вимоги безпеки під час прийому, перевезення та вивантаження вантажів, а в ідеалі має бути забезпечена безперервність транспортного потоку.

Спектр безпеки мореплавства охоплює широке коло питань, зокрема, як процесу судноводіння, так і безпеки взагалі, комерційні, правові та інші аспекти діяльності, що висуває вимоги до рівня кваліфікації моряків, яка має визначатися міжнародними

документами. Відповідний документ розроблено Міжнародною морською організацією (ІМО) [11]. Йдеться про міжнародну Конвенцію ПДНВ-78/95, яка вступила в дію у 1978 році, із змінами й доповненнями 1995 року [12]. Це і є міжнародний стандарт морської освіти, який висуває мінімальні вимоги до рівня знань і умінь морських фахівців. Кожна країна розробляє національні вимоги, рівень яких залежить, зазвичай, від рівня розвитку країни.

Чинна система вітчизняної морської освіти сформувалася наприкінці Другої світової війни як мережа навчальних закладів різного рівня: вищі інженерні морські училища (ВІМУ), середні морехідні училища (МУ) і навчально-курсівні комбінати (НКК) для підготовки командних кадрів. Діяла також мережа морехідних шкіл для підготовки рядового складу [19].

На першому етапі розвитку морської освіти (40-50-і роки ХХ століття) кадри командного складу флоту поповнювалися випускниками навчально-курсівних комбінатів, які навчалися протягом декількох місяців. З урахуванням невеликої інтенсивності руху, невисоких швидкостей і нескладної техніки на борту суден у перші повоєнні роки випускники НКК успішно виконували свої обов'язки. Згодом флот поповнився більш кваліфікованими фахівцями – випускниками морехідних училищ, які, крім практичної підготовки, мали більш високий рівень знань порівняно з випускниками НКК, що дозволило їм скласти основу командних кадрів радянського морського флоту.

З появою нових швидкісних суден і відповідним зростанням інтенсивності руху, появою нової сучасної техніки перевагу на флоті стали віддавати фахівцям із вищою освітою. Середня морська освіта поступово стала втрачати престиж не через наказ про формування командного складу суден фахівцями з вищою освітою, а через реальну потребу у фахівцях, здатних у будь-якій ситуації на основі аналізу наявної інформації знайти та ти ухвалити єдиноправильне рішення. А таким фахівцем, ураховуючи можливості професійної підготовки різного рівня, може бути фахівець із вищою освітою, оскільки в закладі вищої освіти (ЗВО) майбутнім фахівцям прищеплюються навички ухвалення рішення на основі всебічного аналізу наявної інформації. Підготовка фахівця з середньою морською освітою провадиться методом підготовки до дії в стандартних ситуаціях, тому такий фахівець не завжди зможе знайти правильне рішення у ситуації, яка йому не знайома, особливо в умовах високої інтенсивності руху суден, високої їхньої швидкості й насиченості новітнім обладнанням. Звичайно, судові фахівці набувають витонченості своїх практичних навичок у процесі роботи, але гострота цієї витонченості безпосередньо залежить від рівня знань і компетентностей, який вони отримали в закладі освіти [7; 14].

На жаль, сьогодні фахівці з вищою і середньою морською освітою отримують однакові робочі дипломи, що є певною проблемою для України, оскільки фахівці з різним рівнем знань не можуть мати право командувати судном будь-якого класу. Звичайно, в умовах нашої ринкової ситуації, за якої основним завданням деяких судовласників є прибуток за будь-яку ціну, фахівці з середньою морською освітою, як більш «дешеві», можуть знайти застосування на флоті [5]. Але не можна, прикриваючись ринковою економікою та економічною доцільністю, забувати про питання безпеки мореплавання, адже аварії деяких суден можуть призводити до справжніх екологічних катастроф [6; 9].

У 60-ті роки ХХ століття у вищих морських закладах освіти проводилася підготовка фахівців за програмами зі скороченим терміном навчання. Скорочення терміну навчання відбувалось не за рахунок обсягу навчального матеріалу, а за рахунок відсутності практик, оскільки ці групи складались із фахівців із середньою морською освітою й стажем роботи не менше 5 років, що й обумовлювало відсутність військово-морської підготовки, яку вони вже мали в МУ. Викладачі із задоволенням працювали

з курсантами цих груп, оскільки навчалися фахівці з практичним досвідом, у яких було багато питань, із якими вони стикалися в процесі роботи, але не знаходили відповідей через нестачу знань.

Сьогодні робиться спроба відродити такий метод підготовки, який, на нашу думку і, виходячи з досвіду роботи, не призведе до ефективних результатів, оскільки в групі проводиться набір випускників середніх морських навчальних закладів, які не мають досвіду практичної діяльності. Відповідно, у них не можуть виникати питання, які вимагають ухвалення рішень у нестандартних або екстремальних ситуаціях, оскільки вони жодної години самостійної вахти не відстояли на містку або в машинному відділенні тощо. Сучасне скорочення навчання здійснюється за рахунок трансферу окремих розділів спеціальних дисциплін, які вони вивчали в МУ, але без урахування того факту, що в середньому й вищому закладах освіти вивчення спеціальних дисциплін відбувається на різній загальноосвітній базі.

Зазначимо, що чинна в Україні система морської освіти задовольняє вимоги Міжнародної морської організації та органічно вписана в міжнародну систему підготовки та дипломування моряків [17]. В умовах жорсткої конкуренції на міжнародному ринку праці українська система підготовки морських кадрів зберігає свої позиції, незважаючи на труднощі і проблеми, які стримують її розвиток. Сьогодні випускники вітчизняних морських закладів освіти користуються великим попитом на міжнародному ринку праці, що підтверджує достатній рівень якості їхньої професійної підготовки.

Проте морська освіта України потребує модернізації, необхідно тільки коректно визначити: що змінювати і як змінювати. Перш за все, необхідно визначити місце на флоті і в системі підготовки морських кадрів фахівців із середньою морською освітою. Звичайно, такі фахівці потрібні, але не в такій кількості, яку сьогодні здатні підготувати численні середні морські заклади освіти. Потрібно в положенні про дипломування визначити, які посади і на судах якого тоннажу або з якою потужністю головного двигуна можуть посідати фахівці з середньою морською освітою.

Розмови про необхідність реформи морської освіти почалися з того моменту, коли в нашій країні все стали кардинально змінювати. Уважалось, чим радикальнішими будуть зміни, тим кращим буде кінцевий результат. І почали з пошуків шляхів скорочення термінів навчання, основним критерієм необхідності якого стало зменшення фінансових витрат на підготовку кадрів. З часом пропагувалось суміщення середньої та вищої професійної освіти шляхом розробки так званих наскрізних навчальних планів [15]. У результаті склалась багаторівнева система підготовки, яку вперше було реалізовано у Київській державній академії водного транспорту ім. П. Сагайдачного.

Приїом до навчального закладу, що реалізує підготовку фахівців за відповідною багаторівневою системою, здійснюється на базі неповної середньої освіти за результатами вступних іспитів. На першому рівні навчання здобувачі отримують повну середню освіту й робітничу спеціальність. На другому рівні навчання проводиться підготовка фахівців із середньою спеціальною освітою, яка завершується складанням іспитів державній кваліфікаційній комісії, за результатами яких випускникам присвоюється відповідна кваліфікація. На третьому рівні навчання здійснюється підготовка фахівців із вищою професійною освітою.

До переваг такої системи можна віднести тільки те, що якщо здобувач змушений припинити з різних причин навчання після першого рівня, він буде мати в своєму активі, як мінімум, робочу спеціальність, що забезпечує до деякої міри його соціальну захищеність.

Недоліків у цієї системи набагато більше. Основними вбачаємо такі:

- з урахуванням міжнародних вимог мореплавного цензу на повний цикл навчання мореплавним спеціальностям від вступу до випуску потрібно 9 років; за умов

прийому осіб з повною загальною середньою освітою цей термін ставитиме 7 років. Чинна ж вітчизняна система підготовки кадрів з вищою професійною освітою для мореплавних спеціальностей розрахована на 5,5 років;

- незрозумілою для отримання диплому фахівця з вищою професійною освітою є необхідність у проходженні всіх зазначених рівнів, оскільки немає прямої кореляції із якістю підготовки фахівця. Зауважимо, що багаторівнева система частково копіює англійську систему ступеневої підготовки кадрів, проте не передбачає її найважливіший аспект – після кожного ступеня навчання англійський фахівець певний час працює на судні, що забезпечує йому практичний досвід при переході на наступний щабель освітньо-професійної підготовки, і сприяє підвищенню якості підготовки морських кадрів;

- для зменшення загального терміну підготовки фахівців, автори багаторівневої системи пропонують урахувати на кожному рівні навчання окремі розділи спеціальних дисциплін, які вивчалися на попередньому рівні. З цим можна погодитися для перших двох рівнів, але для наступних, на наш погляд, такий підхід не тільки не зовсім коректний, а й шкідливий з методичної точки зору, оскільки вивчення спеціальних дисциплін на другому і третьому рівнях здійснюється на абсолютно різній освітній основі. А це є важливим для підготовки фахівця з вищою професійною освітою, здатного ухвалювати рішення на основі аналізу наявної інформації.

Усунути зазначені недоліки можна через реалізацію схеми підготовки фахівців із можливістю вступу до закладу вищої освіти як тих, хто має початкову середню освіту, так і випускників середньої школи. Наявність морського ліцею та підготовчого відділення дозволить скоригувати знання випускників різних закладів освіти відповідно до вимог морських закладів освіти.

Перші два роки передбачають загальноосвітню підготовку, рівень якої є вищим за стандарт середньої професійної освіти. Цілком можливим є встановлення доцільного балансу між вимогами стандарту вищої і середньої професійної освіти з паралельним проведенням підготовки за програмами початкової професійної освіти (робітничі спеціальності), яка наразі передбачена стандартами вищої та середньої професійної освіти. Перший етап навчання має завершуватись атестацією, яка визначає рівень загальноосвітньої підготовки здобувачів [1; 17].

З урахуванням вимог до рівня знань, необхідних для навчання на наступному етапі, а також інтересів і побажань здобувача, він може продовжити навчання за одним із трьох напрямків другого етапу:

- середня професійна освіта;
- вища професійна освіта з відривом від роботи (виробництва);
- вища професійна освіта без відриву від роботи (виробництва).

Фахівці з середньою професійною освітою мають право продовжити (за бажанням) навчання за програмами вищої професійної освіти або відразу після випуску, або після певного часу роботи на виробництві. У будь-якому випадку вони почнуть навчання не з першого курсу, а зі старшого.

Пропонована схема підготовки морських фахівців має такі переваги:

- повний цикл підготовки фахівця з вищою професійною освітою складає 5 років для осіб із повною загальною середньою освітою і 7 років для осіб з неповною середньою освітою;

- досить високий рівень загальноосвітньої підготовки дозволить підготувати якісних фахівців із середньою професійною освітою, а результати атестації визначать подальшу освітню траєкторію здобувачів;

- через процедуру та результати атестації можна легко регулювати необхідну для галузі кількість фахівців із середньою професійною освітою;

– для фахівців із середньою професійною освітою не потрібно буде створювати штучні схеми підготовки кадрів зі скороченими термінами навчання, оскільки вони є органічною складовою загальної схеми підготовки фахівців із вищою професійною освітою.

До недоліків запропонованої схеми відносимо нагальну необхідність розробки єдиного державного стандарту підготовки фахівців із вищою і середньою професійною освітою, оскільки на базі вищих морських закладів освіти створюються так звані університетські комплекси, що передбачають наявність морських закладів освіти як вищого, так і середнього й початкового рівнів професійної освіти.

Наголосимо, що якість підготовки фахівців значною мірою залежить від таких факторів, як стан матеріально-технічної бази навчального закладу та наявність висококваліфікованих викладацьких кадрів [13].

Щодо матеріально-технічної бази, то для морських закладів освіти це не тільки лабораторне обладнання, а й навчальний флот. Під час підготовки морського фахівця недостатньо пройти теоретичне і практичне навчання в закладі освіти, навіть мореплавна практика не дозволяє набути стійких практичних навичок, які є вкрай необхідними для випускника морського закладу освіти через необхідність самостійно виконувати професійні обов'язки на судні, пов'язані із забезпеченням безпечного плавання. Стійкі практичні навички майбутній морський фахівець може отримати за умови здійснення освітнього процесу в умовах реального судна, що й здійснювалось за радянських часів. Для морських закладів освіти було збудовано флотилію навчально-виробничих суден із забезпеченням можливості проведення на борту такого судна як лекційних, так і практичних занять із використанням наявного устаткування на навчальному містку, у навчальному машинному відділенні та інших відсіках. Така практика дозволяла курсантам отримувати теоретичні знання, які закріплювалися виконанням реальних завдань в умовах плавання. У результаті такої підготовки випускники морських закладів освіти були готовими до виконання своїх посадових обов'язків у повному обсязі [2]. Звичайно, така підготовка фахівців вимагала певних фінансових витрат, але виправлення наслідків помилкових дій судових екіпажів може коштувати набагато дорожче або й бути не виправним. Сьогодні, на жаль, відсутність навчального флоту й недостатнє обладнання лабораторій навчальних закладів сучасною технікою призводить до значного зниження якості підготовки морських фахівців.

Особливе місце посідає ситуація з викладацькими кадрами в морських закладах освіти. Головною загрозою судноплавної галузі України є наростаюча криза в сфері морської освіти. Саме з підтримки української морської освіти слід починати відродження українського флоту. Можна побудувати нові судна і порти, створити умови для конкурентної роботи флоту, але якщо не буде кадрів, то всі ці споруди будуть мертвими. Необхідно створити такі умови, за яких престижність викладача морського закладу освіти набула б визнання й поваги серед інших морських професій і стала соціально захищеною.

Як результат низької заробітної плати викладачів, спостерігаємо відсутність поповнення професорсько-викладацького складу як із числа аспірантів/докторантів, так і з моряків, які вирішили перейти на берегову роботу. Це призводить до того, що втрачаються позиції забезпечення якості морської освіти.

Зрозуміло, що, окрім скороченого бюджетного фінансування, необхідно шукати внутрішні й зовнішні резерви. А це, зокрема, підготовка й перепідготовка в морських навчальних тренажерних центрах на комерційній основі, яку мають здійснювати тільки морські заклади освіти, а не комерційні центри, які займаються не навчанням, а подекуди й торгівлею сертифікатами, що несе реальну загрозу безпеці мореплавання.

Для успішної якісної підготовки фахівців потрібні як теоретики, так і практики з фундаментальною теоретичною підготовкою, здійснюваною через аспірантуру/

докторантуру вищих морських закладів освіти. Наразі набір до аспірантури скорочено; середній вік викладачів перевищує пенсійний; найбільш здібні випускники йдуть працювати в закордонні судноплавні компанії або комерційні структури.

Основними напрямками реформування морської освіти виокремлюємо:

- створення інтегрованих морських освітніх комплексів, які проводитимуть підготовку фахівців із вищою й середньою професійною освітою, фахівців рядового складу;
- створення в морських закладах освіти сучасної матеріально-технічної бази, що передбачає як лабораторії із новітнім обладнанням й устаткуванням, так і навчально-виробничі судна;
- проведення комплексу заходів щодо підвищення престижності професії викладача морського навчального закладу.

Реалізація цих заходів вимагає значного фінансування, тому можливим є такий варіант, що реформу морської освіти буде спрямовано й на інші напрями, які дозволять зменшити обсяги фінансування для підготовки морських фахівців. На нашу думку, за таких умов морський флот України може залишитися без кадрів, а Україна втратить статус морської держави.

Проаналізувавши особливості професійної діяльності фахівців цивільного флоту та ВМФ, можна говорити про певні чинники, які розкривають специфіку професійної підготовки в морському закладі вищої освіти [18]:

- морське середовище, яке передбачає оволодіння певними знаннями, навичками і компетентностями, що дозволяють здійснювати професійну роботу й прогнозувати наслідки ухвалених рішень;
- умови професійної діяльності на кораблі, пов'язані з організацією бойової і повсякденної служби, згідно з корабельним статутом;
- для ВМФ характерними є значні відмінності в змісті професійної діяльності особового складу окремих родів сил, оскільки до складу ВМФ включено не тільки корабельні з'єднання (надводного і підводного флоту), а й авіацію, берегові ракетні частини, морську піхоту, що мають певні особливості в змісті діяльності;
- специфіка здійснення діяльності пов'язана з тим фактом, що професійна підготовка особового складу фахівців морського флоту не завжди відповідає змісту конкретної роботи: випускники цивільних та військових ЗВО не завжди можуть застосувати набуті знання і навички для управління довіреними силами й засобами;
- особливості організації цивільної та бойової підготовки, які визначаються чітким відпрацюванням професійних завдань, виконання яких визначає завершення певного етапу в підготовці до плавання.

Характер діяльності визначає вимоги до рівня знань, навичок і умінь фахівця флоту, а також здатності застосовувати їх на практиці.

Сутність сучасного підходу до професійної підготовки фахівців морського флоту пов'язана з необхідністю прийняття як найважливішої мети освіти формування професійної компетентності фахівців флоту в специфічному (відповідно до спеціальності) середовищі професійної діяльності, що може бути забезпечено тісним взаємозв'язком процесу професійної підготовки та практичної діяльності фахівців морського флоту [10]. Це веде до необхідності формування професійної спрямованості майбутніх фахівців до професійної роботи, застосування обґрунтованих технологій навчання, внесення змін до змісту навчальних модулів, що відповідають викликам часу і володіють яскраво вираженою мотиваційною готовністю до здійснення діяльності.

Професійна підготовка фахівців морського флоту визначається чіткою спрямованістю політики держави, яка передбачає збереження й розвиток морської освіти зі спеціалізацією на всі види морської діяльності, у тому числі системи військово-морських навчальних закладів як невід'ємної її частини. Специфіка цього процесу

визначається тим, що знання й генеруючі їх наукові та освітні системи є показниками розвитку суспільства і Збройних Сил як складової його частини. Таким чином, доцільно говорити про розстановку акцентів у бік наукового усвідомлення проблем професійної підготовки фахівців флоту в новому освітньому середовищі [8, с. 45-49].

Отже, потреба в удосконаленні системи професійної підготовки морських фахівців визначається необхідністю проектування освітнього простору, який є основним фактором результативності здійснення освітньої роботи в системі професійної підготовки на основі конкретних цілей і завдань морської освіти. Базовим запитом до системи професійної підготовки морських фахівців є безперервність освітнього процесу. Однією з основних вимог до професійної підготовки кадрів морського флоту є забезпечення результативності підготовки, що визначається якістю проведення освітньої діяльності. Професійна підготовка фахівців морського флоту (МФ) має сприяти забезпеченню готовності фахівців до вирішення завдань у різних професійних ситуаціях, що дозволить створити умови для розвитку в курсанта вольових якостей особистості, активності, рішучості, самостійності, організованості та інших професійно важливих якостей сучасного фахівця морського флоту.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в окресленні специфіки підготовки морських офіцерів у закладах вищої морської військової освіти.

Література:

1. Аверочкіна Т. В. Шляхи імплементації міжнародно-правових стандартів професійної підготовки плавскладу в українському законодавстві: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.03 / Нац. ун.-т «Одеська юридична академія». Одеса, 2006. 20 с.
2. Безлуцька О. П. Історія мореплавства. Херсон: ХДМА, 2014. 71 с.
3. Бриль А. І. Реалізація інноваційних педагогічних технологій при підготовці майбутніх судових механіків у ВНЗ. *Наука і освіта*. 2011. № 5. С. 71-73.
4. Кліндухова В. М., Ляшко О. В. Про формування професійної математичної компетентності майбутніх фахівців морської галузі. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/klindukhova_v._lyashko_._.about_forming_professional_mathematical_competence_of_future_specialists_of_maritime_industry.pdf
5. Коба В. Г., Ткаченко К. О. Організаційно-економічні аспекти функціонування світової системи підготовки фахівців водного транспорту. *Економічний аналіз*. 2014. Т. 15 (3). С. 44-51. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecan_2014_15\(3\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecan_2014_15(3)_8).
6. Консолидированный текст Конвенции СОЛАС-74 (Лондон, 1 ноября 1974 г.). URL: <http://femida.info/12/ktkolas74london1n1974g021.htm>.
7. Костылев И. И. Мотивация к выбору морской профессии как залог безопасности мореплавания. *Качественное судоходство: стандарт XXI века. Человек и море: долгий путь к гармонии: материалы XIII Международного семинара (г. Санкт-Петербург 20-21 окт. 2010 г.)*. Санкт-Петербург, 2010. URL: http://www.rs-class.org/docs/doc_about/iseminar/prog_en_ru_2010.pdf.
8. Кулакова М. В. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2006. 255 с.
9. Ламберс К. Безопасность и защита морской среды: грядущие перемены. *Качественное судоходство: стандарт XXI века. Человек и море: долгий путь к гармонии: материалы XIII Международного семинара (г. Санкт-Петербург 20-21 окт. 2010 г.)*. Санкт-Петербург, 2010. URL: http://www.rs-head.spb.ru/docs/doc_about/iseminar/12_2009/prog_en_ru_21_22_10_2009.pdf.
10. Ляшенко У. І. Педагогічні умови підготовки майбутніх судових механіків у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2016. 267 с.
11. Міжнародна морська організація. URL: <http://mtu.gov.ua/content/mizhnarodna-morska-organizaciya-imo.html>.

12. Международная Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (ПДМНВ) (Лондон, 7 июля 1978 г.). URL: <http://seafarer-spb.ru/konvenciya-pdmnv-7895/>.
13. Мельниченко О. А. Освіта як чинник підвищення рівня добробуту населення. Публічне управління: теорія та практика. 2011. № 3. С. 149-153.
14. Нойкирхен Г. Мореплавание вчера и сегодня / пер. с нем. Ленинград: Судостроение, 1977. 184 с.
15. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.
16. Палачаніна І. Методологічні підходи формування професійних компетенцій морських інженерів при вивченні фізики під час морських практик. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. 2010. Вип. 90. С. 208-211. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2010_90_60.
17. Рекомендація МОП №137 «Щодо професійного навчання моряків»: 1970. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/993_254.
18. Сокол І. В. Формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2011. 20 с.
19. Тимофеева О. Я. Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка. 2015. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18.

Terentieva N. O., Shevchenko R. I.

SPECIFICITY OF SECONDARY AND HIGHER MARINE EDUCATION
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (HISTORICAL AND PROFESSIONAL ASPECT)

The article represents information about certain aspects of marine specialists training at secondary and higher education institutions, in particular the continuity of such training. It was emphasized The positive and negative positions of such training. The most urgent issues of marine education that are urgently needed are identified. It is noted that the specificity of modern marine education determines the necessity to integrate into the world space and provide safety at ships in the performance of professional duties in conditions of a water standardized and extreme environment. The peculiarities of training seamen on the second half of the twentieth century, in particular the formation of marine education of various levels in the country, are briefly outlined. A system of educational institutions that have been trained is outlined. The need for marine specialists with higher education is due to the need to find and take the only right decision in any situation basing at analysis of available information in conditions of increasing the speed movement and the appearance of the latest technologies and equipment.

The emphasis is placed on the cross-cutting nature of the training of specialists in secondary (special) and higher professional education in the country, which was implemented at the Kiev State Academy of Water Transport named after P. Sagaidachnyi. The disadvantages and advantages of cross-level training of marine specialists are also highlighted. The way of elimination of these shortcomings is proposed. The issue of the quality of training specialists, which depends to a great extent on the status of the material and technical base of the educational institution and the existing highly qualified teaching staff and provision of training of applicants, has been updated.

It is certified that the need to improve the system of professional training of marine specialists is determined by the necessity of designing educational space, which is the main factor of the effectiveness of educational work in the system of vocational training on the basis of specific goals and objectives of marine education.

Key words: marine education, training of sailors, multilevel preparation, cross-cutting preparation, reformation of marine education.

Дата надходження статті: «23» листопада 2017 р.

УДК 377:656.2

Чепіль М. М., Карпенко О. Є.*

ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Соціальне виховання спрямовується на процес формування особистості, тобто її соціалізацію. Суспільство може підсилювати та пригнічувати розквіт особистості залежно від соціально-економічних та суспільно-політичних норм. Водночас соціальне сирітство як явище продовжує поширюватися. Українська педагогічна думка має давні витoki соціалізації особистості, опіки над сиротами й базується на загальнолюдських цінностях.

Історіографія проблеми соціального виховання має низку досліджень, присвячених історії становлення й розвитку закладів інтернатного й напівінтернатного типу в Україні, їхнім соціально-педагогічним функціям, соціально-правовим і педагогічним аспектам сирітства, проблемі дитячої безпритульності, соціально-педагогічним та теоретико-методичним засадам виховання в інтернатних установах, дитячих будинках сімейного типу, специфіці взаємодії дітей і педагогічних працівників, проблемам соціальної підтримки постінтернатної адаптації дітей, вихованню й навчанню дітей-сиріт, формуванню пізнавальних інтересів, соціального здоров'я.

Доведено, що сьогодні українське суспільство пов'язане з піклуванням про дітей-сиріт, знедобених й безпритульних дітей. Розкрито чинники поширення соціального сирітства, проблеми соціального виховання дітей. Дослідженнями психологів підтверджено, що вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях, станом здоров'я, розвитком інтелекту й особистості в цілому. Заслужують на увагу дослідження, присвячені соціально-педагогічним аспектам виховання дітей-сиріт у дитячих будинках із сімейними формами виховання.

Констатовано, що теоретико-методичні засади соціального виховання дітей, соціалізації особистості в історіографії розвитку української педагогічної науки залишаються надзвичайно актуальними.

Ключові слова: історіографія, соціальне виховання, соціальне сирітство, інтернатні заклади, діти, соціальна адаптація, соціальна підтримка, українська педагогіка.

Інтеграція України в європейський освітній простір обумовлює кардинальні зміни в суспільному житті, висуває нові завдання в галузі соціалізації особистості, соціального виховання й опіки різних категорій населення. Феномен соціального сирітства характерний для багатьох країн світу. Кожна держава визначає власні шляхи подолання цього явища та надання соціального захисту дітям, які залишилися без піклування батьків. Підхід влади до визначення ступеня необхідності влаштування дітей-сиріт значно різниться залежно від країни й зумовлюється загальною ситуацією в країні, насамперед, її економічною спроможністю, рівнем розвитку її культури. Соціальне сирітство як явище продовжує поширюватися. Виходячи із економічних реалій, кількість українських сімей, які мають можливість усиновити чи встановити опіку над дітьми-сиротами чи дітьми, позбавленими батьківського піклування, зменшується, а відповідно – збільшується частка тих дітей, які потрапляють до закладів соціального захисту. Найбільш прикро, що діти стають сиротами за живих батьках. Проте ще багато питань у цій галузі суспільного життя залишаються нерозв'язаними. Кількість безпритульних і бездоглядних дітей зростає.

На початку ХХІ ст. в Україні понад 600 тисяч дітей не мали опікунства, майже півмільйона ніде не вчилися й не працювали. Модернізація української соціально-виховної системи має бути скерована на зміцнення сімейного життя, на допомогу патологічним сім'ям, на захист прав дітей, попередження насилля щодо дітей в Україні,

*© Чепіль М. М., Карпенко О. Є.

розгляд правових, соціальних і психологічних аспектів проблеми насилля та порушення прав дітей.

Проблема соціального виховання, соціального сирітства, захисту дитинства в Україні стала предметом дослідження вітчизняної психолого-педагогічної науки. У публікаціях А. Бондаря, М. Галагузової, А. Капської, Б. Кобзаря, В. Оржехоської, І. Плугатор, Л. Штефан знайшли висвітлення теоретичні й методичні основи соціально-педагогічної роботи з дітьми, зміст і педагогічний інструментарій опікунсько-виховної роботи в різних соціально-виховних інституціях. Незважаючи на досить розгалужену мережу державних і недержавних закладів опіки й піклування, проблема залишається й досі не розв'язаною.

Мета статті – розкрити історіографію проблеми соціального виховання дітей в інтернатних закладах України.

Українська педагогічна думка має давні витoki соціалізації особистості, опіки над сиротами й базується на загальнолюдських цінностях: гуманізму, співчуття, бажання допомогти, милосердя, добра, доброчесності, сумління, любові, благородства тощо. Водночас соціальне сирітство як явище продовжує поширюватися. Виходячи із економічних реалій, кількість українських сімей, які мають можливість усиновити чи встановити опіку над дітьми-сиротами чи дітьми, позбавленими батьківського піклування, зменшується, а відповідно – збільшується частка тих дітей, які потрапляють до інтернатних закладів. Найбільш прикро, що діти стають сиротами за живих батьках. Проте ще багато питань у цій галузі суспільного життя залишаються нерозв'язаними.

Сучасні дослідники історіографії педагогічної науки (Н. Гупан, Л. Голубнича, С. Золотухіна, В. Лозова, Е. Панасенко, Н. Сейко, І. Стражнікова, В. Шпак та ін.) розкривають наукові підходи до педагогічних досліджень, вимоги до інтерпретації джерельної бази. Л. Березівська, О. Сухомлинська аналізують джерельну базу в контексті історіографії історико-педагогічного дослідження, використання біографічного й герменевтичного підходів. Погоджуємося з міркуваннями І. Стражнікової, яка визначає історіографію педагогічної науки як «спеціальну наукову педагогічну дисципліну, що вивчає суспільно детерміновані процеси розвитку педагогічної науки та нагромадження нею наукових знань. Конкретизуючи таке широке, загальне тлумачення, зазначимо, що її об'єктом можуть виступати як закономірності розвитку наукових знань і педагогічної думки, так і її інституціональне становлення у вигляді функціонування офіційних державних чи громадських наукових осередків, доробку наукових шкіл, окремих учених тощо. Предметом історіографії педагогічної науки повинні стати, передусім, результати наукових досліджень, викладені в різнопрофільній, різновидовій науковій літературі, що охоплює комплекс проблем, пов'язаних із історією, теорією й практикою розвитку освіти, виховання й навчання» [10, с. 27].

Дослідження проблем соціального виховання та опіки дітей знаходиться на стику декількох наук – теорії та методики виховання, історії педагогіки, соціології, соціальної педагогіки, психології. Теоретико-методологічні аспекти виховання, основні положення особистісно орієнтованого виховання знайшли відображення в працях українських педагогів (І. Бех, А. Бойко, В. Бондар, О. Дубасенюк, В. Кремень, В. Лутай С. Сисоєва, Н. Скотна, В. Скотний, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, Г. Філіпчук та ін.). Їхні публікації свідчать, що проблеми соціалізації особистості в нашій державі є й залишаються надзвичайно актуальними.

Науковці звертають увагу на те, що сьогодні українське суспільство, пов'язане з піклуванням про дітей-сиріт, знедоленими й безпритульними дітьми. Складна соціально-економічна ситуація в Україні сьогодні, на жаль, впливає на сім'ю, на виховання дітей, вимагає забезпечення їм належних умов життя. Соціальне становлення особистості відбувається в процесі соціального виховання. Суспільство залежно

від соціально-економічних та суспільно-політичних норм може підсилювати та пригнічувати розквіт особистості.

За даними 2012 року, в Україні було 92,8 тис. дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування. У дитячих будинках з них виховується лише п'ята частина – приблизно 18 тисяч. Якщо вивчити сирітську статистику за регіонами України, то виявляється, що найменше сиріт на Заході України й у столиці, а їхня найбільша кількість – на Сході й у північних областях. Наприклад, у Львівській області втричі менше сиріт (на сто тисяч населення), ніж у Кіровоградській, і вдвічі менше, ніж у Донецькій області [11]. Сьогодні в скрутному становищі опинилися діти на Сході України, погіршилося їхнє становище в опікунсько-виховних закладах, збільшилася кількість дітей-сиріт. Суспільство співчуває дітям і піклується про тих, хто залишилися без батьківського піклування, опинилися в несприятливих умовах. Поширення соціального сирітства в нашій країні викликане такими чинниками: збільшення рівня безробіття, бідність значної частини населення, послаблення значимості інституту сім'ї, утрата старшим та молодшим поколінням загальнолюдських моральних цінностей тощо.

Проблемам соціального виховання присвячені численні дослідження вітчизняних авторів. Л. Волинець зосереджує увагу на правах дитини в Україні, окреслює проблеми та перспективи цього аспекту; Х. Лисенко характеризує право дитини, позбавленої батьківського піклування, на особливий захист і допомогу держави, акцентуючи увагу на міжнародно-правових чинниках; В. Яковенко аналізує різнобічні погляди на виховання й усиновлення дітей-сиріт; А. Полянничко розкриває історичні та соціально-педагогічні аспекти сирітства в Україні; О. Коваленко тлумачить соціальне сирітство як соціокультурний феномен; О. Потопахіна вивчає соціальний захист дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб із їх числа; О. Шишко висвітлює соціальне сирітство як чинник порушення психічного здоров'я дітей.

До категорії соціальних сиріт належать діти вулиці. Несприятливе сімейне середовище, негативні обставини життєдіяльності, дитяча бездоглядність і безпритульність, яка призводить до заміни виховного сімейного середовища, виховне середовище вулиці, адже діти більшу частину вільного часу проводять на вулиці, є одним із аспектів соціального сирітства. Діти визнають це середовище прийнятним для проживання, вважають відносно кращим, ніж перебування в сім'ї. Вулиця стає для них субкультурним середовищем, яке задовольняє їхні потреби (психологічні, біологічні). Здебільшого цю групу поповнюють діти з асоціальних, неблагополучних, конфліктних сімей, які втратили свої виховні функції.

Науковці привертають увагу на поширення явища «прихованого» сирітства, тобто ситуації, коли дитина залишена наодинці з собою, відчувається самотньою, непотрібною, осиротілою. Симптомами прихованого сирітства є емоційна відчуженість дітей від батьків, що, на думку В. Семиченко та В. Заслуженок, виявляється в байдужому ставленні батьків до дітей, неконтрольованості поведінки дітей. Це призводить до неврозів, деформації характеру та поведінки, тобто до відхилень у розвитку особистості, які в майбутньому можуть бути трансформовані в соціальні девіації [8, с. 12].

Для створення цілісної й ґрунтовної картини соціального виховання дітей в інтернатних закладах важливо враховувати відповідність до конкретної епохи, часу у зв'язку з висвітленням певних сторін буття; обмеженість в об'єктивному відображенні історичної дійсності; невичерпність змісту історичної інформації, тому для історика педагогічної науки дуже важливим є питання про те, як сучасники чи учасники події далекої чи близької ретроспективи сприйняли й оцінили її, як інтерпретували й зберігали цінну історичну інформацію. Адже в суб'єктивності джерел відображені погляди, уподобання, система цінностей авторів цих свідчень та історичних пам'яток,

культурно-історична специфіка певного часу. У цьому криється особливість історичних джерел, які не втрачають своєї наукової значущості навіть у випадку викривленої їх інтерпретації дослідником.

Проблеми соціального виховання дітей в історії українського шкільництва й теоретико-практичні засади соціальної педагогіки на сучасному етапі знайшли висвітлення в збірнику наукових праць «Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.)», зокрема, у четвертому томі «Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX – XXI ст.)» (за ред. Д. Герцюка, І. Мищишин), підготовленому науковцями Львівського національного університету імені Івана Франка та Вроцлавського університету [7]. У контексті означеної нами проблеми зауважимо, що вміщені матеріали українських науковців розкривають проблеми соціального виховання дітей в Україні.

Важливе місце в контексті досліджуваної проблеми відведено працям, у яких висвітлено історію розвитку закладів інтернатного й напівінтернатного типу в Україні (Л. Вовк, В. Виноградова-Бондаренко, В. Вутрич, Л. Канішневська, Б. Кобзар, С. Нечай, В. Оржеховська, Н. Сушик), соціально-правовим і педагогічним аспектам сирітства (Л. Артющікіна, Л. Волинець, Л. Канішевська, О. Коваленко, Н. Павлик, А. Поляничко, О. Шишко, Н. Шость).

Проблему дитячої безпритульності висвітлюють В. Виноградова-Бондаренко, А. Зінченко, С. Кульчицький, історію становлення й розвитку установ інтернатного типу, їхні соціально-педагогічні функції розкривають С. Болтівець, Г. Іваненко, О. Ільченко, Б. Кобзар, І. Мищишин, З. Нагачевська, В. Слюсаренко, І. П'єша, В. Покаш та ін.; опіку над дітьми у сучасних умовах аналізують Т. Завгородня, Н. Лисенко, Б. Ступарик; І. Плутатор, М. Чепіль та ін. Дослідженнями психологів (Я. Гошовський, Т. Землянухіна, М. Лисіна, А. Прихожан) підтверджено, вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях, станом здоров'я, розвитком інтелекту й особистості в цілому.

Заслуговують на увагу дослідження І. Пешої, присвячені соціально-педагогічним аспектам виховання дітей-сиріт у дитячих будинках з сімейними формами виховання. Н. Романова, Т. Білявська розкривають умови адаптації в Україні польської моделі дитячого будинку нового типу для дітей-сиріт.

В історіографії означеної проблеми заслуговує на увагу низка досліджень, присвячена особистості вихователя в житті дітей. Їхня діяльність зумовлена, насамперед, своєрідністю діяльності – професійною багатогранністю широким спектром функцій і типових задач, які знайшли висвітлення у публікаціях Л. Кобилянської [2, с. 467-468], Б. Кобзар [1, с. 73], В. Оржеховської [4], Н. Павлик [5], І. Пєша [6], М. Чепіль [3]. Окремим аспектам багатогранного й складного процесу розвитку професійної підготовки педагогів до роботи з сім'єю присвятили наукові праці О. Абдуліна, В. Гриньова, Т. Гущина, О. Зверєва, О. Корх-Черба, Т. Куликова, Є. Сарапулова, О. Семенов, Т. Шульга та ін. Незважаючи на широкий спектр досліджуваних напрямів, проблема підготовки педагога-вихователя до роботи в інтернатних закладах вивчена недостатньо.

Історико-педагогічний аспект суспільної опіки в контексті розвитку шкільництва й вітчизняної педагогічної думки в різних регіонах України в різні історичні періоди висвітлено в публікаціях Р. Волянюк, Л. Кобилянської, І. Курляк, І. Червінської, Л. Штефан та ін. Досвід суспільної опіки в Галичині, яка у XIX – першій третині XX ст. перебувала в складі Польщі, відображено в науковому доробку Р. Волянюк, Т. Завгородньої, З. Нагачевської, Л. Фуштей, М. Чепіль, та ін. У контексті народної та української родинної педагогіки М. Стельмахович розглядає питання виховання сиріт із найдавніших часів до XIX ст. [9].

Сьогодні чимало публікацій присвячено теоретико-методологічним й організаційно-методичним засадам соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами

(Л. Артюшкіна, М. Галагузова, Л. Коваль, А. Капська, В. Оржеховська, А. Полянничко, Л. Штефан). Аналізу педагогічної ситуації та розвитку педагогічної системи українського суспільства, становленню й формуванню соціальних якостей вихованців, їхній життєвій і професійній орієнтації, інтеграції в суспільство та самореалізації як творчих суб'єктів суспільного життя приділяють увагу І. Зверева, Л. Коваль, А. Капська.

Проблеми соціальної підтримки постінтернатної адаптації дітей-сиріт розкривають Л. Кобилянська, Н. Павлик, виховання й навчання дітей-сиріт, формування пізнавальних інтересів, соціального здоров'я – Б. Кобзар, І. Пеша, В. Шкуркіна, Н. Яковенко та ін. Означена проблема знайшла висвітлення в низці дисертацій (Р. Воляннюк, І. Комар, І. Плугатор, Л. Фуштей).

Проблеми виховання дітей-сиріт, соціальної адаптації, соціально-педагогічні аспекти функціонування інституційних форм опіки знайшли висвітлення в науковій літературі й дисертаційних дослідженнях. Автори (Л. Дробот, Л. Єременко, Л. Кузьменко, В. Слюсаренко та ін.) розкривають сутність виховного процесу в інтернатних установах, дитячих будинках сімейного типу, специфіку взаємодії дітей і педагогічних працівників, педагогічний інструментарій формування особистості вихованців. Ще педагоги-гуманісти (І. Боско, Г. Гмайнер, П. Лесгафт, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) акцентували увагу на необхідності соціального виховання, прищеплення моральних цінностей, формування морально-естетичного ідеалу, гармонійного розвитку дитини тощо. Однак у сучасних умовах ця проблема є надзвичайно актуальною, спонукає до пошуку шляхів удосконалення, до вивчення й відкриття нових сторінок соціальної та опікунської педагогіки.

Отже, українська історіографія, українська педагогічна думка має давні витоки соціалізації особистості, опіки над сиротами й базується на загальнолюдських цінностях. Історіографія означеної проблеми має низку досліджень, присвячених історії розвитку закладів інтернатного й напівінтернатного типу в Україні, соціально-правовим і педагогічним аспектам сирітства, проблемі дитячої безпритульності, історії становлення й розвитку установ інтернатного типу, їхнім соціально-педагогічним функціям, соціально-педагогічним аспектам виховання дітей-сиріт у дитячих будинках з сімейними формами виховання в інтернатних установах, дитячих будинках сімейного типу, специфіці взаємодії дітей і педагогічних працівників.

Подальшого наукового дослідження потребують соціально-педагогічні засади педагогічного інструментарію соціального виховання дітей та учнівської молоді, дослідження творчої природи особистісного розвитку дитини та її детермінації.

Література:

1. Кобзар Б. С. Як живеться дитині-сироті? *Рідна школа*. 1995. № 7/8. С. 73.
2. Кобилянська Л. І. Соціально-педагогічна підтримка постінтернатної адаптації дітей-сиріт. *Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін* : міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці, 2007. С. 467-471.
3. Опіка і виховання дітей: історія і сучасність: зб. наук. праць / за ред. Марії Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 384 с.
4. Оржеховська В. М., Виноградова-Бондаренко В. Є. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки : навч. посіб. Київ : АПН України, 2004. 172 с.
5. Павлик Н. Особливості соціалізації вихованців закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2009, Вип. 11. С. 67-71.
6. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ : Логос, 2000. 86 с.
7. Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.). Т. 4. Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX – XXI ст.): зб. наук. праць / за ред. Д. Герцюка, І. Мищишин. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. 432 с.

8. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. Київ : Веселка, 1998. 210 с.
9. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ: Рад. школа, 1985. 312 с.
10. Стражнікова І. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 2015. 608 с.
11. Україна – 2013: підсумки року. 80 % українських сиріт мають батьків. URL: <http://nbnews.com.ua/ua/tema/109312/>

Chepil M. M., Karpenko O. J.

HISTORIOGRAPHY OF SOCIAL EDUCATION PROBLEMS
OF CHILDREN IN ORPHANAGES IN UKRAINE
(the end of the XXth century - the beginning of the XXIth century)

Social education is directed at the personality formation, it means, its socialization. Society, depending on socio-economic and socio-political norms, can intensify and suppress the growth of personality. At the same time, social orphanhood continues to spread as a phenomenon. Ukrainian pedagogical thought has long origins of personality socialization, custody of orphans, and based on universal values.

Historiography of the social education problem presented several studies on the formation and development history of orphanages in Ukraine, their social and educational functions, social, legal and educational aspects of orphanhood, the problem of child homelessness, social, educational and theoretical and methodological foundations of education in orphanages, orphans houses of a family type, the specifics of interaction between children and pedagogical staff, problems of social support of post-boarding adaptation of upbringing and education of orphans, the formation of cognitive interests, social health.

Today Ukrainian society is concerned with the care of orphans, destitute and homeless children, that is proved in this article. The factors of the spread of social orphanhood, problems of social upbringing of children are revealed. Research psychologists confirmed that orphans from orphanages differ from children, who growth in families, due to their health, development of intelligence and personality as a whole. Noteworthy are research on socio-pedagogical aspects of education of orphans in the orphanages of family care.

The theoretical and methodological foundations of social children's upbringing, personality socialization in historiography development of Ukrainian pedagogical science are extremely important.

Key words: historiography, social education, social orphans, orphanages, children, social adaptation, social support, Ukrainian pedagogy.

Дата надходження статті: «23» листопада 2017 р.

УДК 37 (09)

Кондрашов М. М.*

ФІЛОСОФІЯ НАВЧАННЯ УСПІХОМ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

У статті розглядається проблема навчання успіхом: аналізуються ідеї В. Сухомлинського, де акцентується увага на навчанні успіхом як педагогічній філософії, яка тісно пов'язана з особистісним способом життя людини й підготовкою її до успішної життєдіяльності. Успіх у навчанні В. Сухомлинський розглядає як цікаву працю, яскравий світ думки, творчості, а навчання успіхом – як сферу життя, самовираження її самоствердження, де виявляється індивідуальна самобутність кожної особистості;

*© Кондрашов М. М.

конкретизується сутність понять: «педагогічна філософія», «навчання успіхом», «ситуація успіху», «підготовка до успішної діяльності» й розкривається роль навчання у формуванні успішної особистості. Виховання успішної особистості, на думку В. Сухомлинського, ґрунтується на почутті радості від кожного прожитого дня, від спілкування з учителем, стійкості в подоланні невдач і труднощів, відгуку на все, що з моральної точки зору заслуговує на підтримку чи осуд. Основою будь-якого виду діяльності в навчальному процесі є ситуація успіху, яку В. Сухомлинський розглядає як сукупність обставин, що забезпечують учителю й учню досягнення поставленої мети. Розвивальна сила навчання успіхом є у відчутті радості. Задоволення від своїх досягнень у навчанні слугує механізмом формування стійкого почуття задоволення, позитивних мотивів діяльності, зміни рівня самосвідомості, самооцінки й самовираження особистості. Стійкий успіх стимулює сили особистості, визволяє великі приховані його можливості, несе заряд інтелектуально-емоційної енергії.

Педагогічну філософію навчання успіхом В. Сухомлинський обґрунтовував потребою створення школи радості й необхідністю підготовки вчителя, здатного засобами навчання формувати успішну особистість.

Ключові слова: педагогічна філософія, навчання успіхом, ситуація успіху, підготовка до успішної діяльності.

Підвищення ролі людського капіталу в перетворенні суспільства на демократичних принципах і освіти як фактору його розвитку актуалізує проблему створення нової української школи, здатної формувати творчу особистість. Сучасні світові процеси глобалізації, інтеграції й диференціації освіти обумовлюють необхідність пошуку нової філософії навчання, модернізації методики й технології, різноманітних умов створення полікультурного середовища, у якому буде формуватися сучасне покоління, яке готове до успішної професійної діяльності й кар'єрного зростання в процесі самостійної професійної діяльності.

Ускладнення завдань освіти щодо підготовки висококваліфікованих кадрів на творчих засадах актуалізують проблему реалізації в педагогічній практиці навчання успіхом. Успіх стимулює активність, ініціативність особистості в діяльності, слугує імпульсом до творчості, становлення самодостатності та гідності людини.

У педагогічній спадщині міститься теоретичне розроблення проблеми навчання успіхом, формування успішної особистості й підготовки її до досягнення професійного успіху в самостійній професійній діяльності.

Різноманітні аспекти навчання молоді успіхом висвітлені в напрацюваннях вітчизняних і зарубіжних учених. Аналіз їхньої педагогічної спадщини виявив різні підходи до трактування сутності цієї проблеми. На думку вчених, становлення успішної людини можливе в умовах гуманного виховання (Я. Коменський); вільного від шаблону й догми (Ж. Руссо); бережливого ставлення до індивідуальності особистості (А. Дистервег); усебічного вивчення особистості (К. Ушинський); виховання в колективі й через колектив (А. Макаренко); школи радості (В. Сухомлинський). Педагогічна спадщина слугує підґрунтям для вирішення сучасних проблем оновлення української школи. На сьогодні проблема навчання успіхом є філософією оновлення шкільної освіти, вона відіграє узагальнювальну роль, оскільки поєднує в собі основні положення більшості теорій розвитку сучасної освіти.

Потреба суспільства в креативному фахівцеві, здатному до успішної адаптації в обраній професійній сфері, творчої професійної діяльності актуалізує нові вимоги до підготовки кадрів у системі сучасної університетської освіти. К. Роджерс змісл реформи освіти вбачав у переорієнтації навчання зі засвоєння людиною знань і вмінь на розвиток її суб'єктності, не в перетворенні предметних компонентів, а в його «людяному вимірі», перетворенні людей, які включені в освітній процес, «щоб учні були успішними в школі, щоб потім досягнути успіху в житті» [3, с. 39].

Аналіз наукових робіт, різних поглядів учених на досліджувану проблему дозволяє говорити про те, що проблема успіху людини, її успішність й досягнення успіху в житті й діяльності в усі часи привертала увагу кращих представників людства. Попри розбіжність у підходах до її вирішення, усі вони надають перевагу успішному навчанню, провідній ролі педагога у формуванні успішної людини. Поряд з досягненнями в теорії і практичній реалізації досліджуваної проблеми слід відзначити недооцінку методичної підтримки вдосконалення механізмів навчання успіхом майбутніх фахівців до професійної праці й кар'єрного зростання в самостійній діяльності [2].

Треба також відзначити безперечну теоретичну й практичну значущість цих досліджень та їхню важливість у сучасній педагогічній теорії і практиці, необхідність науково обґрунтованої педагогічної системи для реалізації теоретичних і методичних засад успішного навчання як фактору становлення творчої особистості. У цьому плані вагомий інтерес має педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Вона широко представлена в дослідженнях українських учених (І. Бех, С. Золотухіна, Н. Каліниченко, Л. Кондрашова, В. Кузьменко, О. Кучерявий, О. Савченко, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін.). Інтерес до ідей В. Сухомлинського посилюється не лише в нашій країні, а й за кордоном (М. Vubluk, A. Cockerill, E. Gartmann). Наукове осмислення педагогічної спадщини Василя Сухомлинського надзвичайно широке: від філософського рівня до рівня конкретних методик виховання й навчання, на якому вибудовувалася його гуманістична педагогіка. Ідея життєтворчості успішної особистості є ваговою ланкою в теоретичному й практичному аспектах його спадщини. Однак ідеї В. Сухомлинського про філософію навчання успіхом не дістали повного втілення свого часу і є органічною складовою реформування сучасної освіти України.

Мета статті – визначити особливості поглядів В. Сухомлинського на навчання успіхом як педагогічну філософію і стратегію оновлення сучасної української школи; показати значущість сформульованих ним положень щодо формування успішної особистості засобами навчання й підготовки її до успішної життєдіяльності.

Розробка нової стратегії обумовлює необхідність критичного вивчення досвіду й теоретичних досягнень у вирішенні проблем сучасної української школи. Проблема сучасної школи в тому, щоб не тільки виявляти турботу щодо формування професійної компетентності особистості, але й акцентувати зусилля на підготовці її до успішної професійної діяльності, становленні успішної особистості, здатної активно брати участь у подальшому вдосконаленні суспільства на принципах демократизації й гуманізації взаємовідносин у ньому.

Зміна ситуації в суспільстві й фаховій сфері передбачає нові вимоги до фахівців різних видів праці. Професійного успіху не можна досягти тільки за допомогою академічних знань і фахових умінь. Сьогодні збільшується роль особистісного потенціалу вчителя, його готовності до успішної професійної діяльності і включення молоді в успішне навчання, результатом якого є успішна особистість. Перехід від роздумів про значущість особистісно орієнтованого навчання до його практичної реалізації в практиці сучасної системи освіти має забезпечити кожній людині можливість досягти успіху не тільки в навчальній діяльності, але й у життєдіяльності, стати самодостатньою й успішною особистістю в суспільстві.

Із розвитком і становленням педагогічної теорії й практики проблема успішного навчання ставилася й вирішувалася прогресивними педагогами в різні історичні періоди. З урахуванням сучасних змін у суспільстві набуває актуальності педагогічна філософія В. Сухомлинського – навчання успіхом, сутність якої полягає в підготовці успішної особистості, здатної до результативної діяльності, досягнення професійного успіху в усіх сферах життя.

На думку В. Сухомлинського, школа повинна забезпечити умови для формування

успішної, вільної, критично мислячої, творчої особистості, яка здатна розвивати свої здібності для досягнення успіху в житті і діяльності. Він виходив із того, що важливою проблемою школи є виховання успішної людини. У зв'язку з цим педагог уважав значущим завданням педагогічного колективу створення виховного середовища, у якому максимально розкривалися б здібності й прагнення кожної людини до успішної діяльності. Василь Олександрович довів необхідність створення школи радості, де через позитивні емоції, естетичні основи життєдіяльності, гармонію інтелекту й емоцій молода людина буде пізнавати секрети успіху. Учитель повинен мати перед собою «картину людської індивідуальності кожного вихованця» [8, с. 59]. Зусилля вчителів школи мають бути спрямовані на створення таких умов, щоб кожен вихованець «із перших днів перебування свого в школі чимось захопився, щось полюбив, розвинув свої творчі здібності, вийшов з її стін із певним життєвим покликанням» [4, с. 123].

В. Сухомлинський навчання успіхом розглядав як «глибоко своєрідну сферу їхнього життя, самовираження й самоствердження, у якому яскраво розкривається індивідуальна самобутність кожної дитини» [5, с. 112].

Мистецтво вчителя він бачив у тому, щоб пробудити в серцях і розумі молоді людини інтелектуальні роздуми, почуття радості, почуття радісного духовного зростання, почуття успіху. На його думку, пізнавши почуття успіху в процесі навчання, людина

і в дорослому житті буде прагнути до успіху. Успіх у навчанні, інтерес, захоплююча праця, яскравий світ думок, творчість, краса є основою успішного життя й діяльності дорослої людини. Підґрунтя, на якому будується успіх, – у самій людині, у її ставленні до життя, знань, учіння й майстерності викладача. Людина, яка «ніколи не пізнала радості праці в ученні, не відчула гордості від того, що труднощі подолані, – це нещасна людина» [5, с. 142].

Тому, на його думку, «уроки, на яких кожен учень пізнає індивідуальну, особисту радість успіху, не вимотують, не виснажують учителя: він не знає напруженого очікування неприємності, йому не треба стежити за тими неспокійними дітьми, які знічев'я час від часу «частують» учителя витівками, – їхня енергія спрямовується на таких уроках у потрібне русло» [там само, с. 439].

Головне завдання вчителя В. Сухомлинський бачив у тому, щоб, спираючись на можливості молоді людини, на розуміння механізмів, які впливають на її самооцінку, допомогти кожному з гідністю й успішно вирішувати життєві проблеми. Василь Олександрович довів узаємозв'язок між виявленими нахилами, установками на різні види діяльності й спрямованістю навчання на формування успішності, щоб навчання наштотувало кожного учня на пошук улюбленої справи, щоб кожен підліток виявив себе в певній діяльності, що найбільше відповідає його нахилам. «Чим цікавіша праця, до якої залучається дитина, тим яскравіше розкриваються її здібності, нахили, покликання. Якщо зразком для учня є праця вчителя, то вчитель стає його улюбленою людиною. ... Якщо ми бачимо, що дитина, підліток до всього байдужий, ми думаємо й вирішуємо, з ким треба духовно зблизити цю юну людину» [там само, с. 176].

Завдання вчителя В. Сухомлинський бачив у тому, щоб допомогти кожному вихованцеві «знайти себе, виявити себе в улюбленій справі, оволодіти необхідними знаннями й уміннями, стати майстром» [там само, с. 578]. Він повинен прагнути до того, щоб у кожній дитині розкрився власний живчик, творчі здібності, талант, щоб вона переживала в ході навчання особистісний успіх, розвивала потребу в досягненні запланованої мети.

Василь Олександрович прагнув, щоб кожен учень досяг у навчанні, в улюбленій справі значних успіхів, пережив радість успіху, вірив у свої можливості й здібності, переконався, що «шлях до успіху йде, зазвичай, через тривалі пошуки, людина пробує

сили в різних справах, але якщо в школі панує атмосфера загального захоплення справою, людина знаходить справу, у якій виявляє себе краще, ніж однолітки, і вона пишається своєю майстерністю» [4, с. 176]. Створення умов, де не має місця людській байдужості, допоможе учневі усвідомити себе повноцінною особистістю, здатною досягти успіху, повірити у власні сили і можливості.

В. Сухомлинський акцентував, що необхідною складовою успішного навчання є пробудження в учня «почуття здивування та радості відкриття». Мистецтвом учителя він уважав уміння розбудити в дитині почуття радості пізнання й успіху. Основою будь-якого виду діяльності в навчальному процесі є ситуація успіху, яка є фактором формування успішної особистості, її готовності до успішної професійної діяльності. Ситуацію успіху В. Сухомлинський розглядав як сукупність обставин, що забезпечують учителю й учневі досягнення поставленої мети. Розвивальну силу навчання успіхом він вбачав у тому, що відчуття радості, задоволення від своїх досягнень у навчанні слугує механізмом формування стійкого почуття задоволення, позитивних мотивів діяльності, зміни рівня самосвідомості, самооцінки й самовираження особистості. Стійкий успіх стимулює сили особистості, визволяє великі приховані її можливості, несе заряд інтелектуально-емоційної енергії.

В. Сухомлинський писав: «Розумова праця учня, успіхи й невдачі в навчанні – це його духовне життя, його внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумних результатів. Дитина не лише пізнає щось, засвоює матеріал, але й переживає свою працю, висловлює глибоко особисте ставлення до того, що їй вдається й не вдається» [7, с. 108].

Успіх у навчанні є важливим стимулом внутрішніх сил учня, що народжує енергію для подолання труднощів і закріплення бажання осягати нові знання. «Інтерес до навчання з'являється лише тоді, – писав В. Сухомлинський, – коли є натхнення, що народжується від успіху в опануванні знань; без натхнення навчання перетворюється для дітей у тягар. Посидючість я б назвав натхненням, помноженим на упевненість дитини в тому, що вона досягне успіху» [там само, с. 142-143].

Треба відзначити, що в школі молода людина потребує підтримки вчителя, який покликаний надавати допомогу учням у виявленні сильних і слабких сторін їхньої особистості, закріпленні вмінь спиратися на власні сили й здібності, своєчасно підставляючи їм плече там, де вони не можуть обійтися без психологічної підтримки й педагогічної допомоги вчителя.

Виховання успішної людини базується на переживанні радості від кожного прожитого дня, спілкування з учителем, стійкості в подоланні невдач і труднощів, глибокому відчутті всього, що з моральної точки зору заслуговує співчуття, підтримки, допомоги чи осуду, покарання. Успіх в навчанні й вирішенні життєвих проблем учнів передбачається педагогічною стратегією, сутність якої в тому, щоб під час організації навчального процесу враховувати індивідуальність кожного учня. Учителю важливо пізнавати, чим учень «дихає», розуміти, хто потребує допомоги, підтримки, а кому необхідне покарання, осудження, але зі збереженням почуття гідності.

Положення, розроблені В. Сухомлинським, свідчать про його намагання розкрити роль навчання у формуванні успішної людини, здатної передбачати шляхи свого розвитку, формуванні успішності як важливої риси особистості й готовності до успішного життя, досягнення нею власного благоденства й можливості приносити користь іншим людям. Заслуга педагога – у намаганні спиратися на внутрішні сили особистості, її самодостатність, упевненість у можливостях і здібностях змінити власне життя на краще.

Аналіз наукових робіт В. Сухомлинського, різних його думок на досліджувану проблему дозволяє говорити про те, що питання успіху людини, її успішності й досягнення успіху в житті й діяльності в усі часи цікавили кращих представників людства. Педагог надавав перевагу успішному навчанню, провідній ролі вчителя

у формуванні успішності учня. І сьогодні ця проблема не втратила своєї практичної значущості. Але в постійно змінних соціальних умовах і орієнтаціях суспільства на підготовку нової особистості актуалізується проблема підготовки сучасних педагогічних кадрів, у системі світогляду яких важливе місце має займати філософія успіху, шляхи його досягнення й формування якостей ділової людини.

У процесі підготовки майбутніх учителів у системі університетської освіти кожний викладач має усвідомлювати, що успішне навчання – це не єдиний метод чи технологія, але особлива педагогічна філософія, яка тісно пов'язана з особистісним способом буття людини. Системою цінностей як основи вільного навчання є усвідомленість в особистісній гідності кожної людини, у значущості для кожної особистості вільного вибору й відповідальності за його наслідки, у радості навчання як стимулу творчості.

Традиційна система навчання не завжди відповідає новим вимогам сучасного суспільства в освітній сфері. Для більшості педагогів уже очевидна однобічність освіти, основою якої є передача набутих людством знань від старшого покоління до молодого. Оновлення освіти шляхом уведення нових курсів у навчальні плани, скорочення годин навчання одних дисциплін за рахунок збільшення прикладних знань не рятує від кризової ситуації в педагогічній практиці.

Людство вступило в нову епоху, що обумовило нові вимоги до людського фактору, його ролі в суспільстві, економічного й культурного життя, потреби в новій освітній політиці, стратегії її реалізації й підготовці кадрів для різних сфер діяльності, які здатні відповідати на виклики часу.

У контексті реформування системи освіти необхідна систематична підготовка майбутніх учителів до успішної професійної діяльності, оновлення змісту навчальних планів і програм, створення навчально-методичних комплексів, зміна структури навчальних занять, збільшення питомої ваги самостійної роботи тих, хто навчається.

Викладачі мають бути здатні задовольняти вимоги суспільства, запроваджувати інноваційні освітні концепції, нові технології управління навчальним процесом, нові підходи до організації навчання, виступати гарантом формування успішної особистості засобами освітнього процесу вищої школи. Багато вимог до сучасної підготовки майбутніх учителів виникають несподівано, спонтанно й потребують миттєвої реакції суб'єктів освітнього процесу. Але реалізація нової педагогічної філософії як стратегії навчання успіхом не можлива зусиллями учителів традиційної педагогічної підготовки. Реформа обумовлює значні зміни в підготовці учительських кадрів через систему вищої педагогічної освіти. Це спонукає до реалізації філософії навчання успіхом в університетській практиці й розв'язання різноманітних проблем підготовки студентів до успішної професійної діяльності, її раціональної організації, досягнення проєктованих цілей, забезпечує успішну діяльність викладача.

Отже, проблема навчання успіхом стає все більше актуальною у зв'язку з процесом глобалізації освіти. По суті, цей процес «глобалізації» психологічної категорії успіху відчувається в набутті нею статусу інтегральної життєвої стратегії в проєкції на той чи інший вид діяльності, а також визначенні соціальних умов [1, с. 5].

Оновлення сучасної школи пов'язане з підготовкою майбутніх учителів, здатних вести учнів до радості пізнання й успіху, не паралізувати волю, бажання боротися з невдачами, подолати неуспіх у навчальній роботі. Результатом такої підготовки має бути сформованість успішності як стійкої риси особистості вчителя-професіонала і його готовності до успішного навчання учнів. Тільки успішний вчитель може сформувати успішну особистість, здатну до творчої праці. Вирішення проблеми людських невдач пов'язане зі зміною формальної догматичної парадигми освіти на філософію навчання успіхом. Ефективне розв'язання цих завдань пов'язане з використанням досвіду В. Сухомлинського, його педагогічної філософії – навчання успіхом. Пошук шляхів найбільш оптимального проведення цієї роботи може скласти перспективу подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Ключников С. Ю. Философия успеха: гносеологический анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01. М., 2003. 145 с.
2. Кондрашова Л. В. Педагогика высшей школы: проблемы, поиски, решения. Кривой Рог: ЧНУ им. Богдана Хмельницкого, 2014. 399 с.
3. Роджерс К., Джером Ф. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
4. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів. Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад.шк., 1976. Т. 1. С. 55-108.
5. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. К.: Акта, 2012. 537 с.
6. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа. Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. шк., 1977. Т. 4. С. 7-390.
7. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори: в 5 т. К.: Рад. шк., 1977. Т. 4. С. 393-626.
8. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / составление, предисловие, послесловие, комментарии, вступления к частям книги О. В. Сухомлинской. Акта-издание, 2008. 430 с.
9. Bubluk M. Konceptja pedagogiczna I system wychowawczy Wasyla Suckohomlinskiego. Torun, 1982. 230 p.
10. Cockerill A. Each One Must Shine. The Efcational Legacy of V.A. Suckohomlinsky. New York, 1999. 230 p.
11. Gartmann E. Pafagogic zwischen Menschen – und Guterproduction. Zur Sitflikeifserziehung V. A. Suchohomlinskys. Munchen, 1984. 201 s.

Kondrashov M. M.

PHILOSOPHY OF STUDYING SUCCESS IN THE PEDAGOGICAL
HERITAGE OF V. A. SUKHOMLINSKY

The article considers the problem of teaching students success: the ideas of V. Suckohomlinsky are analyzed, which emphasized the teaching of success as a pedagogical philosophy, which is closely connected with the personal way of human existence and preparation for successful life activity. Success in the teachings of V. Suckohomlinsky considers as fascinating work, bright light of thought, creativity, and learning success – as a sphere of life, self-expression and self-affirmation, in which the individual identity of each person is manifested. The essence of concepts is clarified: «pedagogical philosophy», the philosophy of learning success, «the situation of success,» the preparation of a teacher for successful work «and reveals his role in the formation of a successful personality. The development of a successful personality, according to V. Suckohomlinsky is based on the experience of joy from every day lived, communication with the teacher, persistence in overcoming failures and difficulties, a deep response to everything that morally deserves support or condemnation.

The basis of any kind of activity in the educational process is a situation of success, which V. Sukhomlinsky considered as a set of circumstances that provide the teacher and student achievement of the goal. The developing power of learning is a success in the sense of joy, the satisfaction of their achievements in learning serves as a mechanism for forming a stable sense of satisfaction, positive motives of activity, changes in the level of self-awareness, self-esteem and self-expression of personality. Sustainable success stimulates the personality forces, freezes large ones to conceal its possibilities, carries a charge of intellectual and emotional energy.

The pedagogical philosophy of learning success V. Suckohomlinsky justified the need for building a school of joy and the need to train a teacher who is able to form a successful personality by means of teaching.

Key words: pedagogical philosophy, success training, success situation, preparation for successful activity.

Дата надходження статті: «19» жовтня 2017 р.

УДК 373.5.016:5(477)«19/20»

Кохановська О. В.*

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ДІВЧАТ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті шляхом аналізу історико-педагогічних концепцій та дискримінант окреслюються основні підходи вчених до періодизації розвитку жіночої природничо-математичної освіти в навчальних закладах України ХІХ – початку ХХ століття. Для виділення основних періодів розвитку природничо-математичної освіти дівчат досліджуваного періоду автор виокремлює розроблені іншими науковцями періодизації різних педагогічних процесів. Наголошено, що однією з фундаментальних розробок є періодизація О. Сухомлинської, яка поділяє досліджуваний період на два: 1) ХІХ – 1905 – становлення модерної педагогічної думки; 2) 1905 – 1920 – педагогічна думка й школа в період визвольних змагань українського народу. Звернуто увагу на те, що проблема розвитку жіночої освіти вивчалася науковцями: О. Аніщенко, В. Добровольська, Л. Єршова, О. Мельник, Т. Сухенко, Т. Шушара та ін. Автор статті висвітлює деякі періодизації з метою встановлення основних критеріїв. Щодо розвитку природничо-математичної освіти протягом досліджуваного періоду, проаналізовано праці та наведено періодизації Л. Гуцал, А. Мартін, А. Боярської-Хоменко, І. Шоробури та ін.

Ураховуючи всі вищезазначені періодизації та спираючись на особливості розвитку освіти взагалі та жіночої зокрема, особливості суспільно-політичних і культурних процесів, а також державного реформування жіночої освіти, прогресивної діяльності громадських діячів, інтелігенції, розширення мережі жіночих закладів освіти, зміни їхньої мети, завдань, змісту викладання природничо-математичних дисциплін, виділено три періоди розвитку жіночої освіти в ХІХ - на початку ХХ століття: I період – 1802 – 1852 рр.); II період – 1852 – 1907 рр; III період – 1907 – 1917 рр. У статті проаналізовано тенденції, що були притаманні кожному з періодів і зроблено висновок, що протягом ХІХ – початку ХХ століття жіноча школа пройшла довгий шлях свого становлення та розвитку. Кожен із періодів мав свої особливі риси, які були пов'язані як із державно-політичною ситуацією в країні, так і особливостями розвитку жіночої освіти та галузі природничо-математичних наук.

Ключові слова: періодизація, розвиток, природничо-математична освіта, жіноча освіта.

Сьогодні система освіти України перебуває на етапі глобального реформування, переходу до нової освітньої парадигми, а тому особливої актуальності набуває звернення до історичної спадщини розвитку освітніх процесів, адже здобутки й недоліки минулого варто враховувати під час перебудови системи освіти. Варто зауважити, що серед основних тенденцій, які спостерігаються, є врахування гендерних особливостей навчання. Особливо це стосується природничо-математичної підготовки, яка довгий час уважалася «не жіночою справою».

У цьому контексті цікавим є період ХІХ – початку ХХ століття – час активного становлення та розвитку жіночої освіти. Проте протягом зазначеного часу природничо-математична підготовка дівчат не розвивалася стало. Її розвиток багато в чому залежав від суспільно-політичних, культурологічних, регіональних факторів та ін., тому актуальним є визначення основних періодів розвитку цього процесу в навчальних закладах України досліджуваного періоду.

О. Сухомлинська відзначає важливість проблеми періодизації в освіті, особливо щодо гуманітарної сфери. Аналізуючи наявні періодизації розвитку освіти в Україні,

*© Кохановська О. В.

можемо зробити висновок, що більшість із науковців виділяє етапи, які пов'язані переважно з розвитком історичної науки або соціально-економічним реформуванням суспільства. Ці періодизації мало стосуються соціокультурних і педагогічних чинників [7].

Серед сучасних науковців проблемам періодизації розвитку освіти приділяли увагу такі відомі науковці: Л. Березівська, Н. Гупан, В. Кравець, О. Сухомлинська. У дисертаційних дослідженнях із питань історії педагогіки також можемо спостерігати виділення основних етапів розвитку того чи іншого освітнього процесу.

Однак проблема періодизації розвитку природничо-математичної освіти дівчат у навчальних закладах України XIX – початку XX століття у вітчизняній історико-педагогічній науці окремо не розглядалась, тому саме це й стало предметом дослідження в нашій статті.

Мета статті полягає в тому, щоб шляхом аналізу історико-педагогічних концепцій та дискримінант виділити та обґрунтувати основні підходи вчених до періодизації розвитку жіночої природничо-математичної освіти в навчальних закладах України XIX – початку XX століття.

Під поняттям «періодизація» Н. Гупан визначає «логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм генези проблеми» [1, с. 2].

Для виділення основних етапів розвитку природничо-математичної освіти дівчат XIX – початку XX століття проаналізуємо розроблені іншими науковцями періодизації різних педагогічних процесів.

О. Сухомлинська на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів обґрунтувала періодизацію національної педагогічної думки в Україні від IX ст. по теперішній час: 1) IX – XVI ст. – педагогічна думка Княжої доби; 2) 1569 – середина XVII ст. – педагогіка в контексті слов'янського Відродження; 3) друга половина XVII – XVIII ст. – педагогічна думка і школа Козацької доби; 4) XIX – 1905 – становлення модерної педагогічної думки; 5) 1905 – 1920 – педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу; 6) 1920 – 1991 – українська педагогічна думка за радянських часів; 7) 1991 – по теперішній час – розвиток педагогіки і школи в Українській державі [7, с. 65-66].

Як бачимо, етап XIX – початку XX століття вчена розділяє на два.

Проблема розвитку жіночої освіти вивчалася такими науковцями: О. Аніщенко, В. Добровольська, Л. Єршова, О. Мельник, Т. Сухенко, Т. Шушара та ін.

Л. Єршова, висвітлюючи розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття), виділяє чотири основні етапи:

– 1773–1793 рр. – доба польсько-католицького панування у сфері жіночої освіти, початок її централізації та інституціоналізації, виявлення проблеми кадрового забезпечення жіночих освітніх закладів і потреби в спеціальній педагогічній освіті жіноцтва.

– 1793–1831 рр. – час польсько-російського освітянського двовладдя, розвиток освіти на Волині на основі польського освітнього законодавства, виникнення системи жіночих приватних пансіонів і контрольованої державою мережі парафіяльних шкіл, полонізація навчально-виховного процесу й занепад православних початкових шкіл.

– 1831–1917 рр. – період формування й розвитку системи жіночої освіти російсько-православного спрямування, розробка нової концепції освіти й виховання жінок південно-західного краю на основі встановлення російсько-православної культурно-освітньої домінанти; запровадження системи тотального державного контролю над усіма формами жіночої освіти й типами навчально-виховних закладів для

жінок; виявлення національно-патріотичної активності волинських жінок-католичок; падіння освітнього рівня українських жінок та зниження їхнього соціального статусу.

– 1917–1919 рр. – інерційне існування системи жіночої освіти як альтернативної, ліквідація більшої частини жіночих навчально-виховних закладів радянською владою в 1919 році, збереження жіночих гімназій і прогімназій на Західній Волині аж до об'єднання українських земель у 1939 – 1940 рр. [3, с. 15]

Дослідження Т. Шушари присвячено проблемі розвитку жіночої освіти в Таврійській губернії в XIX – початку XX століття. Автор, базуючись на підходах відомих дослідників і науковців, архівних джерелах, виділяє чотири періоди розвитку жіночої освіти: 1802 – 1836 рр. – організаційна діяльність, що передувала створенню жіночих закладів освіти (започаткування Міністерства народної освіти (1802 р.), реформа освіти 1802 – 1804 рр.); 1836 – 1866 рр. – відкрито перший великий навчальний заклад для жінок – Кушніковський дівочий інститут, м. Керч (1836 р.); 1866 – 1905 рр. – відкриваються жіночі навчальні заклади підвищеного типу, зокрема Феодосійська жіноча гімназія (1866р.); національні жіночі навчальні заклади, упроваджуються й апробуються новітні форми навчання, при гімназіях започатковуються педагогічні класи («Положення щодо жіночих навчальних закладів» (1870 р.); 1905 – 1918 рр. – регулювання діяльності жіночих навчальних закладів положенням про «Значні помилки приватних жіночих гімназій Міністерства народної освіти» (1905 р); рішенням Всеросійського жіночого з'їзду (26.12.1912 – 04.01.1913 рр.), де брали участь і жінки Таврійської губернії [8].

Аналізуючи дану періодизацію, можна сказати, що вона містить значний акцент на регіональних особливостях розвитку освіти. Уважаємо, що періодизація розвитку жіночої освіти й виховання має одночасно ґрунтуватись і на основних етапах суспільного розвитку, політичних процесах, особливостях культурного розвитку, розвитку жіночого руху, особливостях педагогічної думки й історико-педагогічної науки, своєрідності процесів розвитку освіти.

Питання розвитку природничо-математичної освіти протягом досліджуваного періоду різнобічно досліджували такі науковці: О. Барліт, Л. Гуцал, А. Мартін, А. Боярська-Хоменко, І. Шоробура та ін.

Л. Гуцал, характеризуючи розвиток природничої освіти на Правобережній Україні у другій половині XIX – початку XX століття, виділяє такі етапи:

– 1-й етап – 1852 – 1861 рр. – відновлення викладання природознавства в гімназіях урядом Миколи I у зв'язку з необхідністю вирішення економічних проблем у промисловості та в сільськогосподарському виробництві; початок створення програмно-методичної бази;

– 2-й – 1861 – 1871 рр. – розвиток природознавства як шкільного предмета, створення та діяльність різноманітних методичних об'єднань, розробка нових підручників, змісту і методів викладання;

– 3-й – 1871 – 1907 рр. – згорання природознавства через низку царських указів, що забороняли проведення досліджень та розробку нових методик із природознавства;

– 4-й 1907 – 1920 рр. – підтримки розвитку природознавства українською та російською інтелігенцією, активне створення нових підручників, методик, реалізація ідей гуманізації, гуманітаризації та педоцентричності природничої освіти [2, с. 8-9].

А. Мартін, аналізуючи зміст природничої освіти у XIX – початку XX століття, окреслює наступні етапи:

1-й – етап становлення шкільного природознавства (1800 – 1850 рр.). На початку XIX століття значна увага приділяється вивченню природничих дисциплін, а з 1828 року природознавство виключається з навчальних планів загальноосвітніх закладів.

2-й – етап розвитку шкільного природознавства (1850 – 1870 рр.). В Україні в середині XIX століття предмет «Природознавство» стає одним з основних предметів

середньої школи. До його складу входять географія, біологія, математика, фізика, механіка, хімія.

3-й – етап занепаду природознавства (1870 – 1900 рр.). Незважаючи на прийняття перших державних навчальних програм (1872 р.), спостерігається обмеження вивчення природознавства в гімназіях, пов'язане із загрозою поширення матеріалістичного еволюційного вчення, проти якого було піднято справжній бунт письменниками й публіцистами реакційного спрямування. Скорочується кількість годин на вивчення географічного матеріалу. Ліквідувавши природознавство в гімназіях, царський уряд знову перетворив середню школу на класичну, що викликало невдоволення громадськості й змусило активізувати роботу Міністерства народної освіти з перегляду змісту природничої освіти наприкінці XIX ст.

4-й – етап відродження (1900 – 1905 рр.). Період подальшого реформування освіти.

5-й – етап пошуків (1905 – 1917 рр.). Пов'язаний із педагогічними пошуками та інноваціями в шкільній природничій освіті [4, с. 8-9].

Основними критеріями для розроблення вищеописаної періодизації виступили досягнення природничих наук, соціально-економічні умови розвитку освіти в цілому.

Грунтуючись на соціокультурних умовах, у яких відбувалось становлення змісту початкової математичної освіти в Україні, Н. Міськова виділяє наступні етапи:

– I-й (1861 – 1900 рр.) – формування змісту початкової шкільної математичної освіти в час буржуазних реформ, змін у соціально-економічній сфері;

– II-й (1900 – 1917 рр.) – зміни в змісті початкової шкільної математичної освіти в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості;

– III-й (1917 – 1920 рр.) – розвиток змісту початкової шкільної математичної освіти в період відродження української державності й національної школи;

– IV-й (20–30-і роки XX ст.) – зміни в змісті початкової шкільної математичної освіти в умовах українізації суспільства й школи [5, с.9].

Н. Слюсаренко, здійснюючи періодизацію трудової підготовки дівчат в школах України (кінець XIX – XX століття), на підґрунті вивчення й осмислення традицій, звичаїв, особливостей виховання молоді в різні історичні періоди виділяє такі періоди: 1) початковий: кінець XIX століття – 1917 р.; 2) реорганізації: перший підетап – 1917-1936 рр.; другий – 1937-1954 рр.; 3) відродження: 1955-1968 рр.; 4) модернізації: перший підетап – 1969-1984 рр.; другий – 1985-1990 рр.; 5) пошуку шляхів оновлення: з 1991 року [6, с.22].

У межах досліджуваного нами періоду знаходиться виділений дослідницею початковий етап кінця XIX століття – 1917 р.

Таким чином, ураховуючи всі вищезазначені періодизації та спираючись на особливості розвитку освіти взагалі та жіночої зокрема, особливостях суспільно-політичних і культурних процесах, а також державного реформування жіночої освіти, прогресивної діяльності громадських діячів, інтелігенції, розширення мережі жіночих навчальних закладів, зміни їхньої мети, завдань, змісту викладання природничо-математичних дисциплін, виділено три основні розвитку жіночої освіти в XIX - на початку XX століття.

– I період (1802 – 1851 рр.). 1802 року було створено Міністерство народної просвіти. Протягом 1802 – 1804 рр. проведено реформування освіти. Цей етап характеризується переважно початковою жіночою освітою, родинним вихованням. Початок XIX століття відзначається помітним розвитком освіти. 1802 року було створено Міністерство народної освіти, Головне управління училищ, на яке покладалися обов'язки організації освіти. 1804 року урядом Олександра I було видано шкільний статут, який відкривав широкі можливості у викладанні природничо-математичних дисциплін для дітей різних станів. Крім того, значно збільшувалась кількість годин для викладання предметів цього циклу. Важливим моментом у розвитку математики цього

періоду також є обґрунтування математичного аналізу та розширення сфери його застосування до розв'язання нових задач із природознавства.

Проте 1828 року уряд Миколи I виключає природознавство з навчального плану шкіл і чверть століття цей напрямок був жорстко обмежений у викладанні, що вплинуло також і на рівень викладання математичних дисциплін, зробивши цей напрямок більш формалізованим. *Провідні тенденції й особливості*: піднесення зацікавленості та формування позитивного ставлення суспільства до навчання жінок; прагнення влади до авторитарно-релігійної спрямованості їхнього виховання та навчання; обмеження доступу жінок до навчання.

– II період (1852 – 1906 рр.). Економічні проблеми розвитку промисловості та сільського господарства ставили питання про подальше реформування жіночої школи. Крім того, у 1852 році було відновлено викладання природознавства. Цей час відзначається роботою таких вчених як М. Пирогов, К. Ушинський та ін.

Починаючи з 1861 року, природничо-математичні науки зазначені у навчальних планах усіх закладів освіти, у тому числі й жіночих. Активно створюються різноманітні методичні об'єднання, розробляються нові підручники, оновлюється зміст і методи викладання.

Проте в 70-х роках XIX століття правлячі кола Росії всіх, хто займався природознавством, звинувачували у вільнодумстві та атеїзмі. Унаслідок цього 1871 року природознавство було виключено з викладання в молодших класах та перестало існувати як обов'язковий предмет. Офіційно воно було виключено із гімназій в 1890 році, проте частково воно продовжувало існувати в навчальних планах жіночих та військових гімназій, реальних та морських училищ. У цей період XIX ст. розпочався міжнародний рух за реформу шкільної природничо-математичної освіти. Крім того, цей період характеризується активним розвитком вищої жіночої освіти та поживаленням суспільного руху в напрямку відстоювання прав жінок. *Провідні тенденції й особливості* – підвищення зацікавленості та позитивне ставлення суспільства до освіти жінок; обмеження доступу жінок до навчання; посилення протистояння в питаннях організації жіночої освіти між урядом та передовими колами суспільства; розширення знань та удосконалення методики викладання природничо-математичних дисциплін; боротьба за вищу жіночу освіту.

– III період (1907 – 1917 рр.). На початку XX століття (1907 рік) на постреволюційному просторі розвиток природничо-математичної освіти характеризувався більш доляльним ставленням влади до неї як до необхідної складової навчальних планів. Кількість годин на цей напрямок було збільшено. Крім того, саме з цього періоду починає простежуватися цілісний підхід до вивчення природничо-математичного циклу. З'являється велика кількість підручників, посібників, методичної літератури для жіночих навчальних закладів. Зміст навчання максимально наближується до чоловічих шкіл. Активно ведеться робота щодо кваліфікованого кадрового забезпечення жіночих закладів освіти щодо вивчення природничих та математичних дисциплін. *Провідні тенденції й особливості* – університетизація, спільне навчання чоловіків і жінок, розробка нових форм та методів навчання, залучення жінок до вищої природничо-математичної освіти.

Наведена вище періодизація показує, що протягом XIX – початку XX століття жіноча школа пройшла довгий шлях свого становлення та розвитку. Кожен із періодів мав свої особливі риси, які були пов'язані як із державно-політичною ситуацією в країні, так і особливостями розвитку жіночої освіти та галузі природничо-математичних наук.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі розвитку початкової природничо-математичної підготовки дівчат в Україні в досліджуваний період.

Література:

1. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. К.: А.П.Н., 2002. 224 с.
2. Гуцал Л. А. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Житомир, 2010. 20 с.
3. Єршова Л. М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття) : автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 2002. 20 с.
4. Мартін А. М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Кіровоград, 2008. 20 с.
5. Міськова Н. М. Становлення змісту шкільної початкової математичної освіти в Україні (60-і роки XIX - 30-і роки XX ст.): автореф. дис... канд. пед. наук. Житомир, 2005. 20 с.
6. Слюсаренко Н. В. Теорія і практика трудової підготовки дівчат у школах України (кінець XIX – XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика трудового навчання». К., 2010. 60 с.
7. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К. : А.П.Н., 2003. 68 с.
8. Шушара Т. В. Розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії (XIX – початок XX століття) : автореф. дис ... канд.пед.наук : 13.00.01. Київ: Б.в., 2006. 20 с.

Kokhanovska O. V.

MAIN APPROACHES TO THE PERIODIZATION OF NATURAL AND MATHEMATICAL EDUCATION OF WOMEN IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN THE 19TH - THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES

In the article through the analysis of historical and pedagogical concepts and thesis outlines the main approaches of scientists to periodization the development of women's natural and mathematical education in Ukrainian educational institutions in the 19th XIX – early 20th centuries. In order to identify the main periods the development of natural and mathematical education of women in the 19th - the beginning of the 20th centuries author sets apart periodizations of various pedagogical processes developed by other scholars. It is emphasized that one of the fundamental study is the periodization of O. Sukhomlynska, which divides the studied period for two: 1) 19th century – 1905 – the formation of modern pedagogical thoughts; 2) 1905 – 1920 – pedagogical thought and school during the period of liberation movement of Ukrainian people. The problem of women's education development was studied by such scholars as: O. Anishchenko, V. Dobrovols'ka, L. Yershova, O. Melnyk, T. Sukhenko, T. Shushara and others. Author of the article highlights some of them to establish the main criteria of periodization. On the development of natural and mathematical education during this period the author analyzes the works and periodization of L. Gutsal, A. Martin, A. Boyars'ka-Khomenko, I. Shorobory and others.

Taking into account all the above periodizations and based on characteristics of development of education in general and the female in particular, features social and political, cultural processes, as well as the state reforming of women's education, progressive public activities of civilian leaders, intellectuals, expansion of the network of women's educational institutions, changes their goals, tasks, content of teaching natural and mathematical disciplines, three stages of the development of women's education in the 19th - the beginning of 20th centuries are identified: the period – 1802 – 1852 years; II period – 1852 – 1907 years; III period – 1907 – 1917 years. The article analyzes the trends that were inherent in each of the periods and concluded that during the 19th - the beginning of the 20th centuries women's school has gone a long way to its formation and development. Each of the periods had its own special features that were related both to the state and political situation in the country, and so on features of the development of women's education in the field of natural sciences and mathematics.

Key words: periodization, development, natural and mathematical education, women's education.

Дата надходження статті: «21» листопада 2017 р.

УДК 377:656.6(09)»19/20»(043.3)

Ляшкевич А. І.*

ФУНКЦІОНУВАННЯ МОРСЬКИХ КЛАСІВ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті на основі багатьох розроблених історичних та архівних джерел автор намагається висвітлити рушійні сили для виникнення та функціонування морських класів на півдні України в другій половині ХІХ століття. Дослідження доводить, що з 1869 року почали відкриватися морські класи, що випускали разом близько двох із половиною сотень фахівців на рік. З 1872 по 1884 роки було відкрито морські класи на українських територіях: у Бердянську, Керчі, Феодосії, Севастополі, Бериславі, Олешках, Одесі, Голій Пристані, Херсоні та Миколаєві, а в кожному навчальному закладі навчалось від 20 до 50 матросів на рік. Автор зазначає, що підготовка в організації навчального процесу в морських класах та у використанні відповідного обладнання мала ряд недоліків: безсистемне навчання, відсутність єдиних програм та низькокваліфікованих учителів. Звертається увага й на прогресивні заходи, які відбувалися, зокрема, на півдні України, у процесі функціонування морських класів, що сприяли розвитку морської освіти та підготовці професійних шкіперів і штурманів для торгового флоту. Автором зазначається, що навчання в навігаційних класах здійснювалося безкоштовно.

Для реалізації мети й визначених завдань у дослідженні було використано такі загальнонаукові методи: емпіричні (спостереження, дослідницький і опис); теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення й класифікація), системний, функціональний, конкретно соціологічний.

Автор робить висновок, що в другій половині ХІХ століття було вирішено відкрити морські класи в портових містах для розвитку торговельного флоту. Морські заняття були доступні всім і були призначені для людей, які мали роботу на морі. Відзначено, що це дослідження є основою для подальшого вивчення питання щодо функціонування й розвитку морських навчальних закладів на півдні України в ХХ-ХХІ століттях.

Ключові слова: морська освіта, навчальні заклади, морські спеціалісти, умови навчання, випускники, морехідні класи, розряди, штурмани, шкіпери.

Увага до професійного навчання, що виникла з середини ХІХ століття, була викликана вступом Росії в індустріальну епоху й розвитком промислового виробництва, яке призвело до посилення спеціалізації й поділу праці. До цього часу в Російській імперії існувало лише шість навчальних закладів, які готували моряків для комерційного флоту: Кронштадтська рота торговельного мореплавання, Херсонське училище торгового мореплавання, шкіперські курси в Архангельську й у Кемі, навігаційні курси в Лібаві, приватне навігаційне училище в Ризі. Розвиток промисловості й торгівлі в цей період призвели до децентралізації управління технічними й комерційними навчальними закладами, демократизації складу випускників, виникненню неурядових навчальних закладів, зокрема, морських класів на півдні України.

Метою цієї статті є спроба висвітлити рушійні сили виникнення та функціонування морських класів на півдні України в другій половині ХІХ століття.

Для досягнення мети було визначено такі завдання:

1. Здійснити пошукову роботу архівних та інших матеріалів із досліджуваної проблеми.

2. Проаналізувати архівні й історичні джерела щодо функціонування морських класів у другій половині ХІХ століття.

3. Обґрунтувати вплив історичних подій на діяльність морських класів та визначити їхню роль у розвитку морської освіти в другій половині ХІХ століття.

*© Ляшкевич А. І.

Для досягнення мети й реалізації визначених завдань у роботі було використано такі загальнонаукові методи дослідження: емпіричні (спостереження, дослідницький, опис); теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація), а також системний, функціональний, конкретно соціологічний.

Сьогодні актуальним залишається питання про становлення й розвиток морської освіти, про які йдеться в працях науковців: Афанасьєва-Чужбинського О. [1], Барбашева М. [2], Верещатіна О. [5], Веселага Ф. [6], Виноградова В. [7] та ін. Окремі відомості, пов'язані з функціонуванням морських класів, можна зустріти в працях Вальдемара Х. [3; 4], Філіпова Ю. [12], а також інформація про їхню діяльність зафіксована в інших матеріалах з історії російського флоту [11], у історичних архівних матеріалах [8; 9].

З історичних документів відомо, що перші морехідні класи (приватні дворічні курси для моряків-практиків) на території Російської імперії виникли за ініціативою Христіана Вальдемара – на той час одного з організаторів «Императорского Общества для содействия русскому торговому мореходству», у 1864 році в м. Гайнаж біля Риги. В одній із численних праць Х. Вальдемара, присвячених морській освіті, читаємо таке: «Теперь у нас сухопутный люд считает матроса торгового флота чуть ли не самым презренным промышленником, негодяем, пьяницей и проч. Весьма понятно, что вследствие этого общего презрения к труженикам-морякам сначала многие... не понимали смысла и назначения наших мореходных школ. Да и теперь многие их не понимают» [3, с. 204].

Саме в цьому році при Міністерстві фінансів було створено спеціальну комісію для розробки законодавчої бази діяльності морехідних класів. Уже в 1867 р. було затверджено низку підготовлених комісією документів: «Положение о мореходных классах», «Правила о порядке признания шкиперов и штурманов в сих званиях», «Правила для производства испытаний на звание шкипера и штурмана» [6, с. 203-209]. Правилами було уведено нові судноводійські звання – капітан і штурман, кожне з яких мало чотири розряди (усього було визначено вісім звань, які надавали право обіймати певні посади).

У положенні про морехідні класи зазначалося, що купецькі, міські та інші громади приморських поселень мають право створювати в містах-портах морехідні класи: «купеческим, городским и всяким другим обществам разрешается учреждать в прибрежных местностях империи мореходные классы, с целью доставления посвятившим себя мореходству лицам возможности приобретать знания, нужные для их промыслов, и в особенности для занятия должностей штурманов и шкиперов на торговых судах, парусных и паровых» [там само].

Ініціаторами створення морехідних класів виступали особи, які були зацікавлені в цьому (наприклад, підприємці) і мешкали безпосередньо в тому населеному пункті, де планувалося відкриття закладу. З'ясовувалися умови: можливі приміщення, кількість людей, готових надати матеріальну підтримку, кількість викладачів. На підставі зібраних відомостей розроблявся проект навчального закладу, який разом із клопотанням місцевої влади доправлявся до Міністерства фінансів [11, с. 923].

Після отримання дозволу від Міністерства фінансів та Міністерства народної освіти, затверджувалося положення про новий навчальний заклад. Міністерство фінансів забезпечувало регулярне фінансування, на жаль, встановленого обсягу, без урахування потреб кожної морехідної школи. Решту коштів надавали місцева дума та товариства.

До морських навчальних закладів нового формату приймалися особи всіх станів і віку, які мали свідоцтво про грамотність (свідчення вміння читати і писати) та плавальний досвід (16 місяців – для школи 1-го розряду, 24 – для школи 2-го, 36 – для 3-го розряду, з яких не менше 12 місяців мала бути штурманська практика) [2, с. 64]. За положенням класом керував завідувач, який одночасно був старшим викладачем

і зберігачем навчальних посібників. Упродовж трьох шестимісячних курсів (зимові місяці) слухачам викладалася теорія судноводіння; решта часу присвячувалася практичним вправам у мореплаванні. Х. Вальдемар особисто опікувався морехідними класами, допомагав матеріально (через Товариство сприяння РТМ), підтримував рекомендаціями викладачів щодо укладання навчальних посібників.

У перших морських класах не існувало чітких термінів навчання, проте диплом шкіпера або штурмана, який звільняв від рекрутської повинності та подушного податку, можна було отримати лише після досягнення 21-річного віку. Відповідно до затверджених правил отримання дипломів передбачало складання іспитів «правительственной испытательной комиссии» за програмами, установленими для трьох судноводійських звань, що відповідали трьом розрядам морехідних класів:

1) для штурманів каботажного плавання - наявність елементарної грамотності, знання математики, геометрії та плоскої тригонометрії (без доведення), скороченої географії, навігації та морської практики - морехідні класи 1-го розряду;

2) для шкіперів каботажного плавання та штурманів далекого плавання - наявність елементарної грамотності, знання математики, геометрії та плоскої тригонометрії (без доведення), скороченої географії, навігації та морської практики, а також морехідної астрономії, додаткових відомостей із навігації та морської практики, діловодства та обрахунків, знання іноземної мови - морехідні класи 2-го розряду;

3) для шкіперів далекого плавання - елементарна грамотність, знання математики, геометрії та плоскої тригонометрії без доведення, скороченої географії, навігації та морської практики, морехідної астрономії та морської географії, додаткових відомостей із навігації та морської практики, діловодства та обрахунків суднобудування, морського законодавства, англійської мови та пароплавної механіки - морехідні класи 3-го розряду [1, с. 115].

Морехідні класи почали відкриватися з 1869 року, випускаючи разом біля двох із половиною сотень спеціалістів на рік. З архівних документів встановлено, що за п'ять років (1867-1872) відкрилося лише п'ять класів, при цьому жодного – на території Азово-Чорноморського басейну. У період 1873-1881 років було створено 30 морехідних класів: за роки правління Миколи I – лише 3 морехідні школи; за Олександрі II – 33 класи; за часів Олександра III – 6 класів. На кінець XIX століття, у 1895 році, на узбережжі Чорного моря діяло 9 морехідних класів, Азовського – 5 (з 25, які функціонували на території імперії) [5, с. 164]. Морехідні класи не лише відкривали, а й закривали (через неефективність чи нестачу коштів), узагальнену картину отримати важко, оскільки звіти про діяльність до Міністерства народної освіти надсилали не всі заклади. До 1881 року морехідні класи підпорядковувалися Міністерству фінансів і Міністерству народної освіти, після – лише Міністерству народної освіти; із 1897 року морехідні класи було передано в підпорядкування Міністерства фінансів [7, с. 112].

У 1874 році було відкрито морські школи в Феодосії та Бериславі, у 1875 – Голій Пристані, у 1876 – Бердянську, у 1884 – Олешках.

Сутність правил для випробувань на судноводійні звання полягала в такому: «Всякий, желающий принять начальствование или вождение мореходных судов, парусных, паровых или каботажных, обязывался выдержать соответствующее теоретическое испытание и получить диплом на судоводительское звание» [12, с. 23].

Випробування проводилися особливими комісіями, створених начальником краю або губернії в найважливіших портових містах. Кожна випробувальна комісія працювала під головуванням офіцера російського військового флоту, а членами її призначалися викладач математики місцевого навчального закладу, учитель місцевого морехідного класу, два члени від купців і судовласників та два - від шкіперів, що мали відповідні дипломи.

За розрядами ці навчальні заклади розподілялися так: I розряду (готували на звання штурмана каботажного плавання) – 17; II розряду (готували на звання

штурмана далекого плавання) – 10; I і II розрядів (штурмана каботажного плавання й штурмана далекого плавання) – 4; I, II і III розрядів (штурмана каботажного плавання, штурмана далекого плавання й шкіпера далекого плавання) – 10.

Як бачимо, у ті часи було створено 41 навчальний заклад, який готував морських фахівців для забезпечення суден різними спеціалістами.

Узагальнюючи архівні дані, можна отримати таку історико-географічну схему відкриття морехідних класів на Азово-Чорноморському узбережжі: 1872 рік – Херсон, 1873 – Миколаїв, 1874 – Таганрог, 1875 – Севастополь, 1875 – Керч, 1876 – Ростов-на-Дону, 1898 – Одеса.

З архівних матеріалів встановлено, що з 1872 по 1884 роки на українських територіях було відкрито морехідні класи в Бердянську, Керчі, Феодосії, Севастополі, Бериславі, Олешках, Одесі, Голій Пристані, Херсоні та Миколаєві. Кожен навчальний заклад готував від 20 до 50 моряків на рік [8].

Учні морехідних класів розподілялися на три відділення: молодше, середнє, старше.

Зокрема, учні молодшого відділення оволодівали знаннями з таких дисциплін:

- з російської мови – читання, списування з книжки, диктанти;
- з арифметики - таблиці російських вимірювань, роздроблення й перетворення іменованих чисел і дії над складними іменованими числами;
- з арифметики - дії над простими та десятковими дробами;
- з географії - опис земної кулі;
- з навігації - ознайомлення з морськими приладами;
- з морської практики - ознайомлення з морською термінологією.

З учнями середнього відділення вивчався такий матеріал:

- з геометрії - вимірювання площі;
- з географії - детальний опис усіх частин світу;
- з навігації - виправлення курсу судна, прокладка на карті й визначення місця судна за пеленгами;
- з лоції - короткий опис Чорного та Азовського морів та судноплавних річок, що впадають у ці моря;
- з морської практики - озброєння судна.

З учнями старшого відділення:

- з арифметики - потрібне правило й правило відсотків, урахування векселів і товариства за способом приведення їх до одиниці;
- з геометрії - обчислення площі поверхонь та об'ємів простих геометричних тіл;
- з навігації - просте та складене обчислення шляху судна, ведення шканечного журналу;
- з тригонометрії - розв'язання прямокутних пласких трикутників;
- з географії - огляд Російської імперії та європейських держав;
- з морської практики - керування судном, навантаження й вимірювання вміщення судна, правила попередження зіткнення суден [9].

Крім цього учні морехідних класів вивчали лоції Чорного і Азовського морів, «узакоєнення о каботажном плаванні», практичні відомості з медицини та гігієни: береження здоров'я та попередження захворювань, вплив атмосфери, води, приміщення, одежі, харчування.

Класи існували не тільки за рахунок державних субсидій, а й внесків місцевих «товариств» – осіб, які виступили з ініціативою відкриття класів і склали його комітет (керівний орган). Але найчастіше коштів не вистачало, і викладачі зверталися до Товариства з конкретними списками підручників, які було необхідно придбати, або просили (часто через відділення Товариства) клопотати про збільшення державних виплат. У разі обґрунтованого звернення, підкріпленого фактичними даними, а також підтвердженням відділення, правління оперативно реагувало й забезпечувало допомогу

через Міністерство фінансів (клопочучись про збільшення допомоги) або через власну скарбницю (одноразовою виплатою). Підтвердженням може слугувати випадок звернення викладача Голопристанського морехідного класу (гр. Колюжного). У листі повідомлялося, що корабель, на якому він перебував, перекинувся під час шторму на Чорному морі. Колюжний уточнив, що до берега дісталися тільки п'ять осіб із семи, оскільки судно повністю пішло на дно. На судні знаходилися всі навчальні інструменти й підручники. Оскільки вони виявилися втраченими, Колюжний просив Товариство надати допомогу в придбанні нових навчальних матеріалів. Правління звернулося в Географічний департамент при морському міністерстві, після чого в Голу Пристань було надіслано весь необхідний матеріал. Товариство допомагало школам у питаннях державного фінансування, і Вальдемар на засіданні правління в 1879 році зазначав, що «міністр фінансів попереджувально відноситься до всіх прохань Товариства, призначаючи для класів казенні кошти» [10, с. 63].

З середини 80-х років у Міністерстві народної освіти розглядалося питання про реформу системи морехідної освіти. У 1885 році Х. Вальдемар умовив міністра І. Делянова до остаточного затвердження програми реформи послати проект на оцінку до Товариства. Проект готувався кілька років і частинами надсилався для обговорення. Проект, на думку Вальдемара, ніяк не задовольняв вимоги підготовки торгових моряків. Але при цьому зауваження Вальдемара мало враховувалися. У 1887 році він писав, що наші морехідні школи знаходяться в стані бідноти. Основні питання, на яких наполягали в міністерстві: уведення викладання й тестування російською мовою, нова програма іспитів, що не враховувала конкретну спеціалізацію випускника й намір брати людей, які вже закінчили інші школи (тобто, підняти рівень морехідних навчальних закладів до рівня середньої або навіть вищої школи), що приведе до відтоку учнів, які вже мали досвід практичної роботи. Серед випускників будуть переважати білоручки, які не зможуть виконувати обов'язки юнг, полуматросів, матросів тощо і, як результат, усе це призведе до нестачі кваліфікованих морехідних кадрів нижчої ланки й каботажного флоту.

В одній із записок, складених Вальдемаром, подано оцінку роботи чинних морехідних шкіл і зазначено про підготовку проекту реформи, де він пропонував в інтересах торгового флоту Росії відкласти реформу на кілька років. Основний недолік у підготовці проекту, на його думку, полягав у тому, що уряд судить про потреби торгового флоту, в основному, за оцінками військових моряків. Але знайомство їх з морською справою одностороннє, оскільки військовий флот не заробляє гроші сам на себе, як торгове мореплавство, а живе за рахунок скарбниці, тому й завдання підготовки моряків військові розуміли по-іншому. У навчанні військових і цивільних моряків загальне є тільки в курсах математичних дисциплін й астрономії. Недарма в європейських країнах морехідні школи ніде не підкоряються військовим [4, с. 165-174].

Як бачимо, у другій половині XIX століття було вирішено відкривати в портових містах навігаційні або морехідні класи для розвитку торгового флоту. Для підготовки професійних шкіперів і штурманів передбачалося безкоштовне навчання в навігаційних класах, без всяких знижок на соціальний статус, фінансове становище, вік, віросповідання тощо. Для навчання в навігаційних класах до учнів висувався лише один критерій – високий рівень навченості й відповідні знання. Морехідні класи були доступні всім і призначалися для людей, пов'язаних з роботою на морі: рибалок, матросів, недипломованих судноводіїв малих вітрильних суден.

Навчання в морехідних класах та їхня комплектація мали ряд недоліків: безсистемне викладання, відсутність єдиних програм, низькокваліфіковані викладачі. Вони довгий час ніким не інспектувалися й були повністю надані самі собі. Незабаром з'ясувався ще один недолік. За задумом авторів реформи, класи призначалися для людей, пов'язаних із морем: рибалок, матросів, недипломованих шкіперів. Насправді вийшло інакше. До них вступали багато абсолютно випадкових людей, які прагнули

отримати дипломи, які звільняли від військової повинності. Крім того, тут мали можливість закінчити свою освіту особи, відраховані з інших навчальних закладів за неуспішність або погану поведінку.

Це дослідження становить базу щодо подальшого вивчення проблеми функціонування й розвитку морських навчальних закладів на півдні України у ХХ – ХХІ століттях, що й убачається в перспективі роботи в цьому напрямку.

Література:

1. Афанасьев-Чужбинский А. Поездка по низовьям Днепра. *Морской сборник*. Т. 42. № 8. 1859. С. 332.
2. Барбашев М. К истории мореходного образования в России. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 216 с.
3. Вальдемар Х. Разные сведения по мореходству (1891). *Известия Императорского общества для содействия русскому торговому мореходству*. М., 1891. Выпуск XLII. С. 200-212.
4. Вальдемар Х. Щодо добровільної флоті. *Известия*. М., 1891. В. 42. С. 165-174.
5. Верещагин А. Путевые заметки по Черноморскому округу. Изд. Н. Н. Мамонтова. М.: Тип. А. И. Мамонтова. 1874. [4], XI. 203 с.
6. Веселаго Ф. Общий морской список. Часть 7. Царствование Александра I. Д-О. СПб.: Типография Морского министерства, 1893. 672 с.
7. Виноградов В. В. Торгово-мореходное образование в России. М., 1897. 37 с.
8. Державний архів Херсонської області (ДАХО). Ф. 212. Звіт про діяльність морехідних класів (1886 р.). Оп. 46. Спр. 31. Арк. 4.
9. ДАХО. Ф. 212. Звіти про навчальну діяльність Херсонських морехідних класів II розряду (1872-1875, 1879). Оп. 1. Спр. 2. Арк. 41.
10. Протокол правління 3 нояб. 1879. *Известия*. 1880. Вип. 3. С. 63.
11. Полное собрание Законов Российской империи. Собрание второе. Т. 42, 1867. № 64771. 1590 с.
12. Филипов Ю. Д. История русского торгового флота со второй половины XIX века. СПб., 1908. С. 31.

Lyashkevych A. I.

FUNCTIONING MARINE CLASSES FOR SOUTHERN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

In the article, based on many historical and archival sources developed, the author tries to highlight the driving forces for the emergence and functioning of marine classes in the south of Ukraine in the second half of the nineteenth century. The research proves that since the year 1869 the marine classes began to open, which produced about two and a half hundreds of specialists a year. From 1872 to 1884, marine classes were opened in Ukrainian territories: in Berdyansk, Kerch, Feodosia, Sevastopol, Beryslav, Oleshky, Odesa, Gol'yi Pristani, Kherson and Nikolaev, and from 20 to 50 sailors per year studied in each educational institution. The author notes that training in the organization of the educational process in marine classes and the use of appropriate equipment had a number of disadvantages: unsystematic training, lack of unified programs and low-skilled teachers. Attention is also drawn to the progressive measures that took place in the process of functioning of the sea classes, in southern Ukraine in particular, which contributed to the development of marine education and the training of professional skippers and navigators for the merchant fleet. The author notes that training in navigation classes was carried out free of charge.

In order to achieve the goals and objectives of the study, the following general scientific methods were used: empirical (observation, research and description); Theoretical (analysis, synthesis, generalization and classification), systemic, functional, specific sociological.

The author concludes that in the second half of the nineteenth century it was decided to open marine classes in port cities for the development of a merchant fleet. Marine classes were available to all and were intended for people engaged in the work of the sea. It is noted that this research is the basis for further study of the functioning and development of marine educational institutions in the south of Ukraine in the XX-XXI centuries.

Key words: maritime education, educational institutions, marine specialists, training conditions,

graduates, nautical classes, discharges, navigators, skippers.

Дата надходження статті: «24» листопада 2017 р.

УДК 37.013. 42-058.23 (09.(477.72) «18/19»

Надеждіна І. М.*

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ПИЯЦТВА НА ПІВДНІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

У статті розглядається зміст поняття «пияцтво» на Півдні України в період другої половини ХІХ – початку ХХ століть як згубна пристрасть, аналізуються основні напрями роботи держави, церкви та їхніх представників щодо подолання цього явища. Інтелігенція доводила необхідність тверезого способу життя як морального закону життя людини, як природні й необхідні для повноцінного духовного життя чесноти. Необхідність боротьби з цією «народною недугою» на державному рівні усвідомлювалась уже з другої половини ХІХ століття. Першим питання боротьби з пияцтвом як згубною звичкою на державному рівні порушив С. Рачинський, який пояснював необхідність поширення ідей тверезості у вседержавному масштабі. Головна стратегія подолання алкоголізації населення – сильні парафіяльні, шкільні та сімейні тверезницькі традиції; буде активно розвиватися й удосконалюватися тверезницька робота серед усіх верств населення, починаючи зі шкільного віку. Лікарі наполягають на відкритті спеціальних лікарень, у яких алкоголіки повинні були позбуватися старих звичок, знаходитися в новому оточенні, привчатися до абсолютного утримання від спиртних напоїв, вести правильний і здоровий спосіб життя, отримувати просте й поживне харчування, більшу частину дня присвячувати фізичній роботі на відкритому повітрі, щоб «відновити тіло і душу». Питання морально-релігійного виховання були покладені державою на конфесії, які знаходилися на Півдні України. Зокрема, на заняттях у церковно-приходських та школах грамоти та під час богослужінь священники зобов'язані були читати проповіді проти пияцтва, сквернослів'я серед простого люду. Для цього виголошувалися поучіння для сільських прихожан проти пияцтва, створювалися Товариства тверезості як у селі, так і в місті. Інтелігенція, особливо лікарі, духовенство порушили питання пияцтва на державному рівні, почали пояснювати властивості алкоголю, його згубний вплив на організм людини. Велику просвітницьку роботу проводили лікарі, працівники бібліотек, представники релігійних конфесій: проповіді, народні читання, літературно-музичні вечори, публічні лекції, безкоштовні абонементи, екскурсії тощо.

Ключові слова: інтелігенція світська, духовенство, пияцтво, бесіди, обітництво, бібліотеки, вечори, товариства тверезості, церковно-приходські школи, алкогольні напої.

Сьогодні в Україні постає нагальна проблема алкоголізації суспільства. Виникає питання щодо обмеження часу продажу алкоголю, вилучення контрафактної продукції, закриттям так званих «рюмочних». У суспільстві все частіше порушується питання про боротьбу з пияцтвом і тими явищами, до яких воно призводить. Досвід минулого є одним із способів подолати цю згубну пристрасть, адже найактивніша робота проводилася представниками держави, духовенства, інтелігенції, товариств у боротьбі з цією недугою в період другої половини ХІХ – початку ХХ століть; пияцтво – це диявольська кара, через неї все найгірше відбувається, всі найгірші пороки. Людина, яка розслаблена пияцтвом, не має ніяких душевних сил, які б вели її шляхом честі, закону і правди, – зазначав юрист ХІХ століття М. Зарудний. – Від горілки в людини знижується пам'ять, вона втрачає розум і сили до такої міри, що не має ні сил, ні розуму розпоряджатися своїм сімейством і господарством. П'яниця не може виконувати перед суспільством і церквою тих християнських і цивільних повинностей, які лежать на ньому» [3, с. 164].

Проблему пияцтва досліджували лікарі ХІХ – початку ХХ століть: В. Аксьонов,

*© Надеждіна І. М.

І. Афанасьєв, Р. Берд, В. Бехтерєв, А. Бикова, Д. Воронов, С. Восович, В. Граєвський, З. Гревич, Л. Дембо, А. Залєвський, В. Канищєв, О. Мельничук, А. Ніколаєв, С. Первущин, С. Петров, В. Пирогов, В. Якунін та ін. Крім того, деякі аспекти досліджували сучасні вітчизняні та зарубіжні історики, психологи, педагоги, юристи: П. Андрєєв, К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Асмолов, А. Бодальов, Т. Бондаренко, Б. Братусь, М. Гернет, В. Ірхін, В. Ігнатенко, Л. Корецька, А. Маюров, К. Петрова, В. Синьов та ін. Проте, незважаючи на велику кількість юридичних, педагогічних, психологічних досліджень проблема алкоголізму, особливо в сучасних умовах, є достатньо актуальною й потребує пошуку шляхів впливу на виховання тверезості сучасного суспільства, тому метою статті є ретроспективний аналіз діяльності інтелігенції Півдня України другої половини ХІХ – початку ХХ століть у боротьбі з такою згубною звичкою, як пияцтво.

У кінці ХІХ – на початку ХХ століть тверезість розглядалася як моральний закон життя людини, як природні й необхідні для повноцінного духовного життя чесноти. Слід зазначити, що в зазначений період такого поняття, як алкоголізм в сучасному розумінні, не існувало. Коли говорили про пияцтво, мали на увазі не хворобу, а згубну звичку. Порівнюючи із сучасністю, уживання алкогольних напоїв на душу населення в той час не перевищувало чотирьох літрів. Проте інтелігенція, особливо лікарі, духовенство почали говорити про те, що втрачається покоління за поколінням, і його слід виховувати в тверезості, адже більшістю населення безтурботно ігнорувалися властивості самого алкоголю, що «руйнував тіло і полонив душу». Духовенство звертало увагу на відсутність у людей навичок уважного ставлення до життя своєї душі, що дозволяє вчасно побачити її полоненість пристрастю; заміщення радості в Господі культом задоволення; а лікарі наголошували на відсутності аскетичної культури тверезості.

К. Петрова, аналізуючи проблему пияцтва, зазначає, що на сторінках багатьох періодичних видань часто зустрічається фраза «На Руси есть веселие пити», яка ніби пояснює історичну зумовленість цієї згубної звички. Необхідність боротьби з цією «народною недугою» усвідомлювалась уже з другої половини ХІХ століття, проте велася вона на місцевому рівні, переважно священиками та сільськими громадами. За висловом очільника Одеського товариства для боротьби з пияцтвом А. Яришкіна, ситуація змінилася після виходу у світ статті відомого письменника Л. Толстого «Праздник просвещения 12 января» 1889 року, що стала поштовхом долучення до цієї справи інтелігенції. «Під впливом цієї статті інтелігенція ніби прокинулася та з жахом побачила все неподобство пияцтва» [5, с. 3]. Так почали з'являтися приватні товариства тверезості.

Першим питання боротьби з пияцтвом як згубною звичкою на державному рівні порушив С. Рачинський, який пояснював необхідність поширення ідей тверезості у вседержавному масштабі. Він сформулював головну стратегію подолання алкоголізації населення: надійний заслін їй повинні були створити сильні парафіяльні, шкільні та сімейні тверезницькі традиції. Людина буде надійно захищеною від згубної пристрасті до спиртного тільки тоді, коли його сім'я й прихід будуть не просто утримуватися від «зловживання спиртным», а й активно розвивати й удосконалювати тверезницьку роботу. На думку Ф. Рачинського, проблема алкоголіка – це проблема (найчастіше вина) всієї родини і приходу. Саме члени сім'ї та парафіяни мали помітити початок розвитку хвороби у свого ближнього. Саме вони разом з педагогами повинні були надійно захистити молоде покоління від цієї духовно-моральної хвороби.

Ще в 1859 році Святійший Синод своїм указом благословив священнослужителям «... живим прикладом власного життя і частим проповідуванням в Церкві Божій про користь помірності у вживанні вина, а в деяких міських і сільських станах рішуче утримуватися від вживання вина». Це визначення послужило початком становлення

парафіяльних товариств тверезості. Згідно з визначенням Синоду, духовенство було покликане «сприяти уряду в боротьбі з пияцтвом, засновувати товариства тверезості, парафіяльні піклування, братства та інші подібні установи, словом і проповіддю утверджувати в народі тверезий спосіб життя».

На велике переконання лікарів, духовенства, учителів людину, яка страждає від алкогольної залежності, недостатньо було просто переконати в необхідності тверезого життя, для неї треба було створити умови, що полегшили б внутрішню боротьбу з цією пристрастю. Саме таку мету ставили перед собою парафіяльні православні товариства тверезості.

Доктор медицини З. Блюм, аналізуючи державні та громадські заходи боротьби з алкоголізмом, наполягав на примусовому лікуванні алкоголіків-рецидивістів. Лікар закликав розглядати п'яниць не як кримінальних злочинців, тому пропонував поміщати алкоголіків не в тюрми, а в лікувальні заклади. За його проектом, лікування повинно було проводитися в спеціальних лікарнях, і, обов'язково, бути санкціонованим рішенням суду. Алкоголіків повинні були направляти до спеціальних лікувальних закладів на період від 3 місяців до 5 років [1, с. 134-135].

Доктор медицини М. Колпаков, який розглядав алкоголізм як психічну хворобу, запропонував ряд заходів для боротьби з ним. Він наполягав на відкритті спеціальних лікарень, у яких алкоголіки повинні були позбуватися від старих звичок і товаришів, знаходитися в новому оточенні, привчатися до абсолютного утримання від спиртних напоїв, вести правильний і здоровий спосіб життя, отримувати просте й поживне харчування. Медик рекомендував більшу частину дня присвячувати фізичній роботі на відкритому повітрі, щоб «відновити тіло і душу». Для успішної реалізації висунутої пропозиції лікар наполягав на необхідності законодавчого закріплення проекту, підкресливши «одностайність» гігієністів і психіатрів у розв'язанні цієї проблеми [4].

М. Фальк, який визначив критерії поміркованості, застерігав: «Помірним є прийом, який не веде до пригнічення ні в інтелектуальній, ні в руховій області, на наступний день не зменшує розумової продуктивності ...; ... кожен, хто перевищує свою індивідуальну дозу, повинен уважатися алкоголіком». У зв'язку з цим медики визнавали недостатність лише поміркованості й виступали за повне утримання. Прихильники стриманості бачили в помірному вживанні алкоголю лише неминуче зло, пропаганду помірності уважали шкідливою, оскільки центр ваги дискусії переносився з питання про досить можливу міру поміркованості на твердження про допустимість вживання спиртних напоїв. Лікар відзначив, що «ніякі переконання і роз'яснення про шкоду алкоголю не приведуть ні до чого, поки люди не переконаються в його шкідливості» [4].

Велику допомогу у цьому напрямі зробили бібліотеки Півдня України. Зокрема, комерційна бібліотека книжкового магазину Ж. і Е. Геллерів; книжкова лавка з бібліотекою Д. Ловко; книжковий магазин і бібліотека для читання В. Красинської та інші для задоволення потреб читацької аудиторії та просвітницької діяльності випускали вітчизняні та іноземні періодичні видання.

Питання морально-релігійного виховання були покладені державою на конфесії, які знаходилися на Півдні України. Зокрема, на заняттях у церковно-приходських та школах грамоти та під час богослужінь священники зобов'язані були читати проповіді проти пияцтва, сквернослів'я серед простого люду. Для цього виголошувалися поучіння для сільських прихожан проти пияцтва, створювалися Товариства тверезості як у селі, так і в місті.

У 1891 році затверджений устав Одеського товариства для боротьби з пияцтвом. Діяльність цих товариств полягала в поширенні інформації про шкоду пияцтва, для чого влаштовувались бесіди та лекції, друкувались брошури, листівки, афіші [2, с. 3]. Невпинне зростання масштабів пияцтва, залучення до боротьби з цим явищем

інтелігенції, яка всіляко афішувала свою діяльність на цій ниві [7].

Відволікання народу від пияцтва як основна мета попечительств мала здійснюватись шляхом організації вільного часу населення. З 1896 року на Півдні України створюються губернські та повітові попечительства про народну тверезість. В Одесі, Миколаєві влаштовуються особливі комітети попечительства про народну тверезість під головуванням градоначальника чи військового губернатора [6, с. 1].

Статут Комітету піклування про народну тверезість визначав мету його створення як служіння одного стану іншому: «... вишукувати кошти для надання йому (населенню) можливості проводити вільний час поза спеціалізованими закладами та з цією метою влаштовувати народні читання і співбесіди, складати і поширювати видання, роз'яснювати шкоду зловживання спиртними напоями, відкривати чайні, народні читальні. Крім того, для цього проводилися літературні вечори зі співом, організовувалися прощі й урочисті богослужіння, видавалися спеціальні журнали, книги й брошури проти пияцтва тощо.

Членами Товариства тверезості могли стати всі, хто «добровільно виявили бажання вступити в оне дорослі особи обох статей». Прийом до членів Товариства здійснювався після молебню в церкві.

Одеський повітовий комітет Попечительства про народну тверезість при відкритті чайних застосовував диференційований підхід, який полягав у наступному. У селищах та містах, де відбувалися базари, передбачалося відкривати чайні, які могли б замінити для приїжджих селян трактири, тобто люди могли б зігрітись, відпочити та поїсти. На організацію таких чайних було заплановано виділити по 500 руб. на кожну. В інших містах при організації чайних увага зосереджувалась на влаштуванні для населення дешевих та розумних розваг. Такі чайні планувалося відкривати в приміщеннях шкіл, для чого виділялося по 100 руб. на їхнє відкриття та по 50 руб. на їхнє утримання [2]. У 1897 році Одеське попечительство відкрило три чайні [там само, с. 2]. 7 лютого 1898 року відбулося відкриття чайної та бібліотеки-читальні Херсонського повітового попечительства. Ця чайна займала дві просторі кімнати та була забезпечена «пристойними меблями».

У 1889 року вийшов Указ за № 5 «Про можливості з боку духовного відомства заходах щодо сприяння уряду для викорінення в народі пияцтва» [9, с. 55-58]. Адаже у «Віснику тверезості» друкувалася Програма уряду щодо правил уживання спиртних напоїв, торгівлі ними, дані про діяльність різних товариств тверезості вітчизняних і закордонних, статті юридичного, економічного, гігієнічного й медичного характеру щодо наслідків вживання спиртних напоїв.

Завданням «Товариства тверезості» було поширення понять про шкідливість надмірного вживання спиртних напоїв у релігійно-моральному, фізичному і матеріальному відношенні; повідомлення поліції про притягнення до відповідальності тих, хто спричиняє п'янство, і тих, хто допускає надмірне пияцтво. Товариство може направляти з дозволу певного начальства на лікування, запрошувати для цього спеціального лікаря. Такі хворі знаходяться під постійним наглядом місцевого лікувального управління [8]. Для зменшення пияцтва влада і духовне начальство запропонувало створювати товариства, до яких вступали б особи, які співчували проблемам пияцтва й спроможні почати боротьбу з цією проблемою. Необхідно було залучати до товариств тих, хто не знав міри у хмільних напоях, щоб інших утримати від пияцтва власним прикладом. До складу товариства повинні входити як чоловіки, так і жінки, старі й молоді. Вони дають слово в храмі, при всіх людях, що протягом року, наприклад, не будуть дозволяти собі ніякого надмірного вживання спиртних напоїв чи взагалі від них утримуватимуться, а також інших застерігати від пияцтва. Для міцності слова записували до особливої книги тверезості, піддаючи себе у випадку

порушення слова штрафу у розмірі 1 руб., удруте – 3 руб. Існувало три категорії: 1) утримуватимуться від будь-яких хмільних напоїв; 2) лише від горілки з помірним вживанням інших напоїв; 3) суворо помірно вживання хмільних напоїв. Ті, хто вступав до Товариства, обіцяли не відвідувати трактирів, не сквернословити. Зокрема, з часу відкриття товариств у селищі Н. Бут до їхнього складу увійшло 6 чоловіків, 8 жінок віком від 23 до 61 року; 9 осіб увійшло до товариства назавжди, 5 – на 1 рік [10, с. 692].

Створювалися церковноприходські товариства тверезості під впливом проповідей чи обставин власного життя, окремі особистості починали давати церковний обіт тверезості. Утворювалися навіть групи обітників-тверезників [12, с. 428]. Товариство складалось із необмеженої кількості членів.

У 1916 році, досліджуючи стан проблеми на державному рівні, доктор медицини А. Мендельсон у книзі «Підсумки примусової тверезості і нові форми пияцтва» зазначав, що «... подальше добровільне тверезе життя отримало на свою користь аргумент, рівного якому не було в історії людства». Результати заборони були приголомшливі навіть для маловірів. У 1915 році споживання скоротилося до 0,2 літра на душу населення. Продуктивність праці підвищилася на 9-13 %, незважаючи на велику кількість мобілізованих до армії [4, с. 149].

У 1912 році відбувся Всеросійський з'їзд практичних діячів боротьби з пияцтвом. Програма з'їзду передбачала розгляд релігійно-моральних і наукових основ боротьби з пияцтвом. Працювали такі напрями: 1) боротьба з пияцтвом як одна із невідкладних завдань сучасної церкви і громадського життя; організація боротьби з алкоголізмом; товариства, братства, опікунства тверезості тощо; 2) питання шкільного алкоголізму й заходи боротьби із ним; роль школи в боротьбі із народним алкоголізмом; 3) літературно-наукова боротьба з алкоголізмом; наукові розробки питання про алкоголізм; газети, журнали, науково-популярні лекції; бесіди з народом, відвідування музеїв, протиалкогольні виставки [14, с. 323]. Матеріали з'їзду доводилися до відома всіх лікарів.

Зокрема, у м. Херсоні проповідник тверезості М. Кривошеїн прочитав лекцію на тему «Життя і алкоголь» за програмою: згубний вплив алкоголю на ріст (досліди із клініки проф. Догеля); згубний вплив алкоголю на жаб та курей (із дослідів Річардсона); «згубний вплив алкоголю на цуценят (із дослідів проф. Бехтерева); згубний вплив алкоголю на мускульну силу й здібності до ручної праці (дослід із динамометром); Згубний вплив алкоголю на інтелектуальні здібності (досліди Фереля, Самета, Фюрера) [13]. У квітні 1910 р. професор Новоросійського університету М. Блауберг прочитав лекцію «Про боротьбу із заразними хворобами» [13, с. 21].

Слід зазначити, що у 1914 році у зв'язку з воєнними діями почав діяти в державі сухий закон і тривав до їхнього завершення. У цей період алкоголь використовувався тільки для медичних потреб фронту. Дослідник А. Маюров звертає увагу на те, що цей обмежувальний закон діяв майже ціле десятиліття. Він наводить слова англійського громадського діяча Ллойда Джорджа, який писав: «Це найвеличніший акт національного героїзму, який я тільки знаю» [3]. Тобто спільна діяльність держави, представників різних конфесій у боротьбі зі згубною звичкою мала свої позитивні результати.

Таким чином, тверезницький рух набув характеру інтелектуального руху, що виявився не тільки в громадській діяльності, але й у прагненні розглянути проблему науково. Серед учасників тверезницького руху не було єдиного розуміння терміну тверезість, загалом вона розглядалася як моральний закон життя людини від якого залежить добробут людини й процвітання держави. Фактично приклади діяльності щодо подолання пияцтва в період ХІХ – початку ХХ століть можуть мати позитивне спрямування в подоланні сучасної проблеми алкоголізму. Подальші дослідження можуть стосуватися психолого-педагогічного, соціально-педагогічного змісту видів

і форм девіацій у процесі алкоголізації соціуму та можливостей їхнього попередження й подолання.

Література:

1. Блюм З. А. Государственные и общественные меры по борьбе с алкоголизмом / Девятый Пироговский съезд. СПб., 1903. С. 134-135.
2. Гузенко Ю. І. Становлення та діяльність громадських благодійних об'єднань на Півдні України в другій половині XIX – на початку XX ст. (на матеріалах Херсонської губернії) Миколаїв : Ліон, 2006. 231 с.
3. Зарудный М. И. Законы и жизнь. Итоги исследования крестьянских судов. СПб. 1874. 224 с.
4. Маюров А. Н. М 38 Борьба с пьянством в России с древних времен до наших дней. М.: Институт русской цивилизации, 2016. 880 с
5. Петрова К. Попечительства про народну тверезість на сторінках південноукраїнської періодичної преси кінця XIX – початку XX століття. *Scriptorium nostrum*. 2016. № 2 (5). С. 109-127.
6. Попечительства о народной трезвости. *Одесский листок*. 1914. № 17. С. 1-2.
7. Стремецька В. О. Практика боротьби з алкоголізмом у кінці XIX – на початку XX ст. *Наукові праці Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. : Історичні науки. 2009. Т. 94. Вип. 81. С. 105-110.
8. Херсонские епархиальные ведомости. 1890. № 4. С. 55-58.
9. Херсонские епархиальные ведомости 1890. № 4
10. Херсонские епархиальные ведомости. 1892. № 24. С. 692.
11. Херсонские епархиальные ведомости. 1897. № 7.
12. Херсонские епархиальные ведомости. 1910. № 22. С. 428.
13. Херсонские епархиальные ведомости. 1910. № 1-14. Оп. 82. 336 с.
14. Херсонские епархиальные ведомости. 1912. № 17-18. С. 323.

Nadezhdina I. M.

EDUCATIONAL ACTIVITY OF INTELLIGENTSIA TO OVERCOMING DRUNKENNESS
IN THE SOUTH OF UKRAINE OF THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING
OF THE XX CENTURIES

The article examines the content of the concept «drunkenness» in the South of Ukraine during the second half of the XIX – early XX centuries as a harmful passion and analyze the main directions of the state work, the church and their representatives in overcoming this phenomenon. The intelligentsia proved the need for a sober life way as a moral law of human life, as natural virtues and necessary for a full spiritual life. The need to struggle this «people's disease» at the state level has been recognized since the second half of the XIX century. The first, who arises the question about struggle with alcoholism on state level is S. Rachinsky, he was explaining the necessity to spread the ideas of sobriety on a national scale. Doctors insist on opening special hospitals, in which alcoholics had to leave away from old habits and friends, they should be stay in new situation, accustomed to absolute abstinence from alcoholic drinks, keep fit, to get simple and nutritious food, to devote to the physical out works, to «restore body and soul» the most part of the day. The question of moral and religious education was entrusted by the state to confession, which was situated in the south of Ukraine. I such way, during the lessons in church and parish schools and literacy schools and during divine services the priests had to read sermons against drunkenness, profanity among ordinary people. To this aim, teachers were instructed in the village parishioners against drunkenness. Sobriety societies were created both in the village and in the city. The main strategy for overcoming the alcoholism of the population is strong parochial, school and family sober traditions, active development and improvement of sober work among all levels of the population, beginning with school age.

Key words: secular intelligentsia, clergy, drunkenness, talks, vows, libraries, parties, sobriety societies, parochial schools, alcoholic drinks.

Дата надходження статті: «19» жовтня 2017 р.

УДК 373.211.24(02.05) «19/20»

Розгон В. В.*

РЕТРОСПЕКТИВА ПЕДАГОГІЧНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РУСЛІ ЧИННИХ ПРОГРАМ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито значення педагогічних видань у процесі впровадження програм навчання та виховання в освітній процес закладів дошкільної освіти. Проаналізовано публікації науково-методичного журналу «Дошкільне виховання» та його додатків «Палітра педагога» і «Джміль» щодо здійснення навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку відповідно до чинних програм означеного періоду. З'ясовано, що для розвитку педагогічної науки та практики важливе значення має презентація та поширення науково-педагогічних результатів у фахових виданнях. Наявність різних тематичних рубрик в означених журналах сприяє активному пошуку різними категоріями фахівців дошкільної освіти відповідних матеріалів для них, методичних рекомендацій. Цінність кожного випуску науково-методичного комплексу «Дошкільне виховання» та його додатків «Палітра педагога» та «Джміль», полягає в тому, що на їхніх сторінках повсякчас публікуються новаторські і наукові статті, приклади планування роботи з різних розділів програми, навчально-методичні розробки, збірки ігор та завдання, які необхідні для підготовки вихователя до роботи в дошкільному навчальному закладі. Відповідно до сучасних реалій розвитку дошкільної освіти, зокрема, оновлення чинних програм навчання та виховання в дошкільних закладах, редакція журналу «Дошкільне виховання» публікує на сторінках новітні підходи щодо виховання та навчання дітей дошкільного віку, анотації до навчально-методичних посібників, збірки дидактичних ігор та завдань задля всебічного гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, репертуар сучасного музичного та літературного наповнення ігор, розваг та свят для дітей та ін. У статті актуалізується необхідність видавництва педагогічних видань для розвитку педагогічної науки та практики, а також презентації та поширення наукових та педагогічних результатів у професійних виданнях.

Ключові слова: науково-методичний журнал, заклад дошкільної освіти, фахівці дошкільної освіти, освітній процес, «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Джміль», програма навчання та виховання.

Результати аналізу стану науково-методичного комплектування дошкільної освіти свідчать про його низький рівень забезпечення спеціальною методичною літературою нового покоління, яку створено на основі принципів науковості, деідеологізації, етнізації, гуманізації, цілісності, актуальності та логічності. Сучасні автори намагаються їх реалізувати шляхом розробки новітніх програм, посібників і рекомендацій. Однак значна кількість літератури, яка одержує гриф Міністерства освіти і науки України все ще не лише відповідає зазначеним критеріям, а й унаслідок нестачі коштів видається із запізненням, несвоєчасно, а до того занадто малим накладом. Відтак, неспроможна задовольняти потреби практиків.

Водночас окремі видавництва недержавної форми власності, користуючись ситуацією, активізували свою діяльність і заповнили ринок низькопробною літературою. Її автори здебільшого не є фахівцями педагогічної галузі. Попри те, що вони подають матеріали досить неординарно, із сенсаційними заголовками, їхній зміст не відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти. Таким чином, педагогам слід критично оцінювати вибір методичної літератури для роботи з дітьми дошкільного віку.

*© Розгон В. В.

Становлення й розвиток науково-педагогічної преси розглянуто в низці наукових праць, які переважно віддзеркалюють їхні загальні тенденції в Україні: особливості діяльності окремих педагогічних журналів (І. Нефьодова, З. Полуяктова); проблеми освітньої галузі загалом та особливості повідомлень (А. Говорун, М. Кухта, І. Мельник); розвиток педагогічної преси на Закарпатті (20–30-і рр. ХХ ст.) (І. Добош); особливості становлення національної школи (І. Зайченко, С. Лаба); проблеми розвитку сільської школи в українській педагогічній пресі в 50–80-і рр. ХХ ст. (Г. Шука); своєрідність галицької періодики для дітей (на матеріалах часописів 20-х рр. ХХ ст.) (Ю. Стадницька); проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності та формування його педагогічної творчості в українській педагогічній періодиці (С. Лобода, А. Пугач); вплив освітнянської преси на становлення національної педагогіки (Л. Ничик) та ін.

Мета статті – на основі аналізу науково-методичних публікацій педагогічної преси розкрити значення фахових видань для фахівців дошкільної галузі під час впровадження програм навчання та виховання дітей дошкільного віку в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Для розвитку педагогічної науки важливе значення має презентація та поширення науково-педагогічних результатів. Одним із актуальних шляхів такої діяльності є їхне оприлюднення в науковій педагогічній періодиці. Вона посідає в загальній системі поінформування одне із чільних місць: саме їй надають перевагу науковці-педагоги та освітяни-практики для обговорення досягнутих наукових знахідок.

Наукова педагогічна періодика забезпечує користувачів оперативною інформацією щодо нових розробок в освітнянській галузі; уможлиблює аналіз за результатами досліджень, які ще тривають; стимулює до розвитку педагогічної науки та практики; сприяє впровадженню науково-педагогічних досліджень у широку освітньо-виховну практику. Науково-методичний журнал «Дошкільне виховання» як речник Міністерства освіти і науки України сумлінно виконує усі вищеозначені завдання періодичної преси уже понад 100-річчя.

Наявність різноманітних тематичних рубрик сприяє активному пошуку різними категоріями дошкільних працівників актуальних для них матеріалів, методичних порад тощо. Пріоритетні питання в руслі Закону «Про дошкільну освіту», Базового компонента дошкільної освіти, навчання дітей із шестирічного віку, реалізації наступності в роботі дошкільного закладу та школи, програмно-методичного забезпечення та ін. подаються своєчасно. Загалом це сприяє усвідомленню педагогами напрямів державної політики в галузі дошкільної освіти, формуванню власного ставлення до певних проблем і проявів ініціативності щодо їхнього розв'язання. Важливо, що кожен із зазначених проблем обговорюють у журналі досить різнобічно, за участю фахівців Міністерства освіти і науки України, провідних науковців, досвідчених практиків. Відповідно авторам надається право на обговорення власної позиції, що сприяє кращому засвоєнню авторських матеріалів та опануванню їхнім змістом, стимулює інваріативність форм [4].

Прагнення редакції не зупинятися на досягнутому, пошуки нових прогресивних форм роботи задля надання педагогам максимальної методичної допомоги, спонукало її до створення комплекту – «Дошкільне виховання» з додатками «Палітра педагога» та «Джміль» (Дітям: живопис, музика і література). Загалом, такий комплект став значущим надбанням українського дошкільця. Ці видання були задумані та реалізовані, як доповнення до основного змісту журналу «Дошкільне виховання» для кваліфікованої допомоги практикам в опануванні кращими освітніми технологіями, педагогічними інноваціями задля їх впровадження в роботу з дітьми і батьками. «Палітра педагога» та «Джміль» розкривають творчу лабораторію досвідчених майстрів дошкільної освіти, яка у своїй діяльності ґрунтується на даних сучасних наукових досліджень.

Неподільність трьох видань пояснюється тим, що науково-методичний журнал «Дошкільне виховання» порушує актуальні проблеми, ставить гострі питання,

спрямовує на переосмислення усталених підходів, спонукає до відмови від застарілих форм роботи, закликає до творчості, запровадження нового. У журналі «Палітра педагога» подається тактика здійснення навчально-виховного впливу на дітей із використанням сучасних психолого-педагогічних ідей та принципів. На сторінках додатку «Палітра педагога» публікуються авторські програми, календарно-тематичні плани, методичні розробки, конспекти занять із усіх розділів програм, уроки та розваги, наочні посібники, добірки розвивальних завдань [4].

Зміст журналу «Джміль» – це оригінальна збірка веселих, цікавих інтегрованих занять та яскравої, кольорової наочності. Для розвитку зв'язного мовлення дитини на обкладинці подається дидактична картинка, а в журналі – фрагмент бесіди до неї. На центральному розвороті подається настільна гра з безпеки життєдіяльності, журнал містить репродукції творів українського живопису й конспекти занять-бесід до них, декоративні розписи й техніку їх виконання. Гарно ілюстрований із яскравими фрагментами ефективних технологій у деталізованому, готовому для роботи вигляді, тому його легко використовують не лише вихователі, а й батьки [там само].

Оскільки всі три журнали – «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» та «Джміль» становлять єдиний цілісний комплект періодичних видань, спрямованих на методичне забезпечення сучасної дошкільної освіти, то вивчати їх та працювати з ними слід у тісному взаємозв'язку. Означені педагогічні видання допомагають фахівцям дошкільної галузі організовувати свою роботу відповідно до чинних програм України.

Із проголошенням незалежності України особливої актуальності набула організація забезпечення створення безперервної діяльності системи національного виховання. Вона покликана максимально задіяти інтелектуальний, духовно-творчий потенціал національних і загальнолюдських цінностей, забезпечити єдність, наступність і послідовність виховуючих впливів різних соціальних інститутів. Над означеними завданнями покликаний працювати національний дитячий садок – заклад дошкільної освіти, який забезпечує трансляцію культури народу, сприяє етнізації особистості, засвоєнню нею духовних надбань нації.

У 1993 році на Першому Всеукраїнському з'їзді працівників освіти було ухвалено Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)». Редакція науково-методичного журналу «Дошкільне виховання» на сторінках часопису видрукувала статтю, дотичну до цього документа. Автори охарактеризували пріоритетні напрями програми: виведення освіти на світовий рівень, її гуманізація і гуманітаризація, виховання і навчання на національному ґрунті (народознавчий аспект), підняття престижу української мови й надання їй статусу державної [9].

У програмі «Освіта» в розділі «Дошкільне виховання» зазначено, що ця сходинка є першою вихідною ланкою освіти. Отож, необхідно створити єдину державну національну програму для дошкільних навчальних закладів.

Оновлення змісту, форм і методів дошкільного виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, розробка державних й авторських програм задля сприяння реалізації творчих здібностей кожної дитини спонукало вчених до створення в Україні у 1991-1993 рр. більш аніж 20 альтернативних програм виховання та навчання дітей дошкільного віку з опертям на принципи демократизації та гуманізації. Журнал «Дошкільне виховання» пильно аналізував усі зміни в програмах виховання і навчання в дошкільних закладах для надання своєчасної допомоги фахівцям у галузі дошкільної освіти наймолодших громадян України.

Перша програма «Малятко» на теренах самостійної держави була модернізованою, зосередженою на реалізації основних положень реформування освіти в Україні відповідно до змісту Державної програми «Освіта» (Україна XXI століття). На сторінках науково-методичного журналу «Дошкільне виховання» вищеозначену програму одразу проаналізувала З. Плохій – керівник авторського колективу програми виховання і навчання «Малятко» [6]. Авторка зазначила, що в програмі враховано

сучасні досягнення вітчизняної, зарубіжної психології та педагогіки. Її упорядники зосереджували увагу на взаємозв'язку між науковою та народною педагогікою; надбаннях класичної та сучасної літератури й музики, їхніх зв'язках із фольклором. Набули подальшого розвитку принципи комплексності, цілісності, творчості в доборі форм, методів і прийомів, змісту програми. Вибір вихователями матеріально-технічного забезпечення узгоджувався з плануванням навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, орієнтуванням на зону їхнього найближчого розвитку, у тому числі – кожної дитини в її навчанні й вихованні.

У 1993 році вийшла друком програма «Дитина». Її авторський колектив склали 22 фахівці в галузі дошкільної освіти під керівництвом кандидата психологічних наук, старшого наукового співробітника НДУ психології О. Проскури. Програму було побудовано з урахуванням особистісного орієнтованого підходу, за принципом «дитиноцентризму». Одним із принципів її побудови автори обрали «забезпечення зв'язку з традиціями народної педагогіки, фольклором, різними видами національного та світового мистецтва» [3].

Редакція журналу «Дошкільне виховання» започаткувала нову рубрику «Виховання і навчання: програма «Дитина». На її сторінках друкували наукові та практичні статті на допомогу кращому розумінню технології реалізації програми. У статті Г. Раратюк «За національною програмою» було охарактеризовано програму «Дитина» й означено, що її специфічні особливості виявляються в структурі та в змістових лініях. Зміст програми було розраховано, на відміну від попередніх, лише на дошкільні групи дітей від 3 до 7 років [8].

Репродуктивний аналіз програмотворення кінця ХХ ст. засвідчив, що етап, позначений 1995-1996 роками, став перехідним від реформування системи дошкільної освіти – до її модернізації й стандартизації. У цей період дошкільні навчальні заклади, що залишились, стабільно працювали згідно з затвердженими МОН України програмами «Малює» й «Дитина». На сторінках журналів «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» та інших висвітлювався досвід роботи кращих творчих вихователів дошкільних закладів із різних проблем дошкільної освіти.

У 1999 році вийшов із друку Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) – її стандарт. У БКДО було визначено зміст основних освітніх програм, обсяг навантаження, вимоги до рівня розвитку, виховання та навчання дитини семи (шести) років, а також елементарних теоретичних уявлень та життєво важливих практичних умінь [1].

Відповідно й редакція науково-методичного журналу «Дошкільне виховання» започаткувала нову рубрику «Базовий компонент: проблеми, пошуки, відкриття». На її сторінках публікувались теоретичні й практичні матеріали відповідно до державних стандартів дошкільної освіти, які вагомо впливали на практичну діяльність вихователів-практиків [1].

М. Грицан у статті «Стан і перспективи розвитку дошкільної освіти» зазначала, що Базовий компонент дошкільної освіти забезпечує право дитини на якісну освіту, її захист від впливу негативних явищ у суспільстві, є основою єдиного освітнього простору, гарантом його якості в дошкільних закладах. БКДО відображає тенденції її гуманізації, орієнтує на збалансоване співвідношення між розумовим, фізичним, соціальним розвитком дитини, виховання цілісної особистості, здатної до самовираження, передбачає засоби й шляхи підготовки дошкільника до життя в суспільстві, яке кардинально змінюється, інтегрується у світову спільноту, забезпечує умови для розкриття вікового потенціалу дитини, реалізації її права вибору та захисту її гідності [2].

Законом України «Про дошкільну освіту» визначалось, що дошкільна освіта в межах Базового компонента здійснюється за Державною базовою програмою, розробленою міністерством спільно з Академією педагогічних наук України

та затвердженою спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі освіти і науки, тобто Міністерством освіти і науки України. Проект Закону було оприлюднено в часописі «Дошкільне виховання» в 1998 році.

У 2008 році Міністерством освіти було затверджено Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Її зміст істотно різнився від попередніх програм. Зауважимо, що на сторінках науково-методичного часопису з'явилися матеріали про затвердження означеної програми розвитку дитини дошкільного віку, а також було започатковано нову рубрику «Базова програма». На сторінках журналу друкували методичні рекомендації як супровід чинної програми [7].

Основна відмінність програми полягала в тому, що в її основу групування матеріалів було покладено ідею формування цілісного уявлення в дитини про природу, предметне довкілля, суспільство, людей, культуру; її було структуровано не за окремими роками життя, а за лініями розвитку відповідно до вікових етапів. Відповідно до програми традиційні заняття відійшли на другий план, оскільки під час їх проведення домінували зазвичай однотипні вказівки, завдання, зауваження, рівні вимоги до всіх дітей, оскільки регламентований час не давав змоги враховувати настрій, бажання, індивідуальний досвід кожної дитини.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» стала програмою відкритого типу, оскільки залишала можливість для подальшої розробки варіативної частини змісту й супроводжувалася Методичними аспектами її реалізації, у яких були розкриті сутність нових організаційно-педагогічних завдань і запропоновані педагогам конкретні шляхи їхнього ефективного розв'язання.

Істотні зміни, що відбувалися в освіті України, зумовили необхідність розуміння гармонії світу, законів моралі, досягнення рівня високого інтелектуального розвитку. Гуманізація навчально-виховного процесу в системі освіти потребувала перегляду її змісту, форм і методів формування морально-психологічних якостей особистості дитини, зміни стратегії виховання на особистісно зорієнтовану.

З урахуванням означених потреб створено нову програму навчання й виховання дітей у дошкільних навчальних закладах «Українське дошкільня». Програма ґрунтувалася на державних документах (Концепція дошкільного виховання в Україні, Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні); наукових засадах реалізації особистісно зорієнтованої моделі дошкільної освіти (забезпечення гармонійного та всебічного розвитку особистості, здійснення цілісного підходу до організації змісту дошкільної освіти, забезпечення наступності між дошкільною та початковою загальноосвітньою підготовкою); головних принципах побудови навчально-виховного процесу (гуманізація, єдність національного й загальнолюдського, розвивальне навчання, індивідуалізація навчально-виховного процесу, оптимізація, творчий розвиток); нових досягненнях теорії й передової практики дошкільної освіти.

У 2010 році було розроблено проект програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». У ній відображено запити практиків із урахуванням кращих теоретичних і методичних рекомендацій, запропоновано орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з дітьми, націлюючи педагогів і батьків на особистісний розвиток дітей за основними напрямками та окремо акцентовано на ігровій діяльності як провідному виді для всього дошкільного дитинства, а також незамінному засобі розвитку дітей.

На сторінках науково-методичного журналу «Дошкільне виховання» та в «Палітрі педагога» науковці й педагоги-практики видрукували низку матеріалів організації навчального процесу з дітьми старшого дошкільного віку відповідно вимог означеної програми. У рубриці «Офіційний відділ» було надруковано Наказ МОН України № 1111 від 23.11.2010 р. Про впровадження Програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт», а також сама програма [5].

Відповідно до сучасних реалій розвитку дошкільної освіти, зокрема оновлення програм навчання та виховання в закладах дошкільної освіти, редакція часопису «Дошкільне виховання» актуалізує на сторінках новітні підходи до виховання дітей дошкільного віку, уміщує конспекти комплексних і нетрадиційних занять, анотації посібників, добірки дидактичних ігор та розвивальних завдань, репертуар сучасного музично-літературного наповнення ігор, дозвіль і свят дітей та ін.

Таким чином, наголошуємо на цінності кожного випуску науково-методичного комплексу «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» та «Джміль», оскільки на їхніх сторінках опубліковано ґрунтовні й змістовно насичені наукові статті, зразки орієнтовного планування роботи за різними розділами програми, тематично-методичні розробки, добірки розвивальних ігор та завдань, які є незамінними під час підготовки педагога до роботи в закладі дошкільної освіти. Уважно вивчаючи вищезначені часописи, педагог завжди обізнаний із новими офіційними настановами та новітніми досягненнями в науці й практиці.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в більш ретельному вивченні окремих складових вищезгаданого комплексу.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К.: Дошкільне виховання, 1999. 70 с.
2. Грицан М. Стан і перспективи розвитку дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 1999. № 4. С. 32-37.
3. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. К.: Освіта, 1993. 272 с.
4. Лохвицкая Л. История «Дошкольного воспитания»: взгляд в сегодня. *Дошкольное воспитание*. 2011. № 11. С. 22-24.
5. Про впровадження Програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт»: наказ МОН України № 1111 від 23.11.2010 р. *Палітра педагога*. 2010. № 6. С. 3-5.
6. Плохій З. Нова програма – нові орієнтири. *Дошкільне виховання*. 1992. № 8. С. 21-24.
7. Про затвердження Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»: рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 21.03.2008 р.; № 3/2-2. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 2-6.
8. Раратюк Г. За національною програмою. *Дошкільне виховання*. 1993. № 9. С. 10-13.
9. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). *Дошкільне виховання*. 1994. № 2. С. 2-6.

Rozghon V. V.

RETROSPECTIVE OF PEDAGOGICAL EDITIONS FOR THE SPECIALIST OF THE PRESCHOOL INSTITUTIONS IN THE LINE WITH EDUCATIONAL AND TRAINING PROGRAMS OF THE END OF XX - THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The article reveals the importance of pedagogical editions in the process of introducing revealed educational and training programs in the educational process of the pre-school education institutions. The publications of the scientific-methodical journal «Doshkilne vuhovannya» («Preschool education») and its applications «Palitra pedagoga» («The teacher`s Palette») and «Jmel» («Bumblebee») concerning the implementation of educational work with children of preschool age according to the current programs of the specified period are analyzed. The presence of various thematic sections promotes active search for various categories of preschoolers teachers relevant materials for them, methodical advice. Overviewed the value of each issue of the scientific-methodical kit «Doshkilne vuhovannya» («Preschool education») and its applications «Palitra pedagoga» («The teacher`s Palette») and «Jmel» («Bumblebee») because there are published on the pages the groundbreaking and scientific articles, the examples of planning of work from the different sections of the program, thematic-methodical developments, collections of games and tasks that are indispensable for the preparing a teacher to work in a preschool institution. According to the current realities of the development of preschool education, in particular, updating of education and training programs in pre-school

establishments, the edition of the journal «Preschool education» prints on the pages the latest approaches to the upbringing of preschool children, introduces abstracts of complex and non-traditional occupations, annotations of manuals, collections of didactic games and developmental tasks, repertoire of contemporary musical and literary filling of games, permits and holidays of children, etc. The article is that for the development of pedagogical science and practice, the presentation and dissemination of scientific and pedagogical results in professional editions is important.

Key words: a scientific-methodological magazine, a preschool institution, specialists in preschool education, «Doshkilne vuhovannya» («Preschool education»), «Palitra pedagoga» («The teacher's Palette»), «Jmel» («Bumblebee»), the educational process, a training and education program.

Дата надходження статті: «14» листопада 2017 р.

УДК 371 (09):78.635

Рябуха І. М.*

РОЛЬ Г. ПОТЬОМкіНА В РОЗБУДОВІ ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИХ МІСТ ТА РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Питання соціально-економічного розвитку південних земель України розглядаються в статті з точки зору створення основи для започаткування морської справи, яка потребувала фахівців із кораблебудування та судноплавства для того, щоб продовжувати розвиватись. Описані перші спроби заснувати освітні заклади з підготовки морських фахівців для Чорноморського флоту. Вивчення витоків та основ формування місцевої ментальності є важливою складовою для розвитку соціально-культурного середовища. Діяльність окремих видатних особистостей завжди є формувальним фактором запровадження законів соціального розвитку. Саме тому особливу увагу привертає до себе роль Григорія Потьомкіна в процесі розбудови портових міст та розвитку освітнього та культурного середовища на південних територіях України.

Актуальність дослідження діяльності цього видатного губернатора Півдня України визначається сучасною необхідністю віднайдення ефективних шляхів провадження соціальної та економічної політики з урахуванням здобутків та прорахунків минулого.

Значними успіхами діяльності Г. Потьомкіна є заселення нових територій, створення умов для розвитку ремесел та нових підприємств, вдалий вибір локації для заснування міст відповідно до їхнього призначення, інтенсивне залучення іноземних фахівців до процесів розбудови інфраструктури та створення освітньо-культурного середовища. Він був не тільки тією фігурою, що започаткувала та реалізувала ідею підготовки морських фахівців із числа місцевих жителів у Херсоні та Миколаєві, а й забезпечив також створення середовища для розвитку морської освіти, заснувавши навчальні заклади, організувавши практичну підготовку фахівців у портах, створивши гідрографічну службу, відкривши майстерні з виготовлення морських інструментів та друкарні для задоволення потреб у навчальних книгах.

Ключові слова: Г. Потьомкін, південноукраїнські землі, місто-порт, морські навчальні заклади, освітньо-професійне середовище.

Загальновизнаним є факт, що реалізація законів суспільного розвитку здійснюється через діяльність людей – видатних особистостей, якими були державні діячі, політики й службовці різних рангів, зокрема, намісники й генерал-губернатори. Будучи особами першого рангу, вони мали неабиякий вплив як на формування державної політики на певних територіях загалом, так і на перебіг окремих історичних подій зокрема. Політичні та соціально-економічні аспекти історії південноукраїнських міст розглядалися багатьма науковцями переважно в контексті вивчення історії колонізації Російською імперією земель, історії адміністративного устрою

*© Рябуха І. М.

Новоросійського краю, становлення й розвитку різних галузей виробництва, системи професійної освіти. Проте сьогодні постало принципово нове завдання: комплексне переосмислення ролі окремих історичних постатей у розбудові захоплених земель Півдня України.

Актуальність установа об'єктивної оцінки діяльності намісників південноукраїнських територій визначається сучасною необхідністю у визначенні ефективної соціально-економічної політики, яка має враховувати здобутки й недоліки минулого. Важливим для забезпечення розвитку освітньо-культурного середовища є вивчення витоків і підґрунтя формування місцевої ментальності та традицій, що виникали, зокрема, і під впливом керманічів краю.

На думку переважної більшості істориків минулого й сучасності, першою особою, яка мала величезний вплив на розвиток усього Азово-Чорноморського басейну й виступила засновником багатьох міст на півдні України, є Григорій Потьомкін (1739-1791) – «світлейший князь», генерал-фельдмаршал, перший намісник краю. Саме він, президент Воєнної колегії, керівник Чорноморського адміралтейства й флоту, володар багатьох інших титулів, поєднав військове й громадянське управління справами на нових землях Російської імперії.

Першим істориком, який детально розглянув питання заселення території Північного Причорномор'я та вказав на роль у цих історичних процесах державних діячів, був А. Скальковський, його дослідження продовжені студіями М. Мурзакевича, О. Маркевича, В. Розанова, Г. Соколова [20; 21] та ін. З початком святкування сторічних ювілеїв південних міст з'являються праці М. Владімірова, О. Орлова, В. Надлера, К. Смолянінова, Г. Ге [3].

Першу спробу комплексного аналізу джерельного матеріалу щодо вкладу очільників краю в його розбудову здійснив Д. Багалій [2]. Попри наявні хронологічні та фактологічні недоречності, запропонований науковцем підхід започаткував нову концепцію соціально-економічної історії південного краю. Автором було наголошено на нерозривності попередньої історичної традиції із сучасною специфікою розвитку південного регіону. У 50-х роках ХХ ст. докладне вивчення історії південної України висвітлено у працях О. Дружиніної [4; 5]. На підставі аналізу уведених авторкою до наукового обігу нових документів, зокрема, документації канцелярії Г. Потьомкіна, звітів губернаторів та наративних джерел, дослідницею зроблено досить ґрунтовний описово-статистичний аналіз розвитку краю в соціально-економічному аспекті.

Вивчення сучасних джерел засвідчує різке поживлення інтересу до соціально-економічних та культурно-освітніх проблем південної України, їхнього історичного коріння. Відбуваються численні дискусії з приводу об'єктивності та однозначності оцінки певних історичних подій та діяльності історичних осіб. Саме тому метою статті обрано висвітлення результатів комплексного дослідження ролі й вкладу Г. Потьомкіна в розбудову міст південної України, їхнього соціально-економічного та культурного розвитку, зробленого на підставі порівняльно-узагальнювального аналізу архівних джерел та писемних свідчень очевидців.

За досить короткий термін під керівництвом Г. Потьомкіна було засновано міста Катеринослав (Дніпро), Севастополь, Херсон, Миколаїв та Очаків. Цей діяч відіграв неабияку роль і в розбудові таких українських міст, як Маріуполь, Нікополь, Кременчук та Феодосія. Як державний діяч він освоював території, ініціював заснування мануфактур, заводів і майстерень, створював митниці, сприяв розвитку торгівлі, будував фортеці, порти й верфі, кораблі для Чорноморського флоту. Для управління створеним у 1783 р. Чорноморським флотом урядом було засновано Чорноморське адміралтейське правління, яке включило й створену раніше Таганрозьку адміралтейську контору й також віддане в підпорядкування генерал-аншефу Г. Потьомкіну [11].

Реалізуючи колоністську політику Російської імперії, Г. Потьомкін заселяв край,

у якому вже мешкали українські козаки, кримські татари, турки, греки та серби. За його клопотанням із С.-Петербургу завозили майстрових людей, запорізьких козаків він переселяв із зимівників до слободи, відповідно до височайшого наказу роздавав землі демобілізованим солдатам і матросам, запрошеним іноземцям, утворюючи форштадтські та колоністські поселення; біглих селян, неповернення яких він добився в імператриці (наказ 1776 р. «втікачів не повертати»), князь «определял» до місцевих фабрикантів [6]. Створюючи нову соціально-економічну спільноту, іноземцям, українським і російським поміщикам та запорозьким старшинам він надавав пільги з окремих податків, обіцяв режим порто-франко на двадцять років. Він успішно співпрацював із представниками різних соціальних прошарків та господарств: в особистому архіві Г.Потьомкіна збереглися власноруч підписані контракти з іноземними спеціалістами, зокрема з представниками трьох купецьких контор, які були відкриті у Херсоні в 1785 р. і займалися «развитием издавна существовавшими в крае промыслов: соляного и рыболовного» [24]. Про всіляку підтримку князем морської торгівлі на Чорному й Азовському морях свідчать факти надання ним дозволу купцям на перевезення товарів на військових і поштових кораблях Чорноморського флоту [13].

У результаті правильної дипломатії, яку обрав князь під час розселення всіх охочих на південноукраїнських землях, була апробована нова система територіального устрою, за якої різні етнічні групи займали різні території й різні господарські ніші. Завдяки цьому в економічних питаннях їхні інтереси практично не перетиналися, тому поселенці «не переходили один одному дорогу». Підтвердження такої думки знаходимо, зокрема, у монографії О. Дружиніної «Северное Причерноморье в 1775-1800» [4] та доробку А. Скальковського «Материалы для истории общественного образования» [21], які виступають основними першоджерелами багатьох досліджень історико-політичних проблем розвитку економіки та суспільства на півдні України.

Відповідно до адміністративної реформи, яку проводив Г. Потьомкін, керівництво облаштуванням флоту здійснювало Чорноморське правління, питаннями громадянського управління займалося губернське правління, контроль за навчальними закладами, окрім військових, був покладений на Наказ громадського нагляду. Підготовкою морських фахівців опікувався і сам фельдмаршал. За свідченням численних документів [25], серед багатьох питань, яким Г.Потьомкін надавав пріоритет, чільне місце посідала освіта – підготовка майстрів різних спеціальностей. За свідченнями сучасників, на нових землях украї не вистачало різних фахівців, навіть чиновників різного рангу, тому призначення на різні посади найчастіше отримували відставні офіцери, навіть матроси і солдати, за особистим принципом князя: «крупные и решительные успехи достигаются только дружными усилиями всех» [10, с 73-74]. Це стосувалося не лише портів, митниць та інших державних установ, а й шкіл: «а кто умнее, тому и книги в руки» [там само].

При створенні навчальних закладів Г.Потьомкін переймався, перш за все, практичністю освіти. Ще в 1776 р. він виписав ордер азовському губернатору Е. Черткову о «постройке школы для малолетних, где бы не только первоначальные, но и высшие науки на греческом, российском, татарском и итальянском языках были, а сироты и бедных отцов дети обучались на казенный счет» [23]. В ордері графу В. Каховському в 1787 р. він писав: «...сколько найдется детей из греков и албанцев, желающих обучаться в гимназии, имеете снабдить всем нужным и отправит в Санкт-Петербург» [16]. Відповідно до статуту народних училищ 1786 року, у новоросійському краї почали відкривати церковно-приходські та світські навчальні заклади. Для дітей купців, різночинців, матросів і солдатів за наказом князя відкривалися портові, гарнізонні й форштадтські школи, які очолювали чинні та відставні морські офіцери, для дітей Чорноморського козачого війська – парафіяльні та січові школи [10, с. 87-88].

З архівних матеріалів (листи князя до імператриці) можна дізнатися про бажання Г. Потьомкіна створити на півдні морський кадетський корпус на кшталт такого самого в С.-Петербурзі [17]. У повному зібранні законів Російської імперії знаходимо Указ Катерини II, «данный Новороссийскому Генерал-губернатору князю Потемкину. О переводе училища для единовѣрных иностранцев при артиллерийском кадетском корпусе учрежденнаго в городе Херсоне» (1783) [14]. З різних причин такого переведення не сталося (документального підтвердження в архівах не існує), проте морський кадетський корпус у Херсоні засновано було. Доказами цього факту можна уважати записки відомих мандрівників тих часів, зокрема, військово-морського історика В. Дитеріха: «Основанный им в Херсоне и содержанный с роскошью Морской кадетский корпус, впоследствии переведенный в Николаев, образовал для флота много хороших офицеров. Вообще по важности заслуг, оказанных князем Потемкиным русскому флоту, он по справедливости должен считаться одним из наиболее замечательных морских деятелей» [15]. У процесі дослідження в особистому архіві князя знайдено ордер адміралтейському обер-штер-крігс-комисару М. Фалєєву (1789), у якому наказано побудувати будинок для розміщення учнів (дітей дворян і різночинців) і вчителів для навчання навігації [1]. Сучасний історик Н. Скрицький, який посилається на інші архівні джерела, указує на бажання Г. Потьомкіна відкрити в 1792 р. училище для підготовки 50-ти корабельних майстрів та ста працівників верфі [22, с. 32-33.], яке здійснилося лише через кілька років.

У «Черновых записках покойного князя о мерах по устройству флота, адмиралтейств, портов» читаємо таке: «Кадетский корпус построить на 360 человек. Завести небольшое училище кораблестроения и снабдить его новейшими английскими и французскими книгами. Доходы с лавок, выстроенных у биржи, с погребов трактиров и кофейной определить на церковь ... и содержание увечных. В Богоявленске завести земледелие на английский манер ... построить там инвалидный дом и лучший госпиталь» [9]. Тобто очільник краю планував збільшити кількість навчальних закладів, морських зокрема, щоб мати власних спеціалістів замість іноземних, які не завжди «служили флоту справно» [там само].

Серед особистих паперів Г. Потьомкіна, які стали відомими після його смерті, знайдено припис про переведення Херсонського кадетського корпусу до Миколаєва. У 1793 р. М. Мордвинов, будучи головою Чорноморського правління, направив новому наміснику Новоросійського краю графу Платону Зубову креслення будинку для кадетського корпусу, виконане князем власноруч із таким поясненням: «Сие здание полагаю я строить из кирпича, потому что камень, близ города Николаева лежащий есть роду известного, ноздреват и для зданий требующих высоты и твердости не удобен... Столь полезное и важное здание обязывает меня принимать все меры к созданию оною из лучших веществ: желал бы слить оною из единого камня; храм наук на берегах стоящий Буга достоин твердость получить гранита...» [19]. Оскільки коштів на будівництво не надійшло, для занять облаштували один із складів Адміралтейства, куди в 1795 р. й було переведено Херсонський кадетський корпус.

Опікувався Г. Потьомкін і морськими науками: за його ініціативою в 1784 р. офіцери штабу почали топографічні виміри Криму, у результаті чого були укладені карта й атлас Тавриди, у 1790 р. науковець А. Майєр написав «Описание очаковской земли». Багато наукових книг були надруковані в пересувній друкарні князя, яка завжди супроводжувала його в походах [18]. Наголосимо, що першу друкарню на південних землях князь відкрив ще в 1764 р. у Кременчуці, який на той час був визнаним центром Новоросії.

Будучи освіченою людиною із різносторонніми уподобаннями, Г. Потьомкін намагався створити культурно-освітнє середовище: засновував міські сади, відкрив театр у Херсонському адміралтействі; у місті, що мало стати столицею південного краю –

Катеринославі, планував відкрити «великолепный университет с хирургическим и народным училищами при нем» (на той час в імперії було лише два університети – Санкт-Петербурзький та Московський) і навіть отримав на це дозвіл імператриці: «изыскивая все средства, к просвещению народному служащие, повелеваем в губернском городе Екатеринославского наместничества основать университет, в котором не только науки, но и художества преподаваемы быть должны...» (1784) [10, с. 90-91]. За свідченням істориків тих часів, розпочалися масштабні будівельні роботи, до Європи надсилалися запрошення професорам, але чергова війна 1787 р. змінила амбіційні плани князя, які в 1796 р. новий імператор Павло I скасував узагалі [7].

Вивчення чималої кількості різних історичних документів надало можливість установити, що кінець XVIII ст. був одночасно й великим, і складним періодом для південноукраїнських територій, і саме це не дає змогу однозначно оцінити внесок Г. Потьомкіна – неординарної людини, яка мала необмежену владу на Новоросійських землях, у розбудову краю взагалі та розвиток морської освіти зокрема. Значна кількість вітчизняних дослідників уважають його діяльність складовою загальної російської політики колонізації нових земель, і лише деякі науковці наголошують на складності визначення критерію оцінювання «корисності» дій окремої історичної постаті в їхньому розвитку.

Грунтуючись на численному масиві наукових розвідок та результатах власного дослідження, до соціально-економічних особливостей, що сприяли започаткуванню морської справи та морської освіти на південноукраїнських землях за часів управління ними князем Г. Потьомкіним відносимо швидкі темпи розвитку життя краю через високу зацікавленість Російської імперії в господарському освоєнні нових територій та розвитку міжнародної торгівлі (вихід у Середземне море через Чорне); одночасне заснування різних промислових галузей (капіталістичного господарства, нового для Росії) шляхом будівництва фабрик і заводів, відкриття майстерень і цехів; використання нової соціальної політики, пріоритетом якої було залучення «полезних людей» (поселенці будували міста й облаштовували господарства для самих себе на власних землях), створення умов для оволодіння різними професіями; використання економічних важелів – податкових пільг на землю й власну справу (морську торгівлю зокрема), що приваблювало підприємливих людей й сприяло розширенню ринку вільнонайманої праці. На наш погляд, використовуючи необмежену владу й значний «портфель ресурсів», Г. Потьомкін, зробив вирішальний крок у започаткування й значний внесок у подальший розвиток морської освіти на півдні України.

Із смертю Г. Потьомкіна, а потім і Катерини II, відбуваються певні адміністративні реформи та зміни в поглядах на роль Чорноморського флоту, розвиток морської торгівлі та освіти в південному краї. У 1794 р. було змінено призначення Севастополя з міжнародного торгового порту на військову базу; Чорноморське Адміралтейське правління у 1795 р. та адміралтейські майстерні у 1796 р. були переведені до Миколаєва – теперішнього центру воєнного мореплавства, що призвело до занепаду морської справи й суднобудування в Херсоні. Указом імператора Павла I Чорноморський флот, верфі та порти було підпорядковано Адміралтейській колегії (тим самим позбавлено його самостійності), на півдні припинено цільову підготовку кадрів для флоту – у Миколаєві ліквідовано Морський кадетський корпус [8].

Не маючи власного плану й реалізуючи задуми Г. Потьомкіна, новий намісник Новоросійського краю граф Платон Зубов деякий час продовжував відкривати на півдні країни навчальні заклади морського профілю. Зокрема, у 1793 р. у Херсоні було відкрито Морське артилерійське училище, яке готувало унтер-офіцерів корпусу морської артилерії (у 1795 р. переведено до Миколаєва); у 1797 р. за височайшим наказом у Миколаєві та Севастополі були відкриті спеціальні класи для «флагманов,

капитанов и офицеров» з метою ознайомлення з новинками у морській теорії та практиці, вивченні «нужных для офицера наук: тактики, эволюции, навигации, морской практики, корабельной архитектуры» й вивчення нового статуту; у 1798 р. в Херсоні – училище корабельної архітектури, де навчалися майбутні корабельні майстри, механіки, гідравліки та вчителі для морських навчальних закладів (через два роки переведено до Миколаєва, у 1803 р. – розформовано) та в Миколаєві – Чорноморське штурманське училище [12].

Таким чином, погоджуючись із значною групою науковців різних часів, вважаємо, що Г. Потьомкін реалізовував власні амбітні проекти, уважаючи, що діє на благо держави. При цьому однозначними здобутками князя можна визнати грамотне в економіко-політичному сенсі заселення нових територій, створення умов для розвитку різних ремесел і виробництв, сільського господарства й торгівлі; вдалий вибір географічного розташування нових міст-портів та їхній розподіл за призначенням (центри суднобудування, військові бази, торгові порти); активне залучення іноземців до розвитку економіки й торгівлі. Він не лише був ініціатором і реалізатором ідеї підготовки спеціалістів для Чорноморського флоту у щойно створених південних містах Херсоні та Миколаєві, а й заснував освітньо-професійне середовище для розвитку морської освіти: відкрив навчальні заклади для здобуття знань, організував практичну підготовку безпосередньо в портах, створив гідрографічну службу, яка проводила наукові дослідження, відкрив майстерні з виготовлення морських інструментів та друкарні для задоволення потреб у навчальних книгах. Подальшого дослідження потребує внесок Г. Потьомкіна у встановлення стандартів морської освіти через запровадження системи перевірки навичок морських фахівців, набутих під час навчання, під час служби на флоті.

Література:

1. Архівні фонди. Персоналії. URL: <http://www.archives.gov.ua/Publicat/References/Karova.php>
2. Багалій Д. І. Заселення Південної України (Запоріжжя й Новоросійського краю): перші ростки її культурного розвитку. Херсон, 1920. 210 с.
3. Бойко А. В. Джерела з соціально-економічної історії Південної України останньої чверті XVIII століття: дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.06. Запоріжжя, 2001. 506 с.
4. Дружинина Е. И. Северное Причерноморье в 1775 – 1800 гг. М., 1959. 279 с.
5. Дружинина Е. И. Южная Украина 1800 – 1825 гг. М., 1970. 383 с.
6. Кабузан В. М. Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губернии) в XVIII – первой половине XIX века. 1719-1858 гг. М., 1976. 307 с.
7. Комарницкий А. Я. Исторический очерк общих гражданских учреждений Новороссийского края. Одесса, 1849. 70 с.
8. Крючков Ю. С. История Николаева. Николаев: Возможности Киммерии, 2006. 136 с.
9. Ловягин А. М. Григорий Александрович Потемкин. *Русский Биографический Словарь*. Т. 14. СПб., 1905.
10. Лопатин В. С. Светлейший князь Потемкин. СПб., ОЛМА медиа-груп, 2004. 232 с.
11. Материалы для истории русского флота. В 17 ч. – Ч. 13. [Документы, относящиеся к царствованию Имп. Екатерины II. 1762-1796 гг.]. СПб.: Тип-ия Мор. м-ва, 1890. 739 с.
12. Огородников С. Из прошлого. (Черноморские морские училища). *Морской сборник*. 1900. № 12. С. 87-105.
13. Орлова З. С. Колекція фотокопій документів з історії Херсонщини: огляд фонду № 324 / ДАХО. Херсон, 2007. 72 с.
14. Полное собрание законов Российской империи: Собрание первое. – Т. XXVII. – № 20406; Т. XXXIII. – № 26028.
15. Путешествие в полуденную Россию в 1777 году, в письмах. М.: Университетская типография у Ридигера и Клаудия, 1800. 214 с.
16. Российский государственный архив древних актов. Ф. 16. Д. 588. Ч. 8. 333 л.
17. Российский государственный архив древних актов. Ф. 16. Д. 588. Ч. 9. 704 л.

18. Российский государственный архив древних актов. Ф. 16. Д. 588. Ч. 6. 517 л.
19. Российский государственный архив древних актов. Ф. 16. Д. 797. Ч. 12. 642 л.
20. Скальковский А. А. Херсон с 1774 до 1794 года. Журнал Министерства народного просвещения. 1836. № V. Ч. X. С. 275-306.
21. Скальковский А. Материалы для истории общественного образования. Труды Одесского статистического комитета. 1865. № 2. С. 39-124.
22. Скрицкий Н. Первые черноморские Морские училища. Морской флот. 2003. № 5. С. 32-33.
23. Канцелярия князя Г.А. Потемкина-Таврического по управлению Черноморским флотом (1778-1801г.г.). Центральный государственный архив Военно-морского флота СССР. Ф.197. Оп. 1. Спр. 26. URL: <https://rgavmf.ru/fond/197>
24. Щербальский П. К. Потемкин и заселение Новороссийского края. М.: Университетская типография, 1868. 21 с.
25. Эйдельман Н. Я. Письма Екатерины II. Г. А. Потемкину. Вопросы истории. 1989. № 7. С. 112-113.

Ryabukha I. M.

ROLE OF G. POTEMKIN IN IMPROVEMENT OF SOUTH UKRAINIAN CITIES AND DEVELOPMENT OF EDUCATION

The issues of social and economic development of the southern regions of Ukraine are investigated from the point of view of the basis for starting marine trade, which, in turn, needed professionals of marine shipping to develop further. The first attempts to found educational institutions for training specialists for the Black Sea Navy are described. The study of the sources and basis of local mentality formation is crucial for development of social and cultural environment. Implementation of the laws of social development is always arranged due to the activity of separate outstanding individuals. That is why special attention is drawn to the role of Grigory Potemkin in the process of development of port-cities of the South of Ukraine.

Topicality of the research on this outstanding governor of the Southern territories of Ukraine is determined by the modern necessity to find out effective social and economic policy taking into account the gains and losses of the past.

Thus, the gains of Potemkin were reasonable peopling of the new territories, creation of conditions for development of trades and industries, especially those connected with maritime sphere, successful choice for location of cities according to their destinations, active involvement of international professionals into the development process, particularly for newly established educational, training and research institutions. He was not only implementer of the idea of local maritime professionals training in Kherson and Mykolaiv, but also creator of the environment for the development of maritime education – founded educational establishments, arranged practical training in ports, created Hydrography Agency for scientific research, initiated construction of marine workshops and printing shop for publishing marine textbooks.

Key words: G. Potemkin, South Ukrainian regions, city-port, maritime educational establishments, educational and professional environment.

Дата надходження статті: «24» листопада 2017 р.

УДК 378.147 (477) «1944/2012»

Солодовник А. О.*

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В МОРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1944-2012 РР.)

У статті автором обґрунтовано актуальність питання періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944-2012 рр. На основі аналізу наукової літератури охарактеризовано стан розробленості досліджуваної проблеми

*© Солодовник А. О.

в педагогічній науці. Розкрито зміст поняття періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах.

На основі попередньо визначених критеріїв та показників розроблено авторську періодизацію досліджуваного історико-педагогічного процесу: I період – 1944-1961 рр. – становлення фізико-математичної підготовки як невід’ємного компонента фахової підготовки курсантів морських навчальних закладів; II період – 1961-1993 рр. – розвиток фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах на засадах радянської школи, що відбувався в три етапи: 1961-1966 рр. – забезпечення зміцнення зв’язку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах із життям в умовах переходу до обов’язкової восьмирічної освіти; 1966-1985 рр. – модернізація фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах у контексті пошуків її нових форм, методів та засобів; 1985-1993 рр. – організація фізико-математичної підготовки в умовах комп’ютеризації навчально-виховного процесу в морських навчальних закладах; III період – 1993-2012 рр. – реформування фізико-математичної підготовки курсантів морських навчальних закладів у контексті підготовки конкурентоспроможного фахівця для міжнародної морської галузі, що відбувалося у два етапи: 1993-2008 рр. – фізико-математична підготовка курсантів морських навчальних закладів у світлі активних реформаційних процесів вітчизняної освіти; 2008-2012 рр. – трансформація структури фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах як наслідок її переорієнтації на потреби іноземних роботодавців.

Ключові слова: періодизація, фізико-математична підготовка, морські навчальні заклади, період, розвиток, об’єкт періодизації, суб’єкт періодизації, атрибутизація.

В умовах бурхливого розвитку світової галузі морського транспорту Україна намагається втримати провідні позиції за рівнем підготовки кадрового потенціалу. З огляду на це, одним із головних завдань вітчизняної морської освіти є постійне підвищення якості підготовки спеціалістів із урахуванням глобалізаційних трансформацій в усіх сферах діяльності людини. Професійна підготовка фахівця морської галузі – це складна, відкрита педагогічна система, одним із головних компонентів якої є фізико-математична підготовка курсантів морських навчальних закладів. Слід зауважити, що фізико-математичні дисципліни є базовими не лише у формуванні наукової картини світу молоді, а і їхнього професійного світогляду, тому актуальності набуває дослідження розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України та розробка періодизації цього історико-педагогічного процесу.

У педагогічній науці широке коло досліджень присвячене питанням розвитку галузі морської освіти. Особливу увагу зацентруємо на наукових розвідках останнього десятиріччя: теоретичні й методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського профілю на виробництві (Л. Д. Герганов); формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв у процесі вивчення фахових дисциплін (І. В. Сокол); педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу в професійній підготовці робітників морського транспорту (Н. І. Черненко); теоретичні й методичні засади навчання фізики майбутніх фахівців морського та річкового транспорту (В. В. Чернявський) та інші. Не зважаючи на вищезазначене, питання періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах окремо не розглядалося.

Метою статті є розробка періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944-2012 рр. на основі попередньо визначених критеріїв та показників.

Періодизація, як зазначає Н. М. Гупан, – це «науковий метод, що передбачає систему процедур, прийомів і способів, спрямованих на виокремлення в історико-педагогічному процесі найбільш важливих відтинків часу за спільними ознаками

і критеріями: епоха, період, етап» [2, с. 53-54]. Під періодизацією розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах будемо розуміти виокремлення хронологічно послідовних періодів розвитку її структурних компонентів шляхом поділу часового відрізка, установленого хронологічними межами даного дослідження, на проміжки, у межах яких відбувається трансформація досліджуваного феномену. Періодизація вищезазначеного історико-педагогічного явища має на меті відтворити найсуттєвіші особливості розвитку структурних компонентів фізико-математичної підготовки курсантів у морських навчальних закладах України.

У зв'язку з недостатньою розробленістю питання розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944-2012 рр. виникла необхідність вивчення та аналізу вже наявних періодизацій із суміжного кола питань. Перш за все, беремо до уваги періодизацію розвитку педагогічної думки за О. В. Сухомлинською. Дослідниця розглянула цей процес, починаючи з часів Київської Русі. Проте зацентруємо увагу лише на останніх двох періодах із вищезазначеної періодизації, що перетинаються з хронологічними межами цього дисертаційного дослідження: VI період – 1920-1991 рр. – українська педагогічна думка й школа за радянських часів; VII період – з 1991 р. – розвиток педагогіки і школи в українській державі. Шостий період вчена розділила на чотири етапи, із яких урахуємо останні три: II – 1933-1958 рр. – українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури; III – 1958-1985 рр. – українська педагогічна думка в змаганні за педагогічний розвиток; IV – 1985-1991 рр. – становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в межах радянського дискурсу [10].

Розвиток фізико-математичної підготовки молоді безпосередньо пов'язаний з процесом формування наукової картини світу. Зокрема, у межах нашого дослідження будемо спиратися на хронологію розвитку процесу формування наукової картини світу в школярів, запропоновану В. В. Кузьменком. До уваги взяті останні два періоди, які перетинаються з хронологічними межами нашого дослідження: III – 1920-1991 рр. – формування в учнів наукової картини світу на підґрунті марксистсько-ленінського вчення в обов'язковій початковій восьмирічній і середній освіті; IV – 1991 р. – сьогодення – формування в учнів фрагментарної наукової картини світу в різних типах шкіл, організованих на демократичних засадах із упровадженням інтегрованих навчальних дисциплін та комп'ютеризації. Третій період науковець поділяє на п'ять етапів, серед яких для даного дослідження інтерес становлять останні чотири: II – 1932-1958 рр. – формування в учнів фрагментарної наукової картини світу, що базувалася на ідеях більшовизму та антирелігійної боротьби, під час переходу школи до уведення обов'язкового семирічного навчання; III – 1958-1964 рр. – формування в учнів фрагментарної наукової картини світу на партійних принципах в умовах переходу школи до обов'язкової восьмирічної освіти та переходом середніх шкіл до 11-річного навчання; IV – 1965-1985 рр. – формування в учнів фрагментарної наукової картини світу в умовах уніфікації і регламентації шкільної освіти адміністративно-командною системою

з одночасним уведенням міжпредметних зв'язків та переходу школи до обов'язкової середньої освіти; V – 1986-1991 рр. – формування в учнів фрагментарної наукової картини світу на партійно-демократичних засадах в умовах застосування в школах міжпредметних зв'язків та інтегрованих навчальних предметів [3, с. 8-9].

Розвиток фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах також залежить від еволюційних процесів становлення фізико-математичної освіти в межах загальноосвітньої школи, тому вважаємо за доцільне врахувати в даному дослідженні періодизації розвитку змісту шкільної фізичної та математичної освіти. Вітчизняна дослідниця Н. Л. Сосницька запропонувала авторську періодизацію розвитку змісту шкільної фізичної освіти на основі синергетичного підходу до аналізу науково-

інформаційного простору. Хронологічні межі її дослідження значно ширші, ніж даного, тому розглянемо лише останні два періоди, що перетинаються з темпоральними межами нашого дослідження: VII (1945-й – 80-і рр. XX ст.) – розвиток змісту шкільної фізичної освіти в умовах науково-технічного прогресу на засадах діалектичної теорії пізнання; VIII (90-і роки XX ст. – теперішній час) – розвиток змісту шкільної фізичної освіти на основі нових методологічних засад та інноваційних процесів у дидактиці фізики [9]. О. М. Павлюк розглядала процес розвитку системи шкільної математичної освіти. Ураховуючи хронологічні межі нашого дослідження, візьмомо до уваги останні три періоди вищезазначеної періодизації: VII (1932-1955 рр.) – період «смути стабільності» в шкільній математичній освіті; VIII (1955-1991рр.) – період кардинальної реформи математичної освіти; IX (1991 р. – дотепер) – період спроби корінної зміни в системі освіти й шкільної математичної освіти зокрема [6].

Важливо також, на нашу думку, розглянути періодизацію розвитку технологій навчання, адже вона розкриває загальну еволюцію методів та засобів навчання та підготовки молодого покоління. Зокрема, Т. І. Туркот запропонувала таку періодизацію розвитку технологій навчання в другій половині XX століття: I період (1940-1950 рр.) – характеризується використанням у навчальному процесі аудіовізуальних засобів навчання; II період (1950-1960-ті рр.) – характеризується технологізацією через впровадження засобів програмованого навчання; III період (1970-і рр. – середина 90-х років XX ст.) – активізація спроб упровадження програмованого навчання; IV період (середина 90-х років XX ст. – теперішній час) – широке використання інтерактивних систем [11].

Розглянуті періодизації взаємодоповнюють одна одну, проте не можуть розкрити в повній мірі динаміку розвитку фізико-математичної підготовки курсантів морських навчальних закладів України, адже цей складний специфічний процес вимагає окремого дослідження. Під час розробки авторської періодизації цього процесу будемо орієнтуватися на методологічні положення, виокремлені Н. В. Місько:

- багатовимірність підходу до розробки періодизації;
- наявність в історико-педагогічній науці двох типів періодизації: проблемно-хронологічної та хронологічно-проблемної;
- виокремлення у структурі періодизації двох складових: об'єкт та суб'єкт періодизації [4].

Багатовимірність підходу до розробки періодизації розвитку будь-якого історико-педагогічного процесу загалом та фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України зокрема обумовлена наявністю широкого спектру критеріїв розподілу часового проміжку на періоди. Як справедливо зауважує С. В. Бобришов, що «навіть чи коректно говорити «взагалі» про правильність чи неправильність наявних на сьогоднішній день періодизацій розвитку педагогічної науки або в цілому педагогіки. Кожна запропонована періодизація буде правильною, але тільки в конкретній системі координат. Головне, цю систему координат чітко позначити, зробити науково об'єктивною» [1, с. 55]. Отже, важливим завданням під час розробки періодизації досліджуваного історико-педагогічного процесу є розробка системи науково обґрунтованих критеріїв, що дозволяє здійснити порівняння характеру його перебігу на різних історичних етапах. Під час розкриття змісту поняття «критерій періодизації» погоджуємося з О. В. Козловою та С. В. Сергєєвою, які стверджують, що під критерієм періодизації слід розуміти ознаку, правило, на підставі якого здійснюється оцінка стану розвитку досліджуваного історико-педагогічного явища в хронологічних межах дослідження [7]. Для забезпечення комплексного підходу до розробки періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944-2012 рр. нами було обрано групу критеріїв та їх показників, наведених нижче в таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії та показники періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944-2012 рр.

№	Критерій	Показник
1.	Історико-педагогічний	рівень розвитку педагогічної науки; основні тенденції розвитку вітчизняної та світової освітньої галузі
2.	Соціально-історичний	суспільно-політичні й економічні умови розвитку суспільства; рівень розвитку науки і техніки, вітчизняної та світової морської галузі
3.	Темпорально-структурний	зміни у розподілі навчального часу, відведеного для вивчення фізико-математичних дисциплін
4.	Методико-технологічний	внутрішня динаміка розвитку інтеракційного, змістового, функціонально-цільового, технологічно-організаційного та контрольно-результативного компонентів фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах

Уважаємо, що під час розробки авторської періодизації досліджуваного історико-педагогічного процесу важливо враховувати пріоритетність обраних критеріїв. Це пояснюється тим, що вони мають різну «вагу» в процесі розподілу часового проміжку, обраного для дослідження, на специфічні періоди або етапи. У будь-якому разі обрані критерії та їхні показники можна розподілити на головні та другорядні або похідні. З огляду на це скористаємося методикою розставлення пріоритетів взаємного впливу. Для цього запишемо обрані для періодизації критерії в окремих блоках та покажемо стрілками їхні взаємовпливи. Найвищий пріоритет матиме блок із тим критерієм, до якого слідує найбільша кількість стрілок (рис. 1).

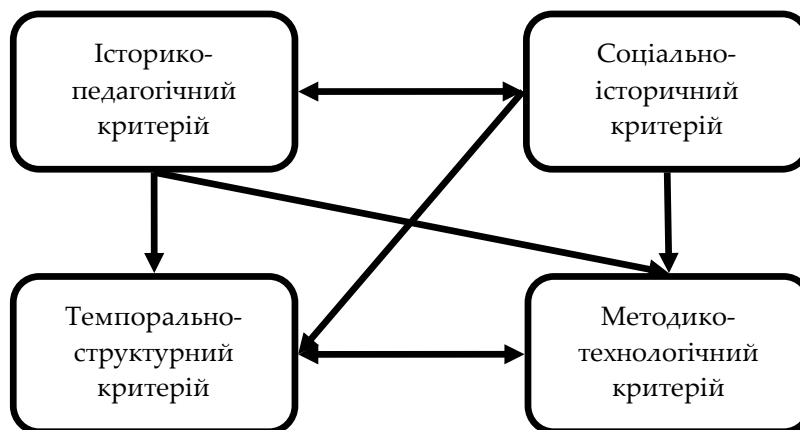


Рис. 1. Визначення пріоритетності обраних критеріїв періодизації за методикою розстановки пріоритетів взаємного впливу

З нього видно, що два блоки з'єднані однаковою кількістю стрілок: темпорально-структурний та методико-технологічний критерії. Проте, на нашу думку, слід урахувати той факт, що темпорально-структурний критерій, на відміну від методико-технологічного, характеризується кількісним показником. Його використання в якості найпріоритетнішого дозволить об'єктивно оцінити динаміку розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944-2012 рр.

Ураховуючи пріоритетність обраних критеріїв, можна побудувати піраміду критеріїв та показників періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах у 1944-2012 рр. (рис. 2).

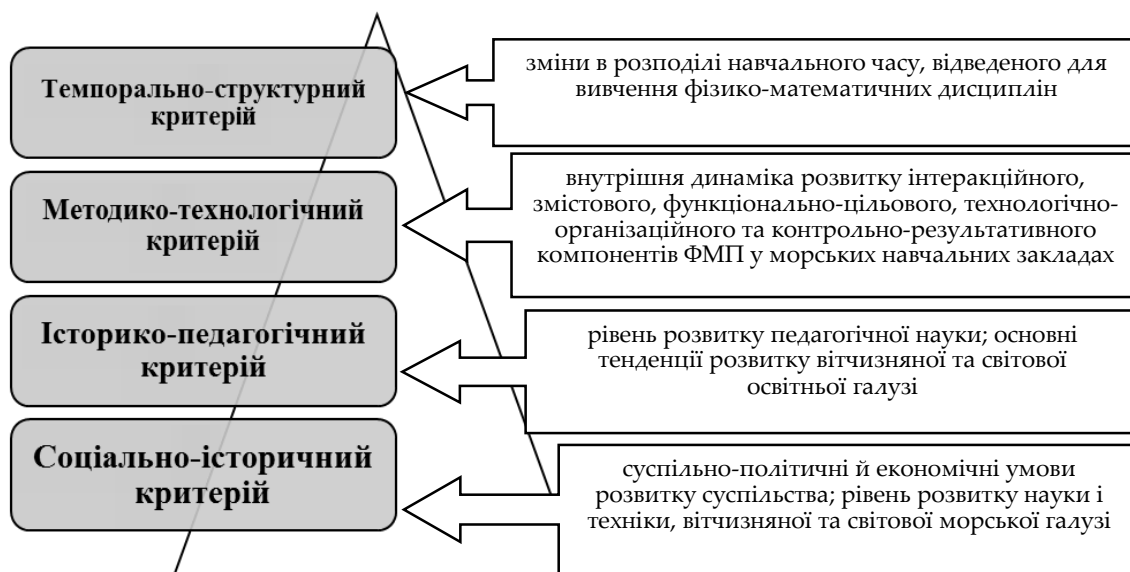


Рис. 2. Піраміда критеріїв та показників періодизації розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах у 1944-2012 рр.

Н. М. Місько зауважує, що в історико-педагогічній науці можна виокремити два типи періодизації: проблемно-хронологічна та хронологічно-проблемна. За її словами, вибір певного типу періодизації обумовлений тим, який саме вид аналізу обирається в якості пріоритетного. Під час використання проблемно-хронологічного підходу провідним методом є проблемний аналіз. Він передбачає розділення широких тем на ряд вузких, кожен з яких дослідник розглядає в хронологічній послідовності. Під час хронологічно-проблемного підходу до створення періодизації пріоритетним методом є хронологічний аналіз. У цьому випадку науковець виокремлює періоди та епохи, а в їхніх межах розглядає досліджувані проблеми [4, с. 14]. На нашу думку, доцільно розробити періодизацію згідно з проблемно-хронологічним підходом, тобто розглянути трансформацію розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в хронологічно послідовні періоди.

Учені-педагоги зазначають, що до основних компонентів періодизації слід віднести її об'єкт та суб'єкт. На думку Л. О. Наточий, об'єкт історико-педагогічної періодизації – це явище, яке розглядається в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу [5]. У межах даного дослідження об'єктом періодизації є розвиток фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах. Тоді суб'єкт періодизації – це інтервал часу, що відображає специфіку перебігу історичного часу й виражається в його основних категоріях: ера, доба, період, етап, фаза, цикл, стадія, століття, історичний момент, віха тощо [там само]. Л. О. Наточий та Н. М. Місько також наголошують, що під час розробки періодизації історико-педагогічного процесу перед дослідником постає завдання проведення процедури атрибутизації. Вона передбачає не просто розробку назв суб'єкта періодизації (епох, періодів, етапів тощо), а таке їхнє формулювання, що розкриває найсуттєвіші особливості періоду або етапу з урахуванням категоріального профілю дослідника, детермінованого соціокультурним контекстом, контекстом історіографічної традиції та нормативів, що прийняті в конкретній науковій спільноті [4, 5].

Усе вищезазначене надало можливість виокремити такі якісно відмінні періоди розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944-2012 рр.:

I. 1944-1961 рр. – становлення фізико-математичної підготовки як невід’ємного компонента фахової підготовки курсантів морських навчальних закладів;

II. 1961-1993 рр. – розвиток фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах на засадах радянської школи. Цей період можна поділити на такі етапи:

– I – 1961-1966 рр. – забезпечення зміцнення зв’язку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах із життям в умовах переходу до обов’язкової восьмирічної освіти;

– II – 1966-1985 рр. – модернізація фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах у контексті пошуків її нових форм, методів та засобів;

– III – 1985-1993 рр. – організація фізико-математичної підготовки в умовах комп’ютеризації навчально-виховного процесу в морських навчальних закладах;

III. 1993-2012 рр. – реформування фізико-математичної підготовки курсантів морських навчальних закладів у контексті підготовки конкурентоспроможного фахівця для міжнародної морської галузі. На нашу думку, його можна поділити на два етапи:

– I – 1993-2008 рр. – фізико-математична підготовка курсантів морських навчальних закладів у світлі активних реформаційних процесів вітчизняної освіти;

– II – 2008-2012 рр. – трансформація структури фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах як наслідок її переорієнтації на потреби іноземних роботодавців.

Для забезпечення комплексності дослідження далі зупинимося на загальній характеристиці вищезазначених періодів у контексті соціальних, економічних та освітніх процесів. Вони сприяли розвитку освітньої галузі країни протягом 1944-2012 рр., у тому числі й організації фізико-математичної підготовки курсантів у морських навчальних закладах. Для цього виокремимо групу чинників, що, на нашу думку, мали суттєвий вплив на динаміку розвитку досліджуваного історико-педагогічного процесу. До них віднесемо: стратегічні вектори державної політики щодо модернізації освітньої галузі; розвиток педагогіки як науки; розвиток міжнародної морської галузі; рівень науково-технічного прогресу суспільства.

Зокрема, у період 1944-1961 рр. одним із головних завдань системи освіти в цілому та морської зокрема була підготовка фахівців, здатних швидко та якісно підняти з розрухи постраждалу від війни економіку країни. У цей час відбувається відродження морської освіти, відновлюється діяльність морехідних училищ на півдні Української РСР. У педагогічній науці спостерігається значний державний контроль та узагальнення вже існуючих теорій, згідно з якими навчання відбувається у світлі марксистсько-ленінського вчення. У розвитку вітчизняної морської галузі спостерігається тенденція збільшення чисельності флоту. У цей період засновується Міжнародна морська організація (ІМО), результатом у перші ж роки функціонування якої було прийняття ряду конвенцій, що регламентують діяльність у сфері світового морського транспорту. Також характерним для цього періоду є поява нових галузей науки і техніки.

Для другого періоду – 1961-1993 рр. – характерними рисами є такі: спрямування державної політики в галузі освіти на забезпечення зміцнення зв’язку навчання з життям, стимулювання молоді до більш глибокого і свідомого вивчення фізико-математичних дисциплін; пошук і створення нових засобів навчання та підготовки спеціалістів і розробка методики їх ефективного застосування; модернізація морського торговельного флоту, підвищення рівня його технічної оснащеності, розширення меж плавання світовими океанськими шляхами, значний приріст об’ємів вантажоперевезень; зростання зв’язку науки і техніки з виробництвом тощо.

Третій період – 1993-2012 рр. – у контексті вищезазначених чинників може бути охарактеризований такими тенденціями: спрямованість державної політики у галузі освіти на удосконалення професійної підготовки кадрів з урахуванням міжнародних вимог та стандартів; забезпечення впровадження у навчально-виховний процес останніх

досягнень науки та техніки, а також трансформації традиційної парадигми навчання у віртуально-дистанційну; пошук шляхів ефективного поєднання традиційних засобів навчання з сучасними та перспективними; збільшення обсягів навчальних дисциплін гуманітарного циклу, розширення мережі морських навчальних закладів; скорочення чисельності національного торговельного флоту та його занепад, відтік спеціалістів морської галузі до іноземних судноплавних компаній; зростання зв'язку науки і техніки з усіма галузями людської діяльності тощо.

Підсумовуючи, зауважимо, що фізико-математична підготовка як невід'ємний компонент професійної підготовки моряків не є замкнено функціонуючою усталеною системою. На різних історичних етапах вона трансформувалася під впливом реформаційних процесів у соціально-економічному житті країни. Дослідження динаміки розвитку фізико-математичної підготовки в морських навчальних закладах України в 1944-2012 рр. дало змогу виокремити специфічно різні періоди та встановити провідні тенденції в процесі її еволюціонування. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розкритті особливостей вищевказаного історико-педагогічного процесу впродовж часових проміжків, визначених в авторській періодизації.

Література:

1. Бобрышов С. В. Сравнительный анализ подходов к периодизации развития педагогических теорий и концепций и образовательной практики. *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2006. № 1. С. 48-57.
2. Гупан Н. М. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*. 2013. № 4. С. 53-56.
3. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Друге видання перероблене і доповнене. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 720 с.
4. Місько Н. В. Методика періодизації розвитку тезаурусу вітчизняної теорії управління освітою (остання чверть ХХ – початок ХХІ ст.). *Основні напрями розвитку педагогічної науки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Харків, 21-22 жовтня 2016 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2016. С. 13-16.
5. Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ст.). *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 3 (15). С. 35-43.
6. Павлюк О. М. Сучасні підходи до проблеми періодизації розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2009. № 6 (169). С. 188-194.
7. Сергеева С. В. Историко-педагогическое исследование: системный подход, принципы, методы. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18364>
8. Сергійчик В. О. Наслідки введення в дію Манільських поправок до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (Конвенції STCW) для моряків України. *Lex Portus: юрид. наук. журн.* 2017. № 2. С. 198-209.
9. Сосницька Н. Л. Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методологічний контекст) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 46 с.
10. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Частина 1*. Харків: ОВС, 2002. С. 37-54.
11. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

Solodovnik A. O.

PERIODIZATION OF DEVELOPMENT OF PHYSICAL-MATHEMATICAL TRAINING IN MARITIME EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (1944-2012)

In the article the author substantiates the timeliness of the problems of the periodization of the physical-mathematical training development in maritime educational institutions of Ukraine

in 1944-2012. The state of development of the problem under research in pedagogical science was characterized on the basis of the scientific literature analysis. The content of the concept of periodization of the physical-mathematical training development in marine educational institutions is disclosed.

The author's periodization of the historical-pedagogical process under research was developed on the basis of previously defined criteria and indicators: I period – 1944-1961 – the development of physical-mathematical training as an integral component of cadets' professional training in maritime educational institutions; II period – 1961-1993 – the development of physical-mathematical training in maritime educational institutions on the basis of the Soviet school that took place in three stages: 1961-1966 – the ensuring of the strengthening of connection between physical-mathematical training in maritime educational institutions with life in conditions of transition to compulsory eight-year education; 1966-1985 – the modernization of physical-mathematical training in maritime educational institutions in the context of the search for its new forms, methods and techniques; 1985-1993 – the organization of physical-mathematical training in the conditions of computerization of the educational process in maritime educational institutions; III period – 1993-2012 – the reforming of the cadets' physical-mathematical training in maritime educational institutions in the context of the training of a competitive specialist for the international maritime industry that took place in two stages: 1993-2008 – cadets' physical-mathematical training in maritime educational institutions in the light of active reforming processes of the national education; 2008-2012 – the transformation of the structure of physical-mathematical training of maritime educational institutions as a consequence of its reorientation to the needs of foreign employers.

Key words: periodization, physical-mathematical training, maritime educational institutions, period, development, an object of periodization, the subject of periodization, attribution.

Дата надходження статті: «22» листопада 2017 р.

УДК 378.046-021.68:[37.015.31:316.42]

Стребна О. В.*

КОНЦЕПЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРИТЕТУ

У статті розглядається одна з головних теоретичних праць Януша Корчака – «Право дитини на повагу», у якій сконденсовано викладена його педагогічна філософія. Докладно аналізується мисленневий шлях педагога, який привів його до утвердження ідей дитиноцентризму. Відзначається критична рецепція Я. Корчака сучасних йому підходів до сприйняття дорослими світу дітей, до домінуючих у ті часи виховних прийомів, стереотипів. Наголошується на деструктивності ментально-вікового розподілу членів соціуму на «менших» і «старших», проти чого виступав визначний педагог. Аналізується дихотомічна опозиція «дитина»-«дорослий», яку послідовно заперечував Я. Корчак як чинник неадекватного ставлення й оцінки дітей. Детально обсервується провідна теза педагога-мислителя про нерівноправ'я світів дітей і дорослих – на психологічному, ментальному, матеріальному й навіть фінансовому рівнях. Акцентується на фундаментальному висновку видатного педагога про важливість стратегічної переоцінки ставлення до дітей та їхнього світу. Значна увага приділяється тезам автора «Права дитини на повагу» про те, що світ дітей є так само складним, психологічно насиченим, самобутньо організованим, як і світ дорослих. Робиться висновок про інноваційний підхід Я. Корчака до розуміння феномену дитини, дитячого колективу, із потребами яких дорослим необхідно якнайповніше рахуватися. Праця «Право дитини на повагу» не лише генерує основні ідеї та висновки, викладені педагогом у попередніх дослідженнях, а й спирається на його багаторічну практичну діяльність, у тому числі й на терені України. Акцентується, що Корчак-мислитель розпочинається з власної практики в інтернатних закладах. Підсумком статті є меседж великого педагога про співпрацю і співжиття наставників, вихователів із дітьми. Наскрізною є

*© Стребна О. В.

думка про теоретичне обґрунтування й практичну реалізацію Я. Корчаком концепції педагогічного партнерства, якою пройнята вся його діяльність.

Ключові слова: дитина у світі дорослих, меседж Я. Корчака, дитиноцентризм, педагогічний паритет, опозиція «менший» – «старший», «Право дитини на повагу», дитина як суб'єкт виховання, рівноправ'я в процесі виховання.

Педагогіка Януша Корчака (Janusz Korczak) давно стала не лише континентальним, але й світовим соціально-освітнім явищем. Висловлені й апробовані ним ідеї, концепції, методики нині успішно реалізуються в країнах Західної і Центральної Європи, Північній Америці, Ізраїлі та розвинених країнах Азії, в Австралії. Я. Корчак був серед тих педагогів-творців, які у висновках ішли від власної практики, які утверджували роль дитини як надзвичайно важливого учасника освітньої системи, які наголошували на необхідності сприймати особистість дитини, учня як одного з провідних центрів виховного й розвивального процесу. Завдяки його досвіду й концепціям педагогічна філософія дитиноцентризму стала невід'ємною часткою й ознакою новочасного цивілізованого світу. Духовне значення педагога в другій половині ХХ століття стало настільки беззаперечним і загально визнаним, що до його сторічного ювілею рішенням ЮНЕСКО 1978 рік був оголошений Роком Я. Корчака.

Важливість вивчення соціодуховної й формувально-виховної спадщини Я. Корчака для сучасних українських реалій зумовлена не лише європейським та світовим звучання його ідей та поглядів, але й ще однією суттєвою обставиною, яка полягає в тому, що педагог був досить тісно пов'язаний із Україною. У період першої світової війни, проходячи службу в дивізійному польовому госпіталі російської армії (Я. Корчак 1898 року вступив до медичного факультету Варшавського університету, а весною 1905 року отримав диплом лікаря), він працював на Західній Україні, у Тернополі, а згодом – у Києві, де знаходився з літа 1917 року й до червня 1918 року [4, с. 486-487]. Виконуючи функції військового лікаря, він опікувався також і педагогічними проблемами як теоретичного, так і практичного характеру, зокрема, у київському дитячому притулку.

Для того, щоб якомога повніше проаналізувати й усвідомити багатогранність впливу педагогічної системи Я. Корчака на сучасність, потрібен цілісний підхід до його спадщини. Такий підхід має увібрати в себе обсервування його діяльності в товаристві «Допомога сиротам», що займалося створенням інтернату для єврейських дітей «Дім Сиріт», в інтернаті для польських дітей «Наш Дім» – «прогресивних сирітських притулків, заснованих за принципом комун» [2], у літніх дитячих таборах; аналіз його численних педагогічних книжок (а їх нараховується понад 20), його лекцій, публічних виступів у Вільному польському університеті й на Вищих єврейських педагогічних курсах [там само], розгляд його редакторської праці в тижневику «Mały Przegląd» («Малий огляд»), його публіцистичних виступів на польському радіо, для яких він обрав собі псевдонім Старий Доктор і в яких «поеднував житейську мудрість із лукавим гумором» [там само]; ознайомлення з його літературно-художніми творами (оповіданнями, повістями, драматургією), а також з його останньою працею під назвою «Pamiętnik» («Щоденник»), яку він вів до останніх днів свого життя, і яка була опублікована

у Варшаві по смерті визначного педагога-мислителя – 1958 року. Безперечно, лише системний підхід дасть змогу побачити цілісність і багатомірність усього, чим протягом свого життя переймався один з найсамобутніших педагогів ХХ століття.

Проте й аналітичний розгляд окремих знакових подій, явищ, праць спроможний дати достатньо уявлення про основоположні константи педагогічної доктрини Я. Корчака, виділити ті аксіологічні постулати, на яких вона заснована й була реалізована. До таких знакових явищ належить його педагогічно-публіцистична праця «Prawo dziecka do szacunku» («Право дитини на повагу»), що вийшла друком у Варшаві

1929 року і яку варто класифікувати, без будь-якого сумніву, як концептуальне дослідження Я. Корчака.

Педагогічне корчакознавство відрізняється давньою й сформованою історією й презентоване вченими, дослідниками багатьох країн. Серед польських послідовників та науковців, що аналізують і поширюють концепції Я. Корчака, необхідно виокремити таких, як-от: Я. Біньчицька, І. Мержан, Є. Мойтліс, І. Неверлі, Й. Ольчак-Ронікер, М. Якубовський та ін., – які не лише приділяють увагу його теоретичним викладкам і постулатам, але й докладно висвітлюють розмаїтість його практичної формувально-розвивальної діяльності, пов'язаної зі становленням особистостей вихованців. Особливо важливим слід визнати докладний монографічний життєпис Йоанни Ольчак-Ронікер «Януш Корчак. Сторінками біографії», що був перекладений українською мовою й видрукований видавництвом «Дух і літера» 2012 року. Серед північноамериканських дослідників виділяється Бетті Джин Ліфтон (США), яка підготувала й опублікувала монографію «Король дітей. Життя і смерть Я. Корчака», що містить чимало безцінного фактологічного матеріалу. З-поміж українських дослідників та інтерпретаторів, які обсервують спадщину видатного педагога, виділимо таких, як-от: Р. Атоян, С. Денисюк, І. Казанжи, М. Кальницький, Л. Коваль, О. Мельниченко, В. Мисько, Ю. Орел, М. Петровський, С. Сисоєва, Г. Урсу, В. Ханенко та ін., – поле інтересу яких складають фундаментальні основи взаємодії Я. Корчака з дитячою аудиторією.

Мета статті – дослідити основні теоретичні положення книжки Я. Корчака «Право дитини на повагу», що оформилися в стратегію педагогічного паритету під час роботи як із конкретною дитиною, так і з дитячим колективом.

«Право дитини на повагу», з одного боку, підсумовує його багаторічні роздуми, спостереження, висновки за складним, суперечливим феноменом дитини й дитячого світу, а з другого – намічає, проектує нові засади, принципи взаємодії з вихованцями, формулює нові виклики, завдання, що постають перед сучасною для Я. Корчака педагогікою. Необхідно відзначити, що книжка «Право дитини на повагу» була підготовлена попередніми стадіями діяльності, дослідженнями педагога-інтелектуала й своїми провідними ідеями, насамперед, пов'язана з такими його розвідками, як «Momenty wychowawcze» («Виховні моменти») і «Jak kochać dziecko» («Як любити дитину»). Цікаво зазначити, що перші редакції двох останніх названих праць побачили світ також у Варшаві за десять років перед цим – 1919 року.

Працю «Право дитини на повагу» можна уважати ціннісною квінтесенцією, моральним кредо, філософсько-педагогічною Біблією Я. Корчака, який виклав і сформулював у ній сутність своєї методології у стосунках, взаєминах із дітьми.

У дослідженні «Право дитини на повагу» Я. Корчак проаналізував реальний статус дитини в навколишньому його соціумі й показав пряму залежність дитячого ества від психології, поведінки, стереотипів, притаманних дорослим. Він одним із перших виявив ієрархічний принцип організації соціуму, що ґрунтується за маркувальною ознакою «менший» – «старший», за якою перевага однозначно віддається тому, хто «більший» за віком, за кількісним, формально вираженим життєвим досвідом. «Пошану й подив викликає велике, те, що займає більше місця. Малий – звичайний, нецікавий. Малі люди, малі потреби, радощі і смутки» [1, с. 3], «... про дитину радяться й виносять постанови. Але хто наївно питається думки й згоди, що ж дитина може сказати?» [там само, с. 5], «не знає, скільки та й що їсти, скільки й коли пити, не знає меж утоми. Отже, треба стати на сторожі дієти, сну й відпочинку» [там само, с. 8], «їй не треба піклуватися про репутацію» [там само, с. 7], «існують начебто двоє життів: одне серйозне, шанобливе, інше – яке поблажливо толерують, воно має меншу вартість» [там само, с. 14], – такими думками й характеристиками педагог окреслює сутність ієрархічної моделі організації соціуму, що відділяє, роз'єднує людей за віковим принципом.

Головна його думка полягає в тому, що маленька дитина, навіть підліток зазвичай

виконують функцію інструменту в руках дорослих. Як маленька дитина, так і трохи старша не лише позбавлені будь-яких ознак рівноправ'я з дорослими, але й не можуть претендувати на нього, оскільки це відкидається усталеними цінностями й педагогічними підходами у світі дорослих. Більше того, Я. Корчак доходить висновку про те, що дитина перебуває майже в абсолютній залежності від світу дорослих і сама, без зовнішньої участі, не в змозі подолати, вирватися із цієї принизливої та руйнівної залежності. «А дитина тупцює безпорадно з підручником, м'ячем і лялькою. Передчуває, що без неї, понад нею відбувається щось важливе й нездоланне, щось таке, що визначає долю й долю, карає, винагороджує й ламає» [1, с. 5], – підсумовує він власні багаторічні спостереження над несвободою дітей у світі дорослих. Дитина традиційно виступає лише об'єктом виховних зусиль із боку старших – батьків, учителів, родичів, які ухвалюють за неї рішення й визначають її життєві шляхи. В ієрархії соціуму, за концепцією Я. Корчака, дитина посідає чи не найнижче місце, оскільки вона є матеріально безправною.

Для гранично переконливого вираження цієї думки він вдається до контрастно образної аналогії, зіставляючи речові, майнові можливості дитини й тих, хто через життєві обставини опинився на самому дні соціуму. Про це педагог розмірковує так: «Жебрак розпоряджається милостинею, як забажає, у дитини ж немає нічого власного, вона має цінувати кожну безкоштовно отриману річ» [там само, с. 6]. Цю думку Я. Корчак доводить до гранично прозорого завершення, висловлюючи своє ставлення до цієї проблеми: «Через убогість дитини та її матеріальну залежність ставлення дорослих до дітей є здеморалізованим» [там само]. На переконання педагога, психологічна, ментальна залежність маленької дитини у світі дорослих посилюється й суто матеріальним, фінансовим безправ'ям, яке призводить до ситуацій, коли вона змушена поводитися не так, як би їй хотілося, а так, як того хоче, вимагає, потребує цей жорсткий і деспотичний світ.

Такий напрямок думок дає підстави Я. Корчаку сформулювати наступний важливий висновок: із самого початку життя дитина позбавлена можливостей бути такою, якою від природи є її ество. Від перших своїх років дитина змушена підлаштовуватися під вимоги й ціннісні координати старших, які для неї самої не є органічними. А це, у свою чергу, починає руйнувати психіку, свідомість дитини й надалі може відчутно позначитися на її долі. Інакше кажучи, дитина стає об'єктом пригнічення, тиску, деконструктивних впливів із боку дорослих, які не сприймають її за повноцінну людину зі своїм індивідуальним характером, мисленням, зі своїми відмінними потребами. «Шмаркач, усього лише дитина, людиною стане колись у майбутньому, не тепер. Справжньою буде потім», – викладає він домінуючу точку зору світу дорослих на маленьку дитину, яка пояснює ментальні витoki стратегічного нерівноправ'я за маркувальною ознакою «менший» – «старший» [там само, с. 7]. У такій градації «старший» означає усезнаючий, усевирішуючий, і отже, усевладний, а «менший» – неясний і непевний прообраз, тільки паросток, і отже, ще не зовсім повноцінний.

Важливо зацентувати на тому, що Я. Корчак був одним із перших педагогів, які відзначили й зафіксували опозицію понять «дитина» – «дорослий». Реальне існування такої опозиції він уважав глобальним недоліком чинної для його часу практики й системи виховання. «Дитина» і «дорослий», світ дітей і світ дорослих, за традиційними людськими стереотипами, протиставлені одне одному. А якщо протиставлені, то це означає, що ці двоє понять (й ціннісні виміри) перебувають у конфліктних відносинах, що знаходить своє вираження в явних або прихованих формах. Викладаючи сутність внутрішньої конфліктності в парі «дитина» – «дорослий», Я. Корчак у «Праві дитини на повагу» висловлює «дихотомічну опозицію» так, говорячи про сприйняття дорослими світу дітей та особливостей їхньої психології: «Первісна людина підозріла. Вона виглядає покірною, невинною, та насправді вона вертка

й підступна» [1, с. 8], «ми маємо навчати, скеровувати, прищеплювати, угамовувати, стримувати, виправляти, застерігати, накидати й поборювати» [там само], що, за поширеною рецепцією старших, зумовлено тим, що «сама дитина напевне тягнеться до поганого, вона вибирає гірший, небезпечніший шлях» [там само, с. 9], «із віком недовіра змінюється, але не меншає, навіть зростає» [там само, с. 8]. Якщо розглядати стосунки «дитина» – «дорослий» крізь призматику «дихотомічної опозиції», то в ній педагог-мислитель був однозначно на боці дитячої натури, дитячого ества. Цим аксіологічним баченням пройняті не лише «Право дитини на повагу», а й «Як любити дитину» та «Виховні моменти». Я. Корчак концептуально відмовився від погляду на внутрішній простір дитини крізь систему координат дорослих, що було пріоритетом у «докорчаківській» педагогічній думці й практиці. Власною діяльністю в «Домі Сиріт», «Нашому Домі», літніх дитячих таборах, своїми статтями, теоретичними працями він став розвивати ідею автономності, навіть незалежності світу дитини й дитячого колективу. Й у цьому криється сутність феномену Я. Корчака-педагога та його, мабуть, одного з найбільших відкриттів: він почав утверджувати концепцію розвитку дитини, дитячого товариства за іншими ціннісними категоріями, вимірами, аніж тими, що притаманні дорослим та організованому ними соціуму. Я. Корчак почав стверджувати, що дитячий світ у жодному разі не є підпорядкованим простору дорослих, що це становить намагання виключно старших за віком і досвідом людей. За його педагогічною доктриною, на практиці реалізованою, зокрема, в умовах «Дому Сиріт» і «Нашого Дому» [5], світ дитини, дітей становить собою не меншу, а, можливо, й більшу самоцінність і самодостатність, ніж простір дорослих, тому що розвивається, формується за своїми ментальними канонами, які нерідко недоступні й, на жаль, не зрозумілі простору старших людей.

Я. Корчак дійшов, можна сказати, для свого часу надзвичайно сміливого висновку про те, що внутрішнє й зовнішнє життя дітей складає собою принципово іншу реальність, ніж у дорослих, що в цій «дитячій» реальності домінують, правлять не подитячому серйозні механізми й закони, які не тільки не завжди відкриті й очевидні дорослим, але і, як правило, недоступні останнім. Саме це і спричиняє непорозуміння, конфлікти в дихотомії «діти» – «дорослі». Світ дитини посутньо відрізняється від норм і порядків, установлених тими, у кого значно більший життєвий досвід; світ дитини є не менш складним і не менш організованим, аніж «доросле» існування; він так само важливий, так само емоційно й психологічно насичений, драматичний, має такі ж права, як і світ дорослих – ось так можна представити смислову гаму основоположного педагогічного меседжа, сформульованого й утіленого Я. Корчаком.

На цій підставі педагог-мислитель у книжці «Право дитини на повагу» робить іще один вагомий педагогічний посыл, смисл якого полягає в тому, що необхідно відмовитися від опозиції «дитина» – «дорослий», яка тільки поглиблює прірву між цими ментально-віковими категоріями й загострює стосунки в і без того складному соціумі. Альтернативу такій опозиції, такому протиставленню він убачає в ментальній єдності дітей і дорослих, для досягнення чого саме дорослій людині необхідно здійснити кардинальну переоцінку своїх цінностей, відмовитися від «доктринерства», від «позиції зверхності й зробити крок назустріч світу дитини» [6]. Я. Корчак був переконаний, що дорослим украй важливо почати психологічно зближуватися зі світом і цінностями дітей, коректно і вдумливо вивчати їх, учитися розуміти дитячі запити, емоції, переживання. Він стверджував, як достеменно педагогічну мантру, що «дитина – це розумна істота, вона добре знає власні потреби, труднощі й перешкоди свого життя» [1, с. 18], і на цій підставі проголошував інноваційні для свого часу педагогічні підходи, нову парадигму роботи з дитячою аудиторією, суть яких вкладається в такий висновок із «Права дитини на повагу»: «Не деспотичний наказ, накинута дисципліна й недовірливий контроль, а тактовне порозуміння, віра в досвід, співпраця і співжиття» [там само]. Я. Корчак належав до тих педагогів світового рівня, які

висловлювали й утверджували думку про те, що дитина, учень не виступає виключно в ролі об'єкта виховання й освіти. Більш того, він концептуально заперечував такий підхід, таку методологію роботи з дітьми. Я. Корчак наполягав на тому, що «маленька людина», як він називав дитину, є повноправним суб'єктом процесу виховання, що старшим людям, наставникам конче необхідно встановлювати тісний контакт із дітьми, спиратися на їхнє розуміння життя (відповідно до досвіду), на їхню підтримку. Для успішного, плідного виховання необхідний тандем дитини й наставника, без цієї умови співпраця старших і менших учасників процесу виховання, розвитку людини обертається формальністю, що стає тягарем для обох сторін. Отже, рівноправ'я і взаємоповага в стосунках дітей і їхніх наставників – ось два базові посили педагогіки Я. Корчака. Це якраз і становить те, що, послуговуючись сучасною термінологією, є всі підстави схарактеризувати як презентування й маркування основних положень концепції педагогічного паритету. У цьому й полягає один із найбільш фундаментальних внесків Я. Корчака у світову педагогічну думку й практику.

Отже, практична й теоретична спадщина Я. Корчака, зокрема, його праця «Право дитини на повагу», стали одним із чинників активної демократизації навчально-виховного процесу, що набула поширення в європейській системі другої половини ХХ століття, а також безпосереднім джерелом концепції дитиноцентризму, що притаманна педагогіці високорозвинених країн Західної Європи.

Говорячи про перспективи досліджень у межах корчакознавства, необхідно відзначити, що свого детального обсервування чекає система практичної діяльності (методик, прийомів, організаційних технологій) педагога в літніх дитячих таборах, дитячих притулках, у інтернатних закладах «Дім Сиріт» і «Наш Дім» [5]. Вагомість цих перспективних розвідок полягає в тому, що саме кількадесятилітня практика Я. Корчака й забезпечила педагогічну життєвість його рефлексій, висновків та ціннісних формул. Відомий педагог, немов аксіологічний заповіт, говорив: «Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, неуспішною, дорослою. Спілкуючись із нею, радій, оскільки дитина – це свято, яке поки що з тобою» [6].

Література:

1. Корчак Януш. Право на повагу / упоряд. І. Ковальчук, пер. з пол. І. Ковальчук, Б. Матіяш, Р. Свято. Київ: Дух і Літера, 2012. 382 с.
2. Корчак Я. Педагогическое наследие: Библиотека учителя / сост. К. П. Чулкова, автор вступит. статьи и коммент. М. Н. Кузьмин / Я. Корчак. М. : Педагогика, 1990.
3. Лифтон Б. Дж. Король детей: Жизнь и смерть Януша Корчака / пер. с англ. И. Гуровой, В. Генкина. М.: Рудомино, 2004. 398 с.
4. Центральний державний історичний архів України. Ф. 2234. Оп. 1. Спр. 72. Арк. 1-2.
5. Korczak J. Dzieła. T. 1-12. Warszawa, 1992-2003.
6. Korczak J. Jak kochać dziecko. Warszawa-Kraków : Wyd. II. J. Mortkowicz, 1929.
7. Korczak J. Pisma wybrane. T. I-IV. Warszawa, 1978.

Strebna O. V.

CONCEPTION OF PEDAGOGICAL PARITET

The article deals with one of the main theoretical works of Janusz Korczak – «The Right of the Child to Respect», in which his pedagogical philosophy is condensed. A detailed analysis of the mindset of the teacher, which led him to the adoption of ideas according to that child is in a center of all events and activities. It is stressed the critical reception of J. Korczak of that time approaches to adults' perception of children world, to the prevailing at that time educational methods, and stereotypes. It is emphasized on the destructiveness of the mentally-age division of the members of society into «younger» and «older», against which the outstanding teacher acted. The dichotomous opposition «a child» – «an adult» is analyzed, which J. Korczak consistently denied as a factor of inadequate attitude and assessment of children. The main thesis of a pedagogue-thinker about the unequal rights of the world of children and the world of adults on the psychological, mental, material, and even financial

levels is explained. The article emphasizes on the fundamental conclusion of an outstanding teacher on the importance of a strategic reassessment of the attitude towards children and their world. Considerable attention is paid to the author's thesis «The Right of the Child to Respect», that the world of children is equally complex, psychologically rich, originally organized, as well as the adult world. A conclusion is made on the innovative approach of J. Korczak to understanding the phenomenon of a child, a children's collective, with the needs of which adults need to be fully considered.

The work «The right of the child to respect» not only generates the basic ideas and conclusions, written by the teacher in previous studies and books, but also relies on his practical activity, even on the territory of Ukraine. It is emphasized that Korczak-thinker begins with his own practice in boarding schools.

The result of the article is the message of the great teacher about cooperation and co-existence of mentors, educators with children. The idea of the theoretical substantiation and practical implementation of J. Korczak's concept of pedagogical partnership.

Key words: J. Korczak's conception, pedagogical parity, opposition «younger» – «older», child is in a center of all events and activities, «The Right of the Child to Respect», child as a subject of education, equality in the process of education.

Дата надходження статті: «19» жовтня 2017 р.

УДК [373.016:811.111] (477.85)

Тумак О. М.*

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА БУКОВИНІ (1872 – 1900 РР.)

У статті дається характеристика навчальних програм з англійської мови (АМ) для загальноосвітніх закладів Буковини в 1872-1900 рр. Здійснено огляд наукових праць із цієї тематики й обґрунтовано новизну та актуальність дослідження. Навчальні програми з АМ проаналізовані за критеріями, розробленими сучасними методистами та враховуючи специфіку історичних програмних документів. Здійснена спроба визначити метод навчання англійської мови (НАМ), що використовувався на Буковині в кінці ХІХ ст.

Установлено, що метою навчання англійської мови в 1872-1900 роках було знання граматичного матеріалу англійської мови, уміння читати та перекладати англомовні тексти. Структурно шкільна навчальна програма складалася з навчального плану, опису навчального матеріалу, цілей та змісту навчання АМ, розділу «Підручники» та вимог до річних іспитів. Подавався список методичної літератури, бібліотечного фонду, який складав педагогічні періодичні видання та художню літературу.

Навчальні програми з АМ в період дослідження відповідали типу навчального закладу, у якому вивчалася АМ. Вони були затверджені Крайовою шкільною радою, указували конкретні цілі, зміст та терміни навчання АМ. Деякі навчальні програми містили вказівки щодо організації навчального процесу, а також перелік підручників АМ, затверджених Міністерством віросповідань та освіти Австро-Угорщини.

Навчальні програми з АМ були переобтяжені граматичним матеріалом. Для них характерна зайва теоретизація та надмірне захоплення перекладними формами роботи, а також використання аналізу як елементу процесу мислення під час засвоєння АМ. Автори програм пропонують учителям АМ пояснювати граматичний матеріал АМ на основі порівняння структур АМ із німецькою та французькими мовами. Це дає підстави говорити про застосування перекладних методів навчання АМ на Буковині в кінці ХІХ ст.

Ключові слова: англійська мова, Буковина, навчальна програма, методика навчання англійської мови, критерії, граматичний матеріал, лексичний матеріал, читання, метод.

*© Тумак О. М.

На сучасному етапі методика навчання англійської мови (МНАМ) стрімко розвивається, розробляються нові навчальні програми, укладаються підручники й упроваджуються ефективні методи навчання АМ. Водночас методисти й педагоги стикаються із чисельними викликами, пов'язаними із постійними суспільними процесами. У світлі сучасних тенденцій актуальними є дослідження витоків і першоджерел для кращого розуміння реформаційних процесів МНАМ та визначення векторів її подальшого руху.

Для дослідження обрано Буковину – край, який у минулому перебував під владою різних держав. Завдяки його специфічному географічному розташуванню та внаслідок історичних подій, населення краю стало поліетнічним і багатомовним. Це, безперечно, мало відбиток на розвитку освіти регіону. Цій темі присвячені праці І. В. Житарюка (досліджував математичну освіту і науку Буковини та Північної Бесарабії в міжвоєнний період (1918–1940 рр.)), О. І. Пенішкевич (проаналізувала розвиток українського шкільництва на Буковині XVIII – початок ХХ ст.), Л. І. Кобилянської (охарактеризувала становлення й розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті роки ХІХ – початок ХХ ст.)), І. М. Петрюк (досліджувала становлення й розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець VIII – початок ХХ ст.)), Н. О. Гнесь (проаналізувала стан і розвиток фізичного виховання учнів народних шкіл Буковини (1868-1918 рр.)) та ін. Тенденціям розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) присвячено праці Б. І. Лабінської. Однак немає комплексного дослідження навчальних програм з АМ на Буковині наприкінці ХІХ ст., саме тому метою статті є детальний аналіз вищезазначених програм у досліджуваний період.

Коли йде мова про програмні документи закладів освіти Буковини в кінці ХІХ ст., слід зауважити, що вони суттєво відрізняються від сучасних програм. Розглянемо визначення А. М. Шукіна, автора лінгводидактичного енциклопедичного словника: «Програма – це засіб навчання, інструктивно-методичний документ, який визначає зміст і обсяг знань, навичок, умінь, які слід засвоїти, а також зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання, що створюється на основі освітнього стандарту. Програма навчання супроводжується пояснювальною запискою, у якій розкриваються завдання навчання, характеризується структура програми навчання, послідовність вивчення матеріалу, організаційні форми навчання. Значне місце відводиться викладу навчального матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного, тем і ситуацій спілкування). У додатках до програми навчання надається список навчальних підручників і література для читання» [5, с. 242]. Більшість компонентів є у віднайдених нами навчальних програмах з АМ.

Нами віднайдені тогочасні шкільні документи: «програми» (Programm), а також «річні звіти» (Jahresbericht), які за структурою й змістом нагадують сучасні програмні документи. Зауважимо, усі програми написані німецькою мовою як офіційною мовою Австро-Угорщини. Це журнали, у яких переважно однаковий зміст: спочатку йде передмова, у якій, зазвичай, міститься інформація про навчальний заклад; у деяких програмах знаходимо нариси з історії цього закладу. Далі подається викладацький склад школи з переліком дисциплін, які вони викладали, а також певною інформацією про регалії вчителів, більшість із яких на той час мали звання професорів. Далі розміщений навчальний план (Lehrplan), у якому у формі таблиці представлені обов'язкові дисципліни, розподілені за класами, і мережа годин. Після навчального плану бачимо розділ «Необов'язкові предмети», а далі – опис навчального матеріалу, цілей та змісту навчання кожної окремої дисципліни (обов'язкової й необов'язкової), розділ «Підручники», у якому зазначено назви й автори підручників для кожного предмета. Опісля надається інформація про вимоги до іспитів, де чітко вказані завдання, наприклад, сторінка з книги для перекладу (йдеться про англійську мову).

У цих програмах також знаходимо перелік методичної літератури з бібліотеки школи, і якою, очевидно, користувалися вчителі під час підготовки до занять. Окрім

педагогічних журналів та газет, у цьому розділі описані й книги художньої літератури. Зокрема, ми зустрічали віршовані та прозові твори англомовних авторів.

У кінці звітів дається поіменний перелік учнів, де вказана певна особиста інформація про них, їхнє місце проживання, національність та рідна мова. Лабінська Б. І. зауважує, що ця риса характерна тільки для програмних документів Буковини (у порівнянні з іншими західноукраїнськими землями, які належали до Австро-Угорської імперії) [1, с. 55]. Також дослідниця зазначає, що кожна буковинська школа мала свої програми, надруковані їхньою дирекцією. За словами вченої, це були нормативно-правові документи, які були цілісною системою сформульованих цілей ІМ, структурований зміст навчання, навчальний план [там само, с. 53].

Для аналізу навчальних програм з АМ, укладених на Буковині (1872–1890 рр.), користуємося критеріями, розробленими Лабінською Б. І.: відповідність соціальному замовленню суспільства; схвалення відповідним державним освітнім органом; конкретність визначення цілей, змісту й терміну навчання іноземної мови (НІМ); наявність методичних рекомендацій щодо організації процесу НІМ; відповідність вимог типу навчального закладу залежно від його напрямку; наявність навчального плану; наявність мовного й мовленнєвого матеріалу для кожного року навчання; рекомендації з використання засобів поточного й підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з ІМ; наявність переліку дозволених для використання відповідним органом освіти підручників ІМ для різних типів шкіл [2, с. 13-14].

У процесі пошуку проаналізовано й вивчено річні звіти й програми різних типів шкіл Буковини досліджуваного періоду. Серед них річні звіти одно-, дво-, три- і чотирикласних народних шкіл, початкових шкіл, першої, другої та третьої державних гімназій, вищих гімназій, нижчих гімназій, міських ліцеїв Чернівців та Буковини, торгівельної школи м. Чернівці, сільськогосподарської школи. Однак, як було згадано вище, у цих школах не вивчали АМ в зазначений період, тому для детального вивчення беремо вищу реальну школу м. Чернівці.

Проаналізуємо програмні документи вищої реальної школи м. Чернівці, де зафіксовано факт вивчення АМ. Православна вища реальна школа (Православний чоловічий ліцей «Митрополит Сильвестру» м. Чернівці, Die griechisch-orientalische Oberrealschule in Czernowitz / Liceul ortodox de brieucă «Mitropolitul Silvestru» din Cernăuți) була відкрита 1863 р. в м. Чернівці утримувалася на кошти православного релігійного фонду Буковини; у 1870 р. реорганізована в семикласну й прирівнювалася до класичних восьмикласних гімназій. До 1918 р. школа підпорядковувалася Міністерству віросповідань і освіти (МВіО) Австро-Угорщини та Буковинській крайовій шкільній раді. Після входження Буковини до складу Румунії підпорядковувалася Міністерству освіти Румунії [4, с. 67].

О. Пенішкевич зазначає, що реальні школи були фактично новим типом навчальних закладів, який повинен був забезпечувати не тільки загальнокультурний розвиток учнів, а, в основному, – дати їм знання, потреба в яких зростала відповідно до розвитку промисловості, техніки, науки. Послідовники класичної освіти, побудованої на стародавній мові і культурі, з великим опором здавали свої позиції тим, хто бачив реальні потреби сучасності [3, с. 64].

Згідно зі статутом 1851 року, для реальних шкіл був запропонований навчальний план, який мав політехнічну та економічну спрямованість і містив обов'язковий і варіативний компоненти [3, с. 64]. Провідними рисами цього плану, порівняно з класичними гімназіями, є домінування практичних і математичних предметів. Пенішкевич О. помічає, що за реформою 1870 року МВіО увело нову структуру цього закладу, яка складалася з вищої і нижчої реальної школи із семирічним терміном навчанням. За новим навчальним планом кількість обов'язкових предметів було скорочено за рахунок вилучення дисциплін технічно-прикладного циклу. Збільшено кількість годин на вивчення математики, фізики, природописної історії. Більше уваги

приділяється вивченню сучасних іноземних та крайових мов. Погоджуємося з думкою О. Пенішкевич, що нові модифікації в навчальних планах реальних шкіл урахували мовно-етнічні особливості краю та передбачали посилення взаємозв'язків між природничо-математичними й гуманітарними циклами та їхню координацію в змісті освіти.

Отже, у 1872 році в навчальному плані реальної школи з'являється АМ. Вона стає обов'язковим предметом, як і інші шкільні предмети: релігія, німецька мова, друга регіональна мова, французька мова, географія та історія, математика, фізика, геометрія, природнича історія, креслення і каліграфія. Англійську починають вивчати у 5-му класі, продовжують у 6-му та 7-му по 3 год. на тиждень.

Таким чином, АМ починають вивчати, коли в учнів вже є знання з німецької і французькою мов. На нашу думку, у цьому є позитивний момент, адже доведено, що при вивченні ІМ в дитини формуються певні навички навчання, які вона потім застосовує під час вивчення іншої мови. Більше того, німецька й АМ належать до германської групи мов, у цих двох мовах дуже багато спільного з теоретичної точки зору, особливо, що стосується граматики. Французька мова, як відомо, принесла в англійську багато лексичних одиниць, що могло стати в нагоді під час вивчення слів. Тогочасні вчителі це добре розуміли й використовували ці знання. Знаходимо підтвердження цієї тези й у програмі. Наведемо фрагменти програм з АМ, укладених в період з 1872 по 1890 рр.

Мета навчання АМ – знання граматичного матеріалу, уміння читати й перекладати тексти з АМ на німецьку й навпаки. Отже, під час опису навчального матеріалу з АМ знаходимо такі рядки (предметний зміст переданий зі збереженням термінології і порядку, як він викладений в оригінальному тексті; переклад німецькомовних джерел наш – О. Т.): «Читання й вивчення наголосу з постійним застосуванням законів пересуву звуків та проведенням аналогії з германськими та романськими елементами англійської мови; вправлення на численних уривках для читання. Вивчення форм за допомогою порівняння з німецькою та французькою граматики. Читання розповідної та описової прози» [6, с. 71-72].

Як бачимо, у 1872 році, коли АМ була уведена в навчальні плани чернівецької вищої реальної школи, у програмі дуже коротко та в загальних рисах описується навчальний матеріал та стисло вказуються методи його викладу. Звідси можемо зробити висновок, що на заняттях АМ приділяли увагу, насамперед, читанню, фонетиці та граматиці, і саме читання служило основним засобом навчання. Зауважимо, що підручник АМ не вказаний.

Уже наступного року, 1873, спостерігається зміна кількості навчальних годин, зазначених у планах – у 5-му, 6-му та 7-му класах 3-2-2 години відповідно. Отже, простежується тенденція до скорочення годин, відведених на вивчення АМ. Опис матеріалу вже більш детальний, 5-й клас – за аналогією 1872-го року. 6-й клас: – «повторення морфології, ґрунтовніше опрацювання синтаксису, включаючи вивчення стану і часів. Знання найважливіших правил словотвору (деривації і складання основ). Письмові вправи. Читання» [там само]. Таким чином, відзначимо ускладнення навчального матеріалу, конкретизацію граматичних тем, поява письмових завдань, а також важливе місце відведено для повторення вже пройденого. Знову ж таки, підручник АМ не вказано. Тільки в 1875 році підручник АМ згадано в «Переліку навчальних книг вищої реальної школи в м. Чернівці». Це Т. Гаспі «Англійська розмовна граMATика для шкіл і приватних занять», видана в м. Гайдельбергу в 1874 р.

Розглянемо зміст навчальної програми семикласної вищої реальної школи в Чернівцях за 1880-1881 н. р. У навчальному плані вказано серед обов'язкових дисциплін 3 іноземні мови: німецька, французька й англійська, яку вивчають лише у 5-му класі (3 години на тиждень). Отже, основний матеріал: «Навчання читання і вимови на основі легких для розуміння правил звуків; інтонація із застосуванням знань про германське та романське походження слів; морфологія всіх частин мови

з униканням застарілих або вузькоспеціальних випадків окремих форм; синтаксис простих речень; зв'язок між головним реченням і другорядними, оскільки ці знання є важливими під час розуміння уривків читання; усні та письмові переклади англійських речень на німецьку мову й навпаки, диктанти англійською мовою, що стосуються граматичного матеріалу та прочитаних творів. Усі 14 днів вид домашньої роботи – переклад великої кількості речень з АМ. У II семестрі – читання легких прозових оповідань» [9, с. 93]. Указаний також підручник, що використовувався для вивчення АМ в цій школі, – «Грамматика англійської мови Зонненбурга».

На 108-й сторінці знаходимо перелік книг англомовних авторів, закуплених для бібліотеки школи. Це свідчить про те, що вчителі та учні школи мали доступ до англомовної літератури, що давало їм змогу ближче ознайомитися із літературою й культурою країни, мова якої вивчається.

У 1882 році кількість годин, виділених на вивчення предмета «Англійська мова» збільшується: уводяться по три години щотижня у 5-му і 6-му класах. Отже, у 6-му класі «завершується вивчення морфології, ускладнення граматики, вивчення складних випадків множини, синтаксису, повторення частин мови, простих і складнопідрядних речень. Розглядаються базові правила словотвору, застосовуючи порівняння з німецькою та французькою мовами. Для практичних завдань рекомендуються великі за обсягом переклади прозових творів із німецької мови на АМ. Для перевірки рівня сформованості письмових навичок пропонуються диктанти, пов'язані з прочитаними творами. Розвиток англомовного читання відбувається на основі зразків розповідного, описового та епістолярного жанрів, а також нескладних історичних творів із підручників» [8, с. 38]. На с. 58 указуються підручники, за яким велося навчання: Г. Гезеніус «Підручник англійської мови» й Е. Зеелігер «Книга для читання з англійської мови».

Прямуючи в напрямку збільшення класів для вивчення АМ, у 1883-1884-их роках ця дисципліна є обов'язковою у 5, 6 і 7 класах. Розглянемо програмні вимоги в 7-му класі: «завершення синтаксису, вивчення складних конструкцій з дієприкметниками і герундієм, еліптичні речення, пунктуація; переклади з мови викладання на англійську як домашнє завдання, а з часом – переклад складних розділів англомовних творів на мову викладання під час занять у класі; читання історичної, зображальної та ораторської прози, а також основних драматичних сцен із Шекспіра й завершених фрагментів класичних творів або дидактики; спроби усного переказу прочитаного англійською мовою» [7, с. 38]. У переліку підручників бачимо ті самі, що й у 1882 р.

У 1890-х роках АМ закріплює свої позиції в навчальних планах реальної школи, де для її вивчення виділено 3 тижневих години у 5, 6 і 7 класах. Отже, у 5-му класі програма пропонує спершу засвоєння вимови, далі йде вивчення морфології. Обов'язковим було заучування напам'ять уривків із прочитаних творів, вправи для практики усного мовлення й переказування. Значна увага приділена перекладам із німецької мови на англійську. Для перевірки знань учнів учителям рекомендувалося проводити диктанти в кінці кожної теми [10, с. 42].

В 6-му класі, згідно із програмою 1893-го року, відбувалося вивчення основних правил синтаксису. Пропонувалося багато читати творів розповідного та описового характеру, утворювати запитання та відповіді на основі прочитаного та переказувати основний зміст. Знову наголошується на заучуванні матеріалу напам'ять, використанні домашніх завдань, класних робіт і диктантів [10, с. 44].

Відповідно в 7-му класі матеріали для читання стають складнішими, серед яких – дидактична та історична проза, а також сучасна поезія. Для вправління в усному мовленні практикували перекази творів і заучування їх напам'ять. Відбувалося повторення всієї граматики. Перевіркою слугувало написання перекладів із німецької мови на АМ, а також складання листів.

У розділі «Підручники» вказано книги авторів Надера і Вюрцнера «Початкова книга для вивчення АМ», «Грамматика» (Nader und Würzner «Elementarbuch der

englischen Sprache» (1890), «Grammatik»), а для читання – підручник тих самих авторів «Книга для читання» («Lesebuch» (1891)) [10, с. 51]. У 1895-1896 н. р. програма подає вже інші підручники. Для засвоєння граматичного матеріалу пропонується книга авторів Баудіша і Кельнера «Англійська граматики» (Baudisch und Kellner «Englische Grammatik»), а для читання – Надер і Вюрцнер «Англійська хрестоматія для вищих освітніх закладів» (Nader und Würzner «Englische Lesebuch für höhere Lehranstalten»).

Далі подаються завдання для іспиту зрілості з АМ: переклад уривка з твору У. Робертсона [10, с. 67].

Програми вищої реальної школи були затверджені КШР. Зауважимо, що віднайдені навчальні програми відповідали вимогам МВіО, що уважало важливими навичками читання іншомовних текстів (у нашому випадку – англійських). Переклади з АМ на рідну, уміння вести письмову кореспонденцію АМ, а також знання англійської літератури були ознакою високоосвіченої людини. У програмах досить конкретно сформульовані цілі навчання АМ та вказаний підручник як основний засіб навчання. Чітким є поділ на семестри, а семестрів – на тижні, що відображається в тексті програм. Це ілюструється в описах домашнього завдання, де вказується, скільки тижнів відводиться на формування навичок перекладу й письма. Важливим структурним елементом програми є наявність навчального плану, за допомогою якого маємо змогу оцінити місце предмета «Англійська мова» серед інших навчальних дисциплін. Особливо добре це показано в мережі тижневих годин, відведених на вивчення кожного предмета. Для навчальних планів характерні коливання обсягу годин у різні роки, що свідчить про те, що впровадження нової дисципліни мало неоднозначні думки й реакцію з боку дирекції школи, учнів та їхніх батьків.

Зважаючи на те, що вища реальна школа м. Чернівці була навчальним закладом загальноосвітнього спрямування, можна стверджувати, що програма з АМ в цій школі цілком відповідала такому типу початкових закладів: для вивчення пропонувалася загальнонавчальна лексика. Мовний матеріал, що пропонувався для засвоєння, описаний детально, бачимо перелік граматичних тем, які подані за принципом «від простого до складного», простежується систематичність і послідовність у виборі тематики. Цей підхід спостерігається під час відбору літературного матеріалу, коли для читання пропонуються автентичні твори класиків: спочатку нескладні оповідання, а згодом – уривки з історії Великої Британії, філософська проза чи драматургія Шекспіра. Однак матеріалів та завдань недостатньо для розвитку усного мовлення. Лише у 1882 році знаходимо вимогу усного переказу прочитаних творів. Вправа на переказ є репродуктивною, однак такий вид роботи недостатньо ефективний для формування розмовних навичок.

У навчальній програмі не вказувалися засоби поточного й підсумкового контролю навчальних досягнень учнів з АМ, що, на нашу думку, є негативним моментом, що не дає змогу побачити цілісну картину умов навчання АМ на Буковині в період із 1872 р. по 1900 р. Разом з тим позитивним моментом є наявність переліку підручників АМ, що пропонувалися для реальних шкіл у той період.

Таким чином, проаналізувавши програми з англійської мови 1872–1900 рр., можна констатувати, що вони були переобтяженими граматичним матеріалом. Очевидною є зайва теоретизація та надмірне захоплення перекладними формами роботи. Основна цільова настанова того часу – прагнення навчити учнів читати й перекладати найпростіші факти та думки англійською мовою, однак основна увага акцентувалася на засвоєнні граматичного матеріалу й читанні різножанрової літератури.

Нами не знайдено методичних рекомендацій щодо організації процесу навчання англійської мови, окрім поради пояснювати граматичний матеріал через порівняння з німецькою та французькою мовами й проведення відповідних аналогій. Отже, важливе місце відводилося аналізу як елементу процесу мислення під час засвоєння іноземної мови. Це дає нам право говорити про застосування перекладних методів навчання англійської мови, невід'ємною рисою яких є аналіз. Разом з тим це свідчить

про домінування німецької як мови викладання на уроках АМ.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні підручників АМ даного історичного періоду для кращого розуміння особливостей розвитку методики НАМ на Буковині.

Література:

1. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2013. 384 с.
2. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття): автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2013. 43 с.
3. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): монографія. Чернівці: Рута, 2002. 520 с.
4. Путівник / Державний архів Чернівецької області. Том 1. Фонди дорадянського періоду. Київ; Чернівці, 2006. 427 с.
5. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва: Астрель; АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.
6. Achter Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz. Veröffentlicht von Dr. Wenzel Korn. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1872. 149 S.
7. Program der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz für das Schuljahr 1883/84. Druck von R. Eckhardt, 1884. 79 S.
8. Program der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz für das Schuljahr 1882/83. Veröffentlicht von W. Korn. Czernowitz: Eckhardt, 1883. 80 S.
9. Siebzehnter Jahres-Bericht der gr.-or. Ober-Realschule zu Czernowitz. Czernowitz: Druck von R. Eckhardt, 1881. 121 S.
10. XXX. Jahresbericht der gr.-or. Ober-Realschule in Czernowitz für das Schuljahr 1892/93. Czernowitz: R. Eckhardt'sche Buchdruckerei, 1894. 94 S.

Tumak O. M.

THE CHARACTERISTIC FEATURES OF ENGLISH CURRICULA USED IN BUKOVYNA (1872–1900)

The article describes the characteristic features of English language curricula for the secondary schools of Bukovina in 1872-1900. An overview of scientific works on this topic was carried out and the novelty and relevance of the research were substantiated. School curricula were analyzed according to the criteria developed by modern methodologists and taking into account the specifics of the historical educational documents. An attempt was made to determine the method of teaching English used in Bukovyna at the end of the nineteenth century.

It was found that the purpose of teaching English in 1872-1900 was to know the grammar material of the English language, to be able to read and translate English texts into German. The structure of the school curriculum consisted of a syllabus, a description of the teaching material, objectives and content of teaching English, the section «Textbooks» and the requirements for the end-of-year examinations. A list of methodical literature, as well as a library fund, which composed pedagogical periodicals and fiction, was given.

The English curricula of the study period corresponded to the type of school in which English was taught. They were adopted by the Regional School Board, contained specific objectives, content and timing of teaching English. Some curricula contained as a list of English textbooks approved by the Ministry of Religions and Education of Austria-Hungary.

The curricula were overloaded with theoretical grammar material. The authors of the curricula advised teachers to explain English grammar on the basis of comparison of its structures with the German and French languages. This gives grounds to talk about the use of grammar-translation teaching methods of teaching English in Bukovyna at the end of the nineteenth century.

Key words: English, Bukovyna, curriculum, English teaching methodology, criteria, grammar, lexical material, reading, method.

Дата надходження статті: «19» листопада 2017 р.

УДК 373.2(477.7)(09)»19»(043.3)

Ходаковська Л. В.*

**РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПІВДНЯ УКРАЇНИ
(60-70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті авторами стисло висвітлено історико-педагогічний аспект проблеми розвитку дошкільної освіти південного регіону в період 60-70-х років ХХ століття як складової дошкільної освіти України. На основі аналізу досліджень провідних вітчизняних науковців, архівних матеріалів, статистичних звітів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, виокремлено основні тенденції розвитку дошкільної освіти в регіоні, схарактеризовано законодавчі акти, які регламентували в 50-ті роки ХХ століття діяльність ясел та дитячих садків, а також закладу нового типу – «ясел-садка». Надано увагу розгляду проблеми оздоровлення дітей на півдні України з урахуванням географічних та кліматичних умов у період, який досліджується, впливу соціально-економічних змін, які відбувалися в регіоні в другій половині ХХ століття на діяльність дошкільних закладів.

На основі проведеного дослідження зроблено висновки про стан розвитку дошкільної освіти півдня України в період 60-70 років ХХ століття, який безпосередньо був підпорядкований загальним тенденціям розвитку дошкільної освіти України. Цей історичний період відзначено продовженням розширення мережі дошкільних установ, удосконаленням методичного та програмового забезпечення організації освітньої діяльності в дошкільних установах, оздоровленням дітей, якому сприяли переваги географічного та кліматичного розташування південного регіону.

Дослідження не вичерпує всього кола питань розвитку дошкільної освіти на півдні України в другій половині ХХ – початку ХХІ століття. Не дослідженими залишаються проблема ролі вихователя в організації діяльності дошкільних установ в означений період, вивчення передового педагогічного досвіду колективів дошкільних закладів в означений період. Ці питання є актуальними для нашого подальшого наукового пошуку.

Ключові слова: дошкільна освіта, південний регіон, кліматичні умови, оздоровлення, специфіка розвитку, тенденції, дитячі садки нового типу, ясла-садки, програмно-методичне забезпечення.

Динамічні зміни, що відбуваються в Україні на сучасному етапі розвитку державності, зумовлені курсом на інтеграцію в європейський простір, гуманізацію та демократизацію суспільного життя. Ці процеси не можливі без глибокого реформування освіти, змін у меті й завданнях, що ставить перед освітою держава й суспільство. Освіта є безумовним віддзеркаленням усіх суспільних процесів та супроводжує розвиток людства з давніх часів.

Дошкільна освіта є першою ланкою неперервної освіти України. Саме в період дошкільної закладаються передумови для подальшого розвитку особистості, прагнення до пізнання, формування національної свідомості та позитивних моральних якостей кожного громадянина. Підпорядковуючись загальним освітнім тенденціям, дошкільна освіта зазнає реформаційних змін. Однак будь-який конструктивний рух неможливо здійснювати без урахування досвіду попередніх поколінь, утілення позитивних прикладів розвитку освіти, зокрема, дошкільної.

Провідні науковці минулого та сучасності надавали великого значення дослідженням проблем дошкільної освіти. Л. Артемова, З. Борисова, Л. Лохвицька, Т. Поніманська та ін. у своїх дослідженнях розглядали питання становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, надаючи великого значення впливу видатних педагогів минулого (С. Русова, Л. Лубенець, О. Дорошенко та ін.). Питання організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, проблеми дошкільного виховання та методичні питання розглядали Г. Аніщенко, А. Богущ, Н. Гавриш,

*© Ходаковська Л. В.

М. Чернявська. У контексті нашого дослідження особливу увагу приділено працям О. Венгловської, Т. Головань, С. Стягунової, Н. Туренко, І. Цюпак, у яких ураховано особливості розвитку дошкільної освіти в певних регіонах України, висвітлено тенденції розвитку мережі закладів дошкільної освіти в певні історичні періоди.

Аналіз наукових досліджень дає змогу підтверджувати значний інтерес вітчизняних науковців до проблем дошкільної освіти України. Водночас маємо констатувати невелику кількість досліджень, присвячених саме регіональному розвитку дошкільної освіти в різні історичні періоди, зокрема, південного регіону.

Мета статті: на основі аналізу досліджень вітчизняних науковців, архівних матеріалів та законодавчої бази здійснити аналіз розвитку дошкільної освіти півдня України в історичній ретроспективі, зокрема, періоду 60-70-тих років ХХ століття, з урахуванням загальних тенденцій розвитку дошкільної освіти України періоду.

Як зазначає Т. Денисюк, перша половина 50-х років ХХ століття була «найбільш сприятливою для Української РСР за економічними показниками: стабільно, на 5 % щороку, зростала продуктивність праці, підтримувалася товарно-грошова збалансованість. У кінці 50-х років почалися деякі економічні труднощі, але індустриальне виробництво в 60-70-ті роки продовжувало зростати. У цей період Радянський Союз досягнув своєї найбільшої могутності. Однак згодом, для другої половини 70-х років минулого століття, була характерною стагнація державно-соціалістичної економіки; на початку ж 80-х років економіка знаходилася уже в стані глибокої кризи. СРСР досяг високого рівня виробництва, особливо у військово-промисловій сфері, проте, оскільки механізму гнучкого оновлення інтелектуальної та технічної культури не існувало, економіка фактично існувала за рахунок системи економічного насильства, яка не розв'язувала протиріч, а заганяла їх углиб» [2, с. 1].

Повоєнні 50-ті роки ХХ століття в науковій літературі визначено як період зростання економічних показників, розбудови індустриального комплексу та розвитку сільського господарства України, зокрема, півдня України. Відповідним віддзеркаленням цих процесів став розвиток дошкільної освіти України, зокрема, південного регіону. Головною характеристикою цього періоду став розвиток мережі дошкільних установ за рахунок відомчих закладів, натомість у сільській місцевості залишалось невирішеним питання охоплення дітей дошкільною освітою. За відсутності кваліфікованих вихователів гнучкою була політика забезпечення кадрами ясел та дитячих садків. Однак протягом певного періоду поступово ця проблема вирішувалась за рахунок відкриття відділень «Дошкільного виховання» в педагогічних училищах регіону та факультетів на базі педагогічних інститутів. Цей період відзначено позитивними змінами в розвитку дошкільної освіти на півдня України.

Новим поштовхом для розвитку освіти, зокрема, дошкільної ланки стало прийняття в 1958 році Закону Верховної Ради СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти СРСР». Реформування охопило освіту в цілому, і, як наслідок, торкнулося дошкільної ланки.

19 червня 1959 року, у світлі Закону, що став імпульсом розвитку дошкільної освіти, в УРСР було прийнято Постанови ЦК КП і Ради Міністрів України «Про заходи по подальшому розвитку дитячих установ, покращенню виховання й медичного обслуговування дітей дошкільного віку» [8]. У цьому документі визначено необхідність подальшого розвитку мережі дошкільних закладів, та зумовлене відсутністю зв'язку між організацією роботи ясел та дитячого садку створення дошкільної установи нового типу «ясла-садок» та відповідне підпорядкування цього закладу Міністерству освіти. Постановою планувалось збільшення асигнувань на будівництво дошкільних закладів, розширення мережі та контингентів дітей, підвищення якості виховної роботи з дітьми дошкільного віку» [1, с. 50].

У своїх дослідженнях проблеми розвитку дошкільної освіти України І. Улюкаєва підкреслювала позитивний вплив цієї Постанови 1959 року «на розвиток суспільного

дошкільного виховання й розширення мережі дитячих садків» [6, с. 331]. За висновками дослідниці, «протягом 60-х років ХХ століття спостерігалася стабільна динаміка росту дошкільних установ і кількості дітей, які їх відвідували. У 1960 році в Україні функціонувало 4770 стаціонарних дитячих садків, які відвідувало 330670 дітей. Загалом у постійно діючих і сезонних дошкільних установах виховувалося понад 1000200 дітей, із них 852000 – у колгоспних закладах. У 1959-1962 роках було відкрито 2049 нових дитячих садків на 322000 місць. У 1963 році було введено в дію 1168 дитячих садків [там само, с. 330-331]. Науковець визначає, що «активну роль у будівництві дошкільних установ відігравали промислові підприємства, а також колгоспи й радгоспи. Найбільші темпи росту спостерігалися в промислових центрах – Донецькій, Дніпропетровській, Запорізькій, Луганській і Харківській областях [там само, с. 331].

Спираючись на дослідження вітчизняних науковців із проблем дошкільної освіти України, одним із показників розвитку дошкільної освіти у південному регіоні нами визначено динаміку формування мережі закладів дошкільної освіти впродовж досліджуваного періоду. Для порівняння кількісних показників та визначення тенденцій розвитку мережі дошкільних установ звернемось до архівних джерел.

Згідно з статистичним звітом про дитячі садки та ясла-садки за 1960 рік дитячих садків у містах нараховувалося 528, у яких виховувалось 50849 дітей; у сільській місцевості – 6728 дітей у 173 закладах [4, арк. 51, 30, 55, 101]. За інформацією зведеного статистичного звіту про дитячі садки і ясла-садки за 1972 рік у Запорізької області в містах функціонувало дитячих 147 садків, із контингентом вихованців – 28561 дитина, у сільській місцевості – 28, відповідно – 1592 дитини; ясел-садків: у містах – 99, вихованців – 23479; у сільській місцевості 22, дітей – 1276; санаторних закладів – 4, контингент дітей – 460, у літній оздоровчий період на дачі було вивезено 145 дітей [5, арк. 15]; у Миколаївській області в містах функціонувало 108 дитячих садків та ясел-садків із контингентом вихованців 18875 дітей, у сільській місцевості – 78, відповідно – 3863 дитини, всього ясел-садків: у містах – 92, вихованців – 17018, у сільській місцевості 22, дітей – 1276, санаторних закладів – 4 з контингентом дітей – 460, відпочивало на дачах – 2318 дітей [там само, арк. 24]; в Одеській області в містах функціонувало 189 дитячих садків – 189, із контингентом вихованців 29847 дітей, у сільській місцевості – 65, відповідно – 4202 дитини; ясел-садків: у містах – 124, вихованців – 22 474, у сільській місцевості – 45, дітей – 3 595, у літній оздоровчий період на дачі вивезено 664 дитини [там само, арк. 25]; у Херсонській області у містах функціонувало дитячих садків – 89, із контингентом вихованців – 15944 дитини, у сільській місцевості – 35, відповідно – 2094 дитини, ясел-садків: у містах – 57, вихованців – 11946, у сільській місцевості – 35, дітей – 2082, санаторних закладів – не було, у літній оздоровчий період на дачі дітей не вивозили [там само, арк. 35].

Порівнюючи статистичні данні в областях південного регіону України на прикладі 1972 року можемо зазначити, що тенденція розвитку мережі закладів дошкільної освіти тісно пов'язана зі станом розвитку промисловості, виробництва та сільського господарства. Пропорційно економічним та соціальним чинникам спостерігаємо розвиток мережі дошкільних установ та кількості вихованців у закладах. Контингент дітей у дитячих садках вказує не тільки на охопленість дошкільною освітою, але й на демографічний стан у областях південного регіону в означений період.

Потреба в забезпеченні наступності між раннім вихованням дітей ясельного віку та вдосконаленням навчально-виховного процесу з дошкільниками середнього та старшого віку зумовила створення нового типу закладу «ясел-садків». Цей процес вимагав законодавчого та методичного забезпечення діяльності ясел-садків, пояснень щодо організації діяльності закладу, установлення на законодавчому рівні правил прийому до закладу дошкільної освіти, розроблення режиму роботи, вирішення питань організації навчально-виховного процесу, методичного забезпечення.

Для урегулювання питань діяльності закладу нового типу та роз'яснень щодо діяльності закладу «ясла-садок» було розроблено Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок), затверджене Постановою ради Міністрів УРСР за № 1132 від 11 липня 1960 року. У Положенні було визначено: «ясла-садок» є державною установою громадського виховання дітей віком від двох місяців до семи років, здійснює завдання зі всебічного розвитку дітей, відповідає завданням наступності виховання дітей у школі, сприяє участі жінок-матерів у виробничому та громадсько-політичному житті країни» [7, арк. 5]. У Положенні також визначалося підпорядкування ясел-садків; вимоги до будівель ясел-садків, групових кімнат (окремо для ясельного й дошкільного віку), ділянки навколо дошкільної установи та її обладнання; варіанти укомплектування ясел-садка віковими групами; тривалість перебування дітей у яслах-садках (залежно від потреб – 9-10, 12, 24 годин на добу); типи ясел-садків (загального типу, цілодобові, ясла-садки для дітей із фізичними вадами, ясла-садки санаторного типу); поділ дітей на вікові групи; правила прийому, переведення з групи в групу, відрахування; вимоги до працівників ясел-садків та їхні посадові обов'язки [6, с. 332].

За даними статистичних звітів, у 1972 році кількість закладів складала у Запорізькій області – 121 [5, арк. 15] (зведені дані по містах та сільській місцевості), у Миколаївській – 160 [там само, арк. 24]; в Одеській – 169 [там само, арк. 25]; у Херсонській – 92 [там само, арк. 35]. Порівнюючи кількість ясел-садків із іншими регіонами України, наведемо дані: у Вінницькій області – кількість ясел-садків не зазначено [там само, арк. 5]; у Дніпропетровській області – 263 [там само, арк. 8]; у Київській – 98 [там само, арк. 17]; у Харківській – 204 [там само, арк. 31].

Аналіз наведеної інформації про різні регіони України дав можливість констатувати позитивні кількісні зміни щодо збільшення числа дошкільних закладів типу «ясла-садки». Однак найбільш високими показниками відрізнялись індустріальні області не тільки південного регіону. Ця тенденція зберігалась в цілому на теренах УРСР у період, що досліджується. Аналізуючи чинники, що сприяли розвитку дошкільної освіти та дошкільного виховання в Херсонській області, І. Цюпак зазначала: «Як показує практика 50-80 рр. ХХ століття, від зайнятості населення залежить потреба в розширенні мережі суспільного дошкільного виховання [9, с. 96].

Актуальними питаннями щодо покращення роботи закладів дошкільної освіти залишались підвищення матеріального стану закладів, забезпечення санітарних норм, організація харчування, розвиток дошкільного виховання, удосконалення навчально-виховного процесу. З цією метою 1959 року Колегією Міністерства освіти Української РСР, за участі Республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ було ухвалено постанову «Про соціалістичне змагання областей, міст і районів за кращу підготовку шкіл і дитячих установ до нового навчального року». Ця постанова сприяла включенню підприємств, колгоспів, радгоспів, трудових колективів дошкільних закладів України в змагання щодо створення «належного санітарного стану приміщень, забезпечення різноманітного і якісного харчування дітей, удосконалення навчально-виховної роботи, також було визначено умови проведення змагання, критерії визначення областей-переможців» [3, с. 246]. Це змагання не тільки сприяло поліпшенню роботи дошкільних закладів, але й покращенню їхнього матеріально-технічного та методичного забезпечення.

Проведення соціалістичних змагань, громадських оглядів у містах, районах та областях на кращу підготовку до навчального року сприяло не тільки поліпшенню роботи закладів й можливості виявити певні недоліки у питаннях дошкільного виховання.

Досліджуючи чинники розвитку дошкільного виховання Є. Коваленко зазначила: «Перший громадський огляд дошкільних закладів України було проведено в травні-червні 1960 року. У наказі Міністерства освіти УРСР «Про підсумки громадського огляду дошкільних установ Української РСР» від 25.10.1960 р. визначалися як досягнення: значне зростання мережі дитячих садків, зміцнення їхньої матеріальної бази, поліпшення стану

виховної роботи з дітьми. Огляд виявив і певні недоліки: недостатня увага до сенсорного розвитку дітей, захоплення заняттями за рахунок прогулянок, невміння керувати творчими іграми дітей, значна кількість завідувачів дошкільних закладів і вихователів не мала спеціальної фахової підготовки, були виявлені недостовірні дані щодо кількості дошкільних закладів у певних областях тощо. Колегія Міністерства освіти УРСР, розглянувши матеріали про підсумки громадського огляду, накреслила низку заходів, спрямованих на подолання цих недоліків» [3, с. 246].

Розвиткові мережі закладів нового типу (ясел-садків) також надавалось велика увага під час проведення оглядів. «У 1964 році проводився громадський огляд із визначення стану роботи об'єднаних дошкільних закладів (ясел-садків), який приурочено до п'ятиріччя прийняття Постанови 1959 року. Під час його проведення було констатовано, що завдяки впровадженню дошкільного закладу нового типу в системі суспільного дошкільного виховання відбулися позитивні зрушення» [6, с. 332].

Зазначимо, що громадські огляди з 1960 року стали традиційними й проводились протягом майже трьох десятиріч, були дієвим чинником у розвитку дошкільної освіти України, зокрема, південного регіону.

Особливого значення в той період надавалось оздоровленню дітей дошкільного віку. Специфіка південного регіону, а саме, кліматичні умови, сприяли цьому процесу. Почала активно використовуватися така форма оздоровлення дітей, як вивіз на дачі, функціонування яких у більшості забезпечували великі промислові підприємства регіону, а відповідно охоплювались оздоровчою роботою діти, які відвідували відомчі дошкільні заклади. Високі показники охоплення дітей системою оздоровлення на дачах відповідно до статистичного звіту за 1965 рік відзначено в Одеській та Запорізькій областях. Ця тенденція зберігалась протягом певного періоду та підтверджена відомостями статистичного звіту за 1972 рік, у якому зазначено, що в Одеській області оздоровлено на дачах 664 дитини [5, арк. 25], у Запорізькій – 145 дітей [там само, арк. 15]. Порівнюючи показники інших регіонів, розглянемо приклад Харківської області – 86 дітей [там само, с. 31]. Наведена інформація дає змогу стверджувати, що кліматичні умови та природні ресурси південного регіону мали позитивний вплив на організацію оздоровчої роботи, та можуть бути прикладом для впровадження такого досвіду на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти.

Аналіз дисертаційних досліджень та архівних матеріалів дозволив зробити висновки про стан розвитку дошкільної освіти півдня України в період 60-70 років ХХ століття, який безпосередньо був підпорядкований загальним тенденціям розвитку дошкільної освіти України. Цей історичний період відзначено продовженням розширення мережі дошкільних установ, зокрема, за рахунок створення закладу нового типу «ясла-садок», підвищенням ролі громадськості в забезпеченні не тільки матеріально-технічної бази закладів, а й удосконалення методичного та програмового забезпечення організації освітньої діяльності в дошкільних установах, організації оздоровлення дітей, якому сприяли переваги географічного та кліматичного розташування південного регіону.

На жаль, позитивні зміни, що відбувались протягом означеного періоду не в повній мірі задовольняли потребу в закладах дошкільної освіти, проблемними залишались питання охоплення дітей дошкільною освітою та задоволення запитів батьків щодо місць у закладах. Попри стрімкий розвиток дошкільної педагогіки та дошкільного виховання, потребувало подальшого удосконалення методичне та програмове забезпечення освітнього процесу в дошкільних установах.

Наше дослідження не вичерпує всього кола питань розвитку дошкільної освіти на півдні України. Недослідженими залишаються проблема ролі вихователя в організації діяльності дошкільних установ другої половини ХХ – початку ХХІ століття, вивчення передового педагогічного досвіду колективів дошкільних закладів півдня України. Ці питання є актуальними для подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Венгловська О. Основні тенденції розвитку дошкільної освіти Київщини (1958-1984 рр. ХХ століття). *Історико-педагогічний альманах*: збір. наук. праць УДПУ ім. П. Тичини. Умань : РВЦ «Софія», Ч. 1. 2011. 96 с.
2. Денисюк Т. Ф. Історіографічний аналіз розвитку змісту початкової освіти України у 50-90-х роках ХХ ст. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1110/1/06dtfrou.pdf>.
3. Коваленко Є. І. Тенденції розвитку дошкільного виховання в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. *Наукові записки Ніжинського держ. уні-ту ім. М. Гоголя*. 2014. № 1. С. 244-249.
4. Міністерство освіти УРСР, статистичний відділ, том І. «Зведений звіт Міністерства освіти УРСР про дитячі садки та ясла-садки за 1960 рік, форма РВК №78». *Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України (ЦДАВО України)*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2740. Арк. 136.
5. Міністерство освіти УРСР, статистичний відділ. «Зведений статистичний звіт про дитячі садки і ясла-садки за 1972 рік, форма РВК № 78». *ЦДАВО України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 8483. Арк. 39.
6. І. Г. Улюкаєва розвиток дошкільної освіти в Україні в 1960-1990 рр. *Наукові записки Бердянського держ. пед. ун-ту*. 2015. В. 3. С. 330-331.
7. Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок), затверджено постановою Ради Міністрів СРСР від 21.05.1959р. № 558. К.: Радянська школа, 1980. С. 17-20.
8. Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку / Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 21 травня 1959 р. № 558. К.: Радянська школа, 1980. С. 17-20.
9. Цюпак І. М. Динаміка виховного процесу в дошкільних закладах Херсонщини (ХХ століття): навчально-методичний посібник. Херсон: Айлант, 2014. 112 с.

Khodakovs'ka L. V.

DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN SOUTHERN UKRAINE
(1960S-1970S OF THE 20TH CENTURY)

In the article the authors briefly outline the historical and pedagogical aspect of the problem of development of preschool education in the Southern region of Ukraine during the 60-70-ies of the 20th century as a component of preschool education in Ukraine. Drawing on the analysis of researches of leading Ukrainian scientists, archival materials, statistical reports of the Central State Archives of the Supreme Authorities and Administration of Ukraine the main tendencies of the development of preschool education in the region are outlined, legislative acts were described that regulated the activity of institutions existing in the 1950s (nurseries and kindergartens), as well as the institutions of a new type – «nursery school».

The attention is paid to the studying of the problem of children's recovery in the South of Ukraine, taking into account geographical and climatic conditions in the period under consideration, the impact of social and economical changes, that took place in the region in the second half of the 20th century, on the activity of preschool institutions.

On the basis of the conducted research, conclusions about the state of development of preschool education in the South of Ukraine in the period 1960s-1970s of the 20th century were made, which was directly subordinated to the general tendencies of the development of preschool education in Ukraine. This historical period was marked by the expansion of network of preschool institutions, particularly the establishment of a new type «nursery school», increasing the role of the citizenship in ensuring not only the material and technical base of institutions, but also improving the methodological and curricular organization of educational activities in preschool institutions, organizations of children's recovery, which were favored by the geographical and climatic location of the Southern region.

The study does not exhaust the entire range of issues of development of preschool education in the South of Ukraine in the second half of the 20th - the beginning of the 21st centuries. The problems of the role of the educator in the organization of the activity of preschool institutions in the marked period, studying of the advanced pedagogical experience of the staff of preschool establishments in the marked period remain unsolved. These questions are relevant to our further scientific research.

Key words: preschool education, the South of Ukraine, climatic conditions, health recovery, development specifics, tendencies, kindergartens of a new type, nursery schools, curricular and methodological support.

Дата надходження статті: «07» грудня 2017 р.

УДК 37.091.12:005.963 (477.7)

Чух Г. П.*

РЕГІОНАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ДОВОЄННИЙ ПЕРІОД ХХ СТ. НА ПІВДНІ УКРАЇНИ

У статті розглядаються регіональні передумови становлення системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін на півдні України. На основі уведення в науковий обіг матеріалів, які зберігаються в архівних фондах, досліджено діяльність установ півдня України, що не були визнаними закладами підвищення кваліфікації вчителів довоєнного періоду, однак стали регіональним чинником, що впливав як на рівень мовно-літературної освіти зазначеного регіону, так і на рівень кваліфікації вчителів-філологів: державних курсів іноземних мов при відділах освіти, окружних комісії з питань українізації при окружних відділах народної освіти тощо.

Процес підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов цього періоду відзначався децентралізацією та регіоналізацією управління перепідготовкою, мав епізодичний характер, хоч суттєво покращував професійні навички педагогів. Зміна орієнтирів роботи курсів іноземних мов із відмовою від підвищення кваліфікації чи навчання вчителів негативно відобразилася на якісних та кількісних показниках забезпеченості педагогічними кадрами, а саме вчителів іноземних мов півдня України в післявоєнний період. Цей чинник тільки підсилює визначальні проблеми відсутності професійних педагогічних кадрів: мобілізація багатьох учителів у Червону Армію, заміна їх недостатньо досвідченими кадрами.

На процес становлення системи підвищення кваліфікації вчителів-філологів мала вплив соціально-економічна й політична ситуація, що склалася в Україні загалом, і в південних областях зокрема: спрямованість на відносну незалежність у 20-ті роки ХХ ст., політика українізації, розбудова національної школи, нестача учителів із професійною освітою. Процес передбачав абсолютне підпорядкування української вітчизняної освіти радянській системі, потрібна була перепідготовка вчителів.

Ключові слова: післядипломна освіта, філологічні дисципліни, підвищення кваліфікації вчителів півдня України, державні курси іноземних мов, українізація.

У контексті сучасних освітніх реформ важливого значення набуває фундаментально новий підхід до розвитку вчителя та його педагогічної свободи. Однак реалізація нових засад підвищення кваліфікації педагогічних кадрів потребує ретроспективного аналізу цього процесу: історико-педагогічні дослідження системи національної післядипломної освіти сприяють віднайденню способів підвищення її ефективності. Різнобічний ретроспективний аналіз тенденцій розвитку цієї галузі освіти дає можливість констатувати низку закономірностей розвитку, позитивні чинники й недоліки в організації процесу підвищення кваліфікації, у тому числі й учителів філологічних дисциплін, характерні особливості функціонування, можливості й перспективи модернізації. Такий підхід дозволить розробити такі моделі навчання, що найбільш повно відповідали б традиціям підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні, умовам конкретного регіону, цілям певного закладу чи осередку підвищення кваліфікації, їхнім можливостям як матеріальним, так

*© Чух Г. П.

і педагогічним, специфіці освітніх потреб фахівців [5, с. 11].

Аналіз передумов виникнення системи підвищення кваліфікації свідчить, що визначальними для процесу становлення післядипломної освіти як системи в повоєнний період ХХ ст. були загальнодержавні й регіональні чинники. Загальнодержавними факторами стали такі: у 20-ті роки ХХ ст. відбувалося відродження національної української культури загалом і освітньої галузі як її складової зокрема; використовуючи досвід Київського ІУВ, у 40-х роках було створено мережу обласних ІУВ, які забезпечували систематичне підвищення педагогічного, загальнокультурного й політичного рівня вчителів (організація комісій для опрацювання методологічних матеріалів, скликання конференцій, розробка програмно-методичних вказівок для шкіл різних типів, організація консультацій, виїзних сесій, заочне керівництво гуртковою та індивідуальною роботою вчителів). Науковий інтерес викликає дослідження регіональних передумов становлення системи післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін довоєнного періоду ХХ ст. в південному регіоні України.

Різні аспекти функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів періоду 20-40-вих років ХХ ст. досліджували науковці: Л. Д. Березівська, С. В. Крисюк, А. І. Кузьмінський, В. В. Олійник, В. В. Примакова, Л. Є. Сігаєва, П. В. Худомінський та ін.

Недостатньо дослідженою залишається діяльність установ півдня України, які не були визнаними закладами підвищення кваліфікації вчителів довоєнного періоду, однак стали регіональним чинником, що впливав як на рівень мовно-літературної освіти зазначеного регіону, так і на рівень кваліфікації вчителів-філологів: державних курсів іноземних мов при відділах освіти, окружних комісій з питань українізації при окружних відділах народної освіти тощо. На нашу думку, таке дослідження важливе для порівняння підходів до підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін довоєнного й післявоєнного періодів. Хронологічні межі роботи названих підрозділів державних закладів освіти визначені архівними даними від 1925 до 1932 рр., їхня діяльність стала поштовхом для підвищення рівня мовно-літературної освіти півдня України, рівня кваліфікації вчителів-філологів у довоєнний період.

Метою статті є дослідження впливу діяльності установ південного регіону України на рівень кваліфікації вчителів-філологів: державних курсів іноземних мов при відділах освіти, окружних комісій з питань українізації при окружних відділах народної освіти.

Миколаївські й Херсонські державні курси іноземних мов координувалися відповідними міськими відділами освіти й функціонували за рахунок слухачів курсів. Термін навчання – 2 роки, навчальна програма обох освітніх установ була аналогічною, при чому херсонські курси запозичили її в миколаївських колег: передбачалося викладання англійської, німецької й французької мов. Крім того, слухачі були зобов'язані протягом 9 місяців вивчати українську мову, а також відвідувати при установі гуртки читання вголос, літературно-драматичний, спортивний, медичної допомоги, поточної політики. Діяльність курсів організована в межах пропагандистської компанії «Чужі мови до мас», у ході якої виникла гостра потреба в підготовці й перепідготовці вчителів іноземних мов. З 1929 року курси перейшли на трирічний термін навчання, узявши за основу програму аналогічних київських курсів: третій – педагогічний – рік навчання давав можливість більш ґрунтовно підвищити рівень професійності вчителів іноземних мов.

Ми можемо стверджувати, що державні курси іноземних мов у південному регіоні України на той час виконували функцію установи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін, адже аналіз навчального плану переконує, що окрім «Історії клясової боротьби даної країни» (64 год.), «Додаткових дисциплін на українській мові» (100 год), більшу частину навчального часу відводилося на вивчення «Історії літератури» (144 год.), «Історії мови й фонетиці» (90 год), «Методиці викладання мови та граматиці» (144 год.) [1, арк. 23]. Архівні джерела вказують, що «майже 50 % учбового плану мусить

затвердити Харків». Окрім того, ми можемо констатувати, що це була саме післядипломна освіта вчителів іноземних мов: у списку (1928 р.) з 38 студентів відділу англійської мови – 7 учителів із середньою й вищою освітою, із 20 студентів відділу німецької мови – 4 учителі [4, арк. 28-29]. Архівні матеріали містять заяви про зарахування на курси в м. Херсоні, анкети, відомості про успішність 922 слухачів з 1929 по 1932 рр. Значна кількість слухачів курсів, безумовно, сприяла підвищенню загального рівня мовно-літературної освіти південного регіону України, рівня кваліфікації вчителів-філологів у довоєнний період. Позитивним чинником цього процесу був і достатньо високий рівень професійної кваліфікації та значний педагогічний стаж викладачів курсів іноземних мов. Наприклад, викладач французької мови Жебрак А. А у своїй заяві (1931 р.) зазначає, що «отримавши освіту в Парижі, викладала французьку мову в усіх класах гімназії Ровнеков в Одесі» [там само, арк. 17]. Такі факти свідчать про те, що залучення висококваліфікованих спеціалістів старої формації до процесу розвитку народної освіти взагалі й підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін зокрема хоч і робилося для політичного контролю інтелектуальної еліти більшовицьким режимом, та все ж сприяло підвищенню рівня викладання на курсах, де вчителі вдосконалювали фахову майстерність.

Діяльність курсів іноземних мов у південних областях України за документами простежується до 1933 р. З жовтня 1934 р. діяльність курсів переорієнтована на підготовку працівників торгівлі (відділення ТОРГЗІН): завідувачів магазинів, продавців, валютних касирів, діловодів тощо.

Отже, процес підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов цього періоду відзначався децентралізацією та регіоналізацією управління перепідготовкою, мав епізодичний характер, хоч суттєво покращував професійні навички педагогів. Зміна орієнтирів роботи курсів іноземних мов із відмовою від підвищення кваліфікації чи навчання вчителів негативно відобразилася на якісних та кількісних показниках забезпеченості педагогічними кадрами, а саме вчителів іноземних мов, півдня України в післявоєнний період. Цей чинник тільки підсилить визначальні проблеми відсутності професійних педагогічних кадрів: мобілізація багатьох учителів у Червону Армію, заміна їх недостатньо досвідченими кадрами.

Варто погодитися з В. В. Кузьменком, який у історико-педагогічному дослідженні слушно зауважив, що у 20-ті – початок 30-х років ХХ століття українська школа набула якісно нової ролі в суспільному житті та сприяла розвитку не лише національної освіти, а й освіти всіх етносів України. Науковцем аргументовано доведена теза про те, що значна увага приділялася розвитку мов, на яких говорило населення України: постанови ВУЦВК, РНК УРСР, накази Наркомосу визначали позицію, за якою навчання в школах повинно проводитися тією мовою, на якій говорять діти [7, с. 171-175].

Підвищенню рівня мовно-літературної освіти та кваліфікації вчителів філологічних дисциплін у південному регіоні України сприяла посилена увага до проблем філологічної освіти національних меншин: відкриття в 1920-1930-ті рр. Одеського німецького педагогічного інституту, Миколаївського російського педагогічного інституту, єврейського й німецького секторів при Одеському інституті народної освіти, єврейської кафедри при Миколаївському інституті народної освіти, болгарського сектору при Одеському педагогічному інституті, німецького і єврейського педагогічних технікумів [9, с. 12]. Дослідниця Нечипоренко З. В. цитує матеріали Першої Всеукраїнської наради з роботи серед національних меншин 1927 р.: «організувати короткочасні курси для вчителів-молдован у м. Одесі. Необхідність така існувала... поза межами молдавської автономії: в Одеському, Єлисаветградському, Херсонському округах» [10].

Значний вплив на формування достатньо високого рівня національної мовно-літературної освіти південних областей України, рівня кваліфікації вчителів-філологів у довоєнний період мали заходи, які проводилися для реалізації рішень ХІІ з'їзду

РКП(б) 1923 р. про курс на коренізацію, тобто необхідність спиратися на корінне населення, адже комуністичній партії в перші роки правління бракувало підтримки неросійських народів. Історичні джерела підтверджують факт, що з 1923 по 1934 рр. в південних областях, як і в усій Україні, проходив процес українізації. Декрет ВЦУВК і Раднаркому УРСР від 27 липня і 1 серпня 1923 р. проголошував рівність мов й у зв'язку з цим необхідність надання допомоги в розвитку української мови, щоб піднести її до рівня російської.

У південному регіоні органами влади були прийняті схожі рішення «утворити комісію, на яку покласти відповідальність за проведення українізації» [15, арк. 1]. Керівників усіх установ, у тому числі й освітніх закладів, було зобов'язано скласти списки службовців, які проходили перевірку на знання української мови. Установлювалися категорії, відповідно до рівня знань:

- I категорія – добрі знання;
- II категорія – слабкі знання;
- III категорія – не знає або знає мову «кепсько».

Для вивчення української мови створювали спеціальні курси з 3-місячним чи 5-місячним терміном навчання, залежно від установленої категорії. Курси працювали при установах, були платними, оплату здійснювали установи або самі слухачі. За незнання української мови й за небажання посадових осіб її визнавати загрожувало звільнення з роботи. Це передбачалося п. 22 Декрету ВЦУВК від 01.08.1923 р. [8].

Вивчення Положення про державні курси української мови, матеріалів роботи Херсонської окружної комісії з українізації дозволяє стверджувати, що ця освітня установа, як і державні курси іноземних мов, виконували функцію підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін. І оскільки зазначене Положення визначає: «Цілеве завдання курсів – дати можливість громадянам, що зовсім не володіють українською мовою, вивчити таку для практичного вживання в установах, на підприємствах УРСР, а також підвищити знання тих громадян, що вже володіють нею, але не в достатній мірі, щоб проводити спеціальні праці українською мовою», – викладачі курсів і чиновники окружної комісії з українізації виконували функції, що підвищували професійний рівень учителів філологічних дисциплін. Визначальними дійовими особами процесу українізації були вчителі. Зокрема, в одному з архівних документів того періоду зазначено, що «на сьогодні наш викладач української мови багатий на досвід і практику, але в більшості недостатньо озброєний необхідним академізмом. Отже, доцільно відкрити для цих товаришів курси українознавства за відповідною програмою». Ухвала цих зборів передбачає такі заходи:

«п. 5. З початку навчального року налагодити зв'язки з учителями кожної сільської трудової школи, керувати їхньою освітою з українознавства. (Організовані гуртки для вчителів на периферії – показчик необхідності поглиблювати цю працю)...

п. 7. Зворушити думку кожного вчителя про зв'язок із курсами та зібрати від них питання, що бажали б за ними прослухати лекції» [16, арк. 7].

У іншому документі зазначено, що, «крім організаційної метушні, схопилися й до перекваліфікації викладачів української мови, літератури, суспільствознавства», «під час вакацій відкрито гуртки для вчителів на периферії в Херсоні і на Гопри. На курсах було понад 120 чол.». Порядок денний методичних нарад викладачів української мови передбачав обговорення методів викладання української мови в трудовій школі, рецензування підручників («Грамматика» Булахівського Л. та ін.; «Грамматика» част. I та II Курило О.) [там само, арк. 1-4]. У Миколаївському окрузі в усіх районах, окрім Володимирського (у ньому мешкала переважна більшість росіян), було відкрито курси з вивчення української мови. У Миколаєві були організовані платні курси для вчителів міських шкіл. Їх прослухало 200 педагогів [11].

Ці фактори не тільки підвищували професійний рівень учителів, а й підсилювали аргументованість позицій українізації навчальних закладів південного регіону України.

У звіті про українізацію Миколаївської середньої школи № 5 зазначено: «Треба остаточно українізувати роботу школи, запровадити українську мову в усіх стосунках учнів і вчителів. Учителів, які досі не опанували українську мову, перевести до російських шкіл». Українізація спричинила національну самоідентифікацію багатьох педагогів-українців у межах етнічної території, якої вони раніше не усвідомлювали. Процес українізації змусив національні меншини, у т.ч. і росіян, рахуватися з мовними, культурними, освітніми запитами корінної нації – «відповідне опанування національними меншинами мови корінної нації». Однак неоднозначність сприйняття вчителями процесу коренізації підтверджує факт виступів 1926 р. батьків-зросійщених українців, підбурюваних керівництвом школи і вчителями, проти українізації Миколаївської міської школи № 15. Такі українофоби слугували своєрідною «п'ятою колоною» в боротьбі більшовицького керівництва проти українізації [11, с. 6].

Наведені факти, безперечно, підтверджують думку про вагомий внесок установ із проведення українізації в підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін півдня України в період 1925-1932 рр. на засадах децентралізації та регіоналізації. Однак на півдні України не було впливового осередку національно свідомого учительства, який би міг протидіяти наступу антиукраїнських сил [13, с. 8].

Приводом для згортання українізації в державі послужила допомога, яку надавав уряд українському населенню поза межами України: відкривалися гуртки, школи, видавалася література, у вишах України виділялася певна кількість місць для студентів-українців з різних регіонів СРСР (Кубані, Далекого Сходу, Курської губернії тощо). У грудні 1932 р. ЦК КП(б)У, місцевим і радянським органам була надіслана телеграма за підписом Сталіна і Молотова, у якій рішуче засуджувалася українізація поза Україною. У телеграмі говорилося, що подібні дії «можуть бути на руку тим буржуазно-націоналістичним елементам, які, будучи у вигнанні з України, як шкідливі елементи, проникають в українізовані райони й ведуть розладницьку роботу [8, с. 54]. Це був сигнал, який став початком згортання українізації, а з нею – й підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін на державних курсах української мови. Комітети з українізації у своїх звітах за 1932 р. зазначають, що «навчально-програмових матеріалів, як і самих програм і планів з центру й будь-яких указівок у справі українізації за минулий рік не одержували» [17, арк. 52].

Починаючи з 1931 р., запроваджується політика поступового стирання національних відмінностей, темпи українізації шкіл спадають. Значний вплив русифікаторських тенденцій у галузі освіти, відсутність необхідної кількості педагогічних кадрів ще тривалий час не змогли нівелювати внесок установ, що проводили процес українізації, у формування національно орієнтованого світогляду, а отже й підвищення кваліфікації вчителів півдня України: наприклад, у 1944-1945 н. р. із 703 шкіл Херсонської області українську мову викладання мали 640, російську – 49, узбецьку – 11, туркменську – 2, вірменську – 1 [14, арк. 7]. Ця ж тенденція була загальноукраїнською: у 1940-1941 н. р. в УРСР працювало 24940 шкіл із українською мовою навчання й 2571 – з російською [3, с. 15].

Повна реорганізація народної освіти в 30-ті-40-ві роки ХХ століття передбачала її абсолютне підпорядкування російсько-радянській системі, а тому потрібна була перепідготовка вчителів філологічних дисциплін на курсах підвищення кваліфікації. Головними напрямками змін у викладанні філологічних дисциплін в південному регіоні України, як і в усій республіці, стали такі аспекти: видатні діячі культури проголошувалися «слугами капіталізму», «націоналістами»; у шкільних програмах і підручниках фальсифікувалася історія; активно русифікувалися вищі педагогічні навчальні заклади, куди поступово запрошувалися російські викладачі, навчальний процес у вишах вівся російською мовою; з 1938 р. циркулярно насаджувалося обов'язкове вивчення російської мови з 2 класу [2, с. 61].

Кризу філологічної освіти півдня України викликали й сталінські репресії освітянської інтелігенції: у 1938 р. на Миколаївщині бракувало 300 вчителів, переважно української та російської мов. 228 учителів мови й літератури не вистачало в школах Одеської області. Це було наслідком фізичного знищення української освітянської інтелігенції, яка сформувалася за часів українізації. Із 8366 учителів Одеської області у 1937 р. 6131 ос. склали ті, хто терміново замінив у школах репресованих учителів і, як правило, не мали відповідної педагогічної освіти [13]. Їхнім професійним розвитком мали зайнятися новостворені обласні інститути удосконалення вчителів, які забезпечували систематичне підвищення педагогічного, загальнокультурного й політичного рівня педагогів.

Таким чином, на процес становлення системи підвищення кваліфікації вчителів-філологів мала вплив соціально-економічна й політична ситуація, що склалася в Україні загалом, і в південних областях зокрема: спрямованість на відносну незалежність у 20-ті роки ХХ ст., політика українізації, розбудова вітчизняної системи освіти й національної школи, нестача учителів з професійною освітою, проголошення нових ідеологічних і педагогічних пріоритетів педагогічної діяльності (1933 р., коли відбувається згортання української системи освіти, уніфікується й стандартизується педагогічна наука й практика, визначаються нові вимоги до змісту й форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників: українська педагогіка мала стати складовою російсько-радянської культури) [6].

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в більш детальному дослідженні форм післядипломної педагогічної освіти в 40-ві роки ХХ століття, адже реорганізація народної освіти передбачала її абсолютне підпорядкування російсько-радянській системі, а отже, потрібна була перепідготовка вчителів філологічних дисциплін на курсах підвищення кваліфікації.

Література:

1. Відомості про вивчення іноземних мов. Херсонські державні курси іноземних мов Херсонського міського відділу освіти 1928 -1932 рр.// ДАХО (Державний архів Херсонської області). Ф. 466. Оп. 1. Спр. 9. 195 арк.
2. Дашкевич Л. Українізація: причини і наслідки. *Слово і час*. 1990. № 80. С. 61.
3. Збірник наказів та розпоряджень Наркомосу УРСР. 1940. № 8. С. 15.
4. Звіти, списки студентів, заявки та листування Херсонських державних курсів іноземних мов Херсонського міського відділу освіти 1929-1932 рр. ДАХО. Ф. 466. Спр. 7. 109 арк.
5. Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти вчителів: монографія. 2-е вид. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти, 2013. 140 с.
6. Історія Української РСР: у 8 т., 10 кн. Т. 6: Українська РСР у період побудови і зміцнення соціалістичного суспільства (1921-1941)/ АН УРСР, Ін-т історії: редкол.: Ю. Ю. Кондуфор (голов. ред.) та ін. Київ: Наук. думка, 1977. 542 с.
7. Кузьменко В. В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: монографія. Друге видання перероблене і доповнене. Херсон, 2014. 720 с.
8. Лозицький В. С. Політика українізації в 20-30-х роках: історія, проблеми, уроки. *Український історичний журнал*. 1989. № 3. С. 46-55.
9. Міронова І. Культура національних меншин Півдня України в 20-30-і роки ХХ століття: автореф. дис... канд. іст. Наук / Дон. нац. ун-т. Донецьк, 2003. 18 с.
10. Нечипоренко З. В. «Українізація» і забезпечення прав національних меншин Півдня України в 1920-х - на початку 1930-х рр. *Український селянин*. 2010. Вип. 12. С. 292-295. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UkrSel_2010_12_108.
11. Соболев І. Українізація освіти півдня України: 1920-30-ті роки. *Історія України*. 2000. № 8. С. 4-6.
12. Соболев П. І Українофобія на терені шкільництва. *Рідна школа*. 1996. № 9. С. 6-8.
13. Соболев П. І. Руйнація освіти півдня України: 1937-1938 роки. *Краєзнавство*. 2001. № 1. С. 168-171. URL: http://resource.history.org.ua/publ/kraj_2001_1_168.

14. Статистичні звіти за початкові, семирічні та середні школи за 1944-45 рр. ДАХО. Ф. 2239. Оп. 1. Спр. 25. 201 арк.
15. Херсонська окружна комісія у справах українізації при окружному відділі народної освіти м. Херсона 1925-1932 рр. ДАХО. Ф. 466. Оп. 1. Спр. 1. 12 арк.
16. Херсонська окружна комісія у справах українізації при окружному відділі народної освіти м. Херсона 1925-1932 рр. Протоколи засідань. ДАХО. Ф. 466. Оп. 1. Спр. 13. 16 арк.
17. Херсонська окружна комісія у справах українізації при окружному відділі народної освіти м. Херсона 1925-1932 рр. ДАХО. Ф. 466. Оп. 4. Спр. 49. 63 арк.

Chuk G. P.

REGIONAL PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE POSTAL
EDUCATION SYSTEM OF TEACHERS OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES
OF THE TWELVE PERIOD OF XX CENTURIES ON SOUTH OF UKRAINE

The article deals with the regional preconditions for the formation of a system for the improvement of the qualification of teachers of philological disciplines in the south of Ukraine. The work of the institutions of the southern Ukraine, which were not recognized as institutions for the training of teachers of the prewar period, was studied, but became a regional factor influencing both the level of language and literary education in the specified region and the level of qualification of teachers of the Ukrainian language and literature, foreign languages, the Russian language and literature, other languages of the national minorities of the southern region of Ukraine: state language courses at the departments of education, district commissions on issues of Ukrainization in the district departments of public education, then what. This contributed to the beginning of the process of continuity of professional development of pedagogical staff in the 20-30 th years of the twentieth century.

Based on the introduction into the scientific circulation of materials stored in archival funds, it was monitored how the activities of these educational institutions became an impetus for raising the level of language and literary education in the southern regions of Ukraine, the level of qualification of teachers-philologists in the prewar period. such a study is important for comparing the approaches to improving the skills of teachers of philology disciplines pre-war and post-war periods. The factors which contributed to the beginning of the process of continuity of the training of teaching staff in the prewar period of the twentieth century were revealed. Such a study is important for comparing approaches to improving the qualifications of teachers of philological disciplines of the period.

Key words: postgraduate education, philological disciplines, teacher training system of the South of Ukraine.

Дата надходження статті: «15» листопада 2017 р.

УДК 373.3.013:3 16.42(477)(091)(045)

Шугай Я. М.*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗМІНИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ (1945 – 1958 РР.)

Статтю присвячено комплексному дослідженню соціально-педагогічних змін початкової освіти в Україні (1945 – 1958 рр.). Розглянуто ключові етапи становлення та відбудови освіти в післявоєнний період. Проаналізовано погляди українських дослідників (Л. Березівської, А. Бондар, Д. Дзвінчук, О. Сухомлинської та ін.) на класифікацію та виділення характерних ознак, притаманних окресленому періоду.

Висвітлено основні події та процеси, що відбувалися в житті українців в 1945 – 1958 роках. Проаналізовано низку нормативно-правових документів, у яких окреслено певні догми та стратегії розвитку освітньої політики держави. Визначено, який вплив мало ухвалення законів та постанов на розвиток загальної середньої освіти, зокрема, початкової.

*© Шугай Я. М.

Виділено й описано характерні особливості та мету соціально-педагогічних нововведень у систему освіти України, серед яких – роздільне навчання хлопців і дівчат, зменшення вікового порогу зарахування дітей до школи тощо. Поміж основних подій та процесів досліджуваного періоду схарактеризовано таку соціально-значущу проблему, як голодомор, що вніс свої негативні корективи в процес відновлення освіти.

Особливу увагу приділено глобальним змінам в освітній системі УРСР, а саме: переходу від загальної семирічної освіти до загальної середньої та доцільності відродження й повернення політехнічного навчання. Акцентовано, що однією із проблем, із якою зіткнулась радянська школа, стала відсутність матеріально-технічної бази для втілення політехнічного навчання.

Автором схарактеризовано досліджувані роки як період оновлення, у ході якого була уведена загальна обов'язкова семирічна освіта (згодом й восьмирічна), взято курс на політехнізацію шкіл, посилення трудової підготовки учнів молодшої й середньої ланки, щоб уникнути відриву від життя з посиленою ідеологічною пропагандою.

Ключові слова: початкова освіта, соціально-педагогічні зміни, суспільство, навчання, голод, роздільне навчання, відбудова, політехнічне навчання.

Освіта, в широкому сенсі свого значення, супроводжує людину протягом усього життя. Адже, починаючи від перших кроків життя й закінчуючи навчанням й вихованням онуків, людина є невід'ємним учасником освітнього процесу.

Відомо, що на долю нашої держави випало чимало страждань. Як пише Л. Костенко, «а ви думали, що Україна так просто. Україна – це супер. Україна – це ексклюзив. По ній пройшли всі катки історії. На ній відпрацьовані всі види випробувань. Вона загартована найвищим гартом. В умовах сучасного світу їй немає ціни» [16]. Та однією з найгостріших та найболючіших проблем української держави було й залишається охоплення населення освітою та надання якісних освітніх послуг для виховання цілісної та конкурентоспроможної особистості.

Наразі відбувається чергове масштабне оновлення системи освіти в Україні, що охоплює всі ланки становлення особистості, від дошкільної до вищої. Цей процес, який розпочнеться з вересня 2018 року й завершиться в 2027 році, є довготривалим та швидкоплинним одночасно. Насамперед, очікувані зміни охоплять початкову ланку. Однак, закладаючи основи реформування початкової освіти, варто враховувати й переосмислювати історичний досвід становлення її через призму соціально-педагогічних змін у суспільстві 1945 – 1958 років.

Питання ретроспективного пошуку та аналізу змін початкової освіти в Україні висвітлювалися в роботах Л. Березівської, Л. Бондар, Т. Гавриленко, Я. Кодлюк, Н. Ключко, А. Моїсеєнко, Л. Піроженко, О. Сухомлинської та ін.

Однак розвиток початкової школи у вищезгаданий період у контексті соціально-педагогічних змін у суспільстві залишилося не до кінця розкритим.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати соціально-педагогічні зміни початкової освіти в Україні (1945 – 1958 рр.).

Так історично склалося, що кожна держава, запроваджуючи зміни в державному устрої, розпочинає зі змін в освіті. На жаль, дуже часто ці зміни залежать від особистого світогляду та переконань певного керівника, а не від перспективних та креативних реформ та досвіду.

Як зазначає Л. Березівська, «зі зміною державної політики в ході шкільного реформування змінювалася й парадигма виховання її громадян: на засадах православ'я, монархізму й вірності государю в імперську добу; на національних цінностях (українська мова, література, історія, традиції, релігія, культура) у період існування української державності (1917 – 1920) або її відродження в 1985-1991 роках; на принципах націоналізму, інтернаціоналізму, атеїзму в 20-х роках; на комуністично-класовій, атеїстичній ідеології в 1930 – 1985 роках» [1, с. 46]. Охоплений у цій статті період

насичений подіями, які науковці класифікують по-різному.

Зокрема, О. Сухомлинська про 1933 – 1958 роки пише, що це період, коли українська педагогіка була складовою «російсько-радянської культури» [14, с. 65-66].

Д. Дзвінчук 1931 – 1959 роки схарактеризував, як «період утвердження командно-адміністративної системи управління освітою як організаційної основи тоталітарного режиму, посилення бюрократичного централізму й втрати децентралізації» [5, с. 35].

Згідно класифікації Л. Березівської, «1930-1946 рр. – прихована реформа або реорганізація української шкільної освіти в ході радянських урядових постанов, боротьби з українізацією, масових репресій проти освітян; 1946 – поч. 50-х років ХХ ст. – реалізація або поглиблення радянської системи шкільної освіти в умовах регламентації освітнього простору» [2, с. 4].

Отже, якщо 30-ті – початок 40-х років ХХ століття ознаменувалися лише імплантацією радянського тоталітарного режиму в українську систему освіти шляхом репресій та пригнічення української культури, то 1945-1958 роки є періодом востання та утвердження радянської культури, системи, яка мала на меті чи не повне знищення української нації.

Після перемоги в II Світовій війні у 1945 році в країні надзвичайно гостро відчувалися соціальні проблеми. Мільйони понівечених життів та доль, зруйновані вщент міста й села, відсутність інфраструктури та інші не менш важливі проблеми. Перед державою постало питання відновлення народного господарства, соціально-культурної сфери в найкоротші терміни. Про це свідчить постанова РНК УРСР і ЦК ВКП(б) від 27 лютого 1943 року «Про поновлення роботи шкіл в районах Української РСР, звільнених від фашистських окупантів», де чітко наголошено на необхідності поновлення навчання дітей у школах й розподілено обов'язки й відповідальність керівних органів за дотриманням цього документу.

Попри те, що майже по всій території України, звільненої від окупації, в 1943 році відновили свою роботу школи, вони не могли функціонувати на повну силу. Це зумовлювалося рядом причин, серед яких:

- значний відсоток від загальної кількості зруйнованих шкільних будівель і приміщень, які відновлювалися силами робітників, працівників колгоспів та, власне, дітьми;

- гостра нестача кваліфікованих спеціалістів, адже багато вчителів пішли добровольцями на фронт, звідки не повернулися. Для поліпшення забезпечення шкіл педагогічними кадрами було вжито низку заходів, зокрема, ухвалено спеціальне рішення про розвиток системи заочної педагогічної освіти, створювалися короткотермінові курси підготовки й перепідготовки вчителів. У звільнених районах учителів забезпечували житлом у першу чергу. Надалі в міру звільнення окупованих територій і відновлення роботи шкіл ще гострішою поставала потреба в педагогічних кадрах (зокрема, у 1944-1945 навчальному році налічувалось 154812 учителів. Це майже удвоє менше, ніж до війни [9]);

- погіршення демографічної ситуації. Багато дітей, учнів загинуло, залишилося без батьків, тому постало питання про відкриття нових типів навчальних закладів, матеріальної допомоги самотнім та багатодітним матерям. У таких умовах українською важко було забезпечити дітей необхідними для школи речами. Непоодинокими були випадки, коли до школи молодші діти ходили по черзі, адже на всю родину були одні чоботи. Старші діти були змушені кинути навчання для забезпечення можливості існування родини.

З такими життєвими реаліями зіткнулася майже кожна українська родина, і школа не була осторонь.

В умовах військових дій й надзвичайного стану в країні на перший план виходило патріотичне виховання, яке успішно втілювалось в суспільне життя держави й школи.

Однак це відбувалося досить дивним способом. На думку Наркомосу та інших керівників освітньої галузі, одним із найголовніших напрямів розвитку патріотичного виховання учнів, як молодших, так і старших було запровадження роздільного навчання хлопців і дівчат. Цей факт знайшов своє відображення в постанові ЦК ВКП (б) від 16 липня 1943 року «Про запровадження роздільного навчання хлопців і дівчат в 1943/44 н. р. у неповних середніх і середніх школах обласних, крайових міст, столичних центрів союзних і автономних республік та великих промислових міст».

Окрім патріотичної складової, ухваленню цього рішення передували такі причини та передумови:

- укріплення дисципліни в школі, адже під час війни значно впав рівень дисциплінованості серед учнів, особливо хлопців;
- відмінності в чинних програмах військової підготовки хлопців та дівчат;
- різний стан фізичної підготовки хлопців та дівчат;
- диференційований підхід щодо практичних навичок військової справи.

Отже, для реалізації положень цієї постанови з 1 вересня 1943 р. запроваджувалося роздільне навчання хлопців і дівчат у 1-10 класах усіх неповних середніх і середніх шкіл, створювалися окремі чоловічі й жіночі школи, де навчання в 1943-1944 навчальному році мало здійснюватися за чинними на той час навчальними планами неповних середніх і середніх шкіл [13].

Як зазначає А. Бондар, «у Україні роздільне навчання хлопців і дівчат було запроваджено в 660 школах, із них – 314 чоловічих (205 тис. учнів) і 346 жіночих (240,4 тис. учнів). Усього в 1945-1946 навчальному році роздільно навчалася близько 9 % учнів від їхньої загальної кількості [3, с. 69]. Але в ході реалізації концепції роздільного навчання виникли деякі перепони, такі як: відсутність достатньої кількості шкіл та шкільних приміщень, обмежене фінансування освітньої галузі, а також малий відсоток підготовлених кваліфікованих учителів. Намагаючись вирішити це питання, школярів залучали до навчання у дві зміни (зранку - хлопці, увечері - дівчата). Однак ці заходи не дали бажаного результату, очікувані переваги роздільного навчання поступово зійшли нанівець, тому 17 квітня 1954 року було ухвалено постанову Ради Міністрів про підготовку до уведення спільного навчання в школах країни [10, с. 339].

Одним із поворотних рішень щодо реформування початкової освіти стало ухвалення Радою Народних Комісарів СРСР постанови «Про прийом дітей семирічного віку до школи» від 8 вересня 1943 року. Згідно з цією постановою комісарам союзних республік рекомендувалося зменшити віковий поріг прийняття учнів до першого класу, починаючи з 1944-1945 навчального року. Це було наслідком війни, оскільки прагнули укомплектувати школи, а тому на державному рівні зобов'язали батьків віддавати дітей до школи [12, с. 156].

Цей захід завдяки звільненню місць для прийому молодших від зазначеного віку дітей у тогочасні дошкільні заклади та завдяки організації шкільного життя всіх семиліток надавав можливість матерям активніше працювати на виробництві. Водночас учні неповних середніх (тобто семирічних) шкіл завершували навчання не в 15, а в 14 років і раніше починали свою трудову діяльність. Ці обставини в умовах воєнного та повоєнного часу мали надзвичайно велике значення [15, с. 218]. Ухвалення вищезазваної постанови вплинуло на розвиток початкової школи, адже зменшило річну розбіжність між дошкільниками й учнями початкових шкіл.

Іншою не менш важливою й трагічною подією в житті українського народ став голодомор в Україні 1946-1947 років.

Країну відбудовували, а отже, потрібні були кошти, й чималі. Україна ж була (і залишається донині) надзвичайно потужною аграрною країною, тому всі політико-економічні рішення 1946-1947 років були спрямовані на експорт ресурсів, у тому числі й харчових.

Згідно з указівкою з Москви, Рада Міністрів УРСР і ЦК КП(б) у постанові від 4 липня затвердили річний план здачі зерна державі зі врожаю 1946 року в кількості 340 тис. пудів (5440000 т). Незважаючи на настирливі прохання першого секретаря ЦК КП(б)У М. Хрущова, хлібозаготівельний план Україні московський центр не зменшив, натомість зобов'язав беззаперечно й щонайшвидше виконати [4].

Така «звіряча» політика вкрай негативно позначилася на всіх сферах життя в країні. Люди голодували, повторювалася ситуація 1932 року. Розповсюдженням явищем стало жебракування, що заповонило майже всю територію України. Звісно, за таких умов про навчання, а тим паче повноцінне навчання дітей не йшлося. Велика кількість дітей перестала відвідувати школу, деякі з них просили милостиню, працювали в колгоспах; поширилися безпритульність, злочинність [8, с. 10].

Однак, незважаючи на таке важке соціально-економічне становище, діти повинні були відвідувати навчальні заклади. Питання охоплення освітою стояло надзвичайно гостро й відслідковувалося та контролювалося відповідними органами. За прогули уроків, ухиляння від відвідування шкіл дітьми несли відповідальність батьки або опікуни, адже в разі порушення, передбачалася адміністративна й кримінальна відповідальність.

В 1949 році Наркомосом УРСР було запроваджене обов'язкове загальне семирічне навчання в сільській місцевості, яке стало продовженням постанови ЦК ВКП (б) від 14 серпня 1930 року «Про введення загального обов'язкового навчання». Навчанням в обсязі семирічної школи мали бути охоплені хлопці і дівчата в промислових містах та районах країни. Отже, у післявоєнний період цілеспрямовано відбувався процес відновлення освітньої системи, спрямованої на забезпечення можливості всім громадянам здобувати освіту [6, с. 187].

На початку 50-х років ХХ ст. розпочався новий етап розвитку й становлення загальноосвітньої школи. Як писав Ф. Корольов, «у 1952 – 1953 рр. школа й педагогіка вступають у новий період свого розвитку. Розпочинається період переходу від загальної семирічної освіти до загальної середньої освіти й здійснення політехнічного навчання в середній школі на базі подальшого підйому всієї навчально-виховної роботи» [7, с. 116].

Питання політехнічного навчання та трудової підготовки було відображене в навчальних планах і програмах середніх шкіл 1930-х – 1950-их років, однак із деякими трансформаціями. На початку 30-х років неодноразово порушувалося питання щодо труднощів вступу випускників до технікумів, адже вони не мали ні теоретичних, ні практичних знань. Саме тому в навчальні плани середніх шкіл увели трудове навчання (початкові класи), креслення та військову підготовку (середні і старші класи).

Однак поступово змінювалась кількість годин, що відводилась на вивчення дисципліни, та змінювалися програмові вимоги щодо знань, умінь та навичок. Як зазначає Л. Піроженко, «відбувався поступовий перехід від спрямування на трудову політехнічну підготовку до так званого «словесного політехнізму». Зміст освіти наповнювався не безпосереднім вивченням трудової діяльності людей і реальною суспільно корисною працею, а технічними відомостями про різноманітні галузі промислового виробництва» [11, с. 27]. Такі дії призвели до вилучення трудового навчання в початкових класах у 1937 році. Унаслідок цього відбувся відрив школи від життя.

Ситуація почала змінюватись у післявоєнний період. Учні активно допомагали у відновленні та відбудові заводів, фабрик, шкіл та інших державних об'єктів. Але з'явився помітний дисонанс між тим, чому навчали в школі й тим, що відбувалося на практиці. На багатьох педагогічних з'їздах учителями активно обговорювалося питання відродження практичного трудового напрямку в навчальних програмах. Згідно з директивами ХІХ з'їзду КПРС протягом 1951-1955 років передбачалися наступні зміни:

- перехід від семирічної до десятирічної загальної освіти у великих містах та столицях, а згодом, - і в школах сільської місцевості;
- створення умов для якнайшвидшого переходу до загальної десятирічної освіти;
- збільшення будівництва нових шкіл.

Саме тому в першій половині 50-х років ХХ століття, упродовж наступної п'ятирічки, відбулись значні зміни, які відбилися на початкових школах також. Значно зменшувались та ліквідовувались малокомплектні школи, великі початкові школи реконструювали в семирічні, а семирічні – у середні. Це мало низку позитивних та негативних наслідків: поступове структурування та реорганізація системи освіти, однак зміни відбувалися надто швидко, не були до кінця продумані, а отже, виникали проблеми в невеликих сільських школах із отриманням освіти (у зв'язку з ліквідуванням малокомплектних шкіл) та з якістю надання освітніх послуг для учнів старших класів, адже обладнання шкіл було на низькому рівні.

Як уже зазначалося, система організації навчання в школі була спрямована на підготовку учнів до вступу до технікумів, однак не виправдала себе, адже практична діяльність під час навчання була недостатньо ґрунтовною.

Починаючи з 1954 року в Україні було запроваджено виробниче навчання в школах, яке мало на меті комплексне поєднання навчальної діяльності із трудовою та з подальшим продовженням роботи в галузях народного господарства.

На з'їздах КП України постійно порушувались питання поліпшення умов щодо здійснення політехнічної освіти в умовах загальноосвітньої школи, обговорювались найбільші перепони та шляхи їхнього подолання для усунення відриву навчання від праці. Зокрема, у 1955-1956 навчальному році в I-IV класах до навчального плану було введено ручну працю. У старших класах також відбулися зміни – починаючи з 8 класу вводилося виробниче навчання [3, с. 90-91]. Однак однією з проблем, із якою зіткнулась радянська школа, через таке стрімке введення нових навчальних предметів, стала відсутність матеріально-технічної бази для втілення політехнічного навчання.

Унаслідок багатьох переговорів керівних структур освітнього апарату, з'їздів та семінарів практикуючих вчителів, у 1958 році було ухвалено «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної системи СРСР».

Цей документ передбачав структурну перебудову загальноосвітньої школи: упровадження обов'язкової восьмирічної освіти (відповідно, початкова школа перестала бути окремою складовою системи освіти); перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну; створення матеріально-технічної бази для оволодіння учнями шкіл однією з масових робітничих професій. Стратегічним напрямом розвитку школи в законі було визначено політехнізацію, посилення зв'язку школи з виробництвом, навчання - з продуктивною працею, особливо в середній ланці (15–18 років) [11, с. 40].

Таким чином, можна зробити висновок, що в 1945-1958 роках освітня політика держави була спрямована на відновлення освітнього процесу в школах після перемоги в II Світовій війні. Також цей період можна сміливо назвати «періодом оновлення», у ході якого була уведена загальна обов'язкова семирічна освіта (згодом й восьмирічна), взято курс на політехнізацію шкіл, посилення трудової підготовки учнів молодшої й середньої ланки, щоб уникнути відриву від життя з посиленою ідеологічною пропагандою.

Перспективним для подальшого наукового пошуку вважаємо ґрунтовне дослідження структурно-організаційних чинників розвитку початкової освіти в Україні у визначених хронологічних межах.

Література:

1. Березівська Л. Д. Наслідки та досвід реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. *Рідна школа*. 2010. № 1-2. С. 45-49.

2. Березівська Л. Д. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991). *Історико-педагогічний альманах*. 2011. № 1. С. 44-48.
3. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967). Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. 226 с.
4. Голодомор 1946–1947 років // Меморіальний музей тоталітарних режимів «Територія Терору». – 2013. – URL: <http://territoryterror.org.ua/uk/history/1945-1953/1946-1947/>.
5. Дзвінчук Д. І. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство. Київ: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. 240 с.
6. Жабенко О. В., Майборода С. В. Галузеве управління освітньої політики (1945-1950 рр.). *Вісник Української Академії державного управління при Президенті України*. 2001 (№ 4). С. 187-195.
7. Королев Ф. Ф. К решению вопроса о периодизации истории советской школы и педагогики. *Советская педагогика*. 1958 (№ 12). С. 107-116.
8. Красножон Н. Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943 – 1953 рр.): автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка Київ, 2002. 17 с.
9. Освіта й виховання в роки Другої світової війни та у повоєнні роки // Історія педагогіки України – URL: http://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/35.html.
10. Петренко О. Б. Становлення гендерної освіти та виховання учнів у радянській школі (1918 – 1954 рр.). *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон: ХДУ, 2005. Вип. 40. С. 334-340.*
11. Піроженко Л. В. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. XX століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2013. 304 с.
12. Полянський С. Н. Хрестоматія по педагогіке. Москва: Просвещение, 1967. 716 с.
13. Постанови партії та уряду про школу. Харків: Рад. шк., 1947. 152 с.
14. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.
15. Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Піроженко Л. В. та ін. Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х – 80-ті рр. XX ст.): посібник. Київ: Педагогічна думка, 2017. 768 с.
16. Цитати українських поетів та письменників. URL: <https://onlyart.org.ua/tsyaty-ukrayinskyh-poetiv-ta-pysmen>.

Shuhai Ya. M.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CHANGES IN PRIMARY EDUCATION IN UKRAINE (1945 – 1958)

The article is devoted to a comprehensive study of social and pedagogical changes in primary education in Ukraine (1945 – 1958). The key stages of formation and restoration of education in the post-war period have been considered. The views of the Ukrainian researchers (L. Berezivska, A. Bondar, D. Dzvynchuk, A. Sukhomlinska, etc.) have been analyzed to classify and distinguish the characteristic features inherent in the outlined period.

The main events and processes that took place in the life of Ukrainians in 1945 – 1958 have been covered. A number of normative legal documents have been analyzed, in which certain dogmas and strategies for the development of the educational policy of the state are indicated. The influence of the adoption of laws and regulations on the development of general secondary education, in particular the primary one, has been determined. The characteristic features and goals of social and pedagogical innovations in the educational system of Ukraine are singled out and described, among them: separate education of boys and girls, reduction of the age threshold for admission of children to school and the like. Among the main events and processes of this period, such a socially significant problem as the Famine-Genocide was described, which introduced its negative corrections in the process of education restoration.

Particular attention is paid to global changes in the educational system of the Ukrainian SSR, namely, the transition from a general seven-year education to a secondary general and the expediency of the revival and return of polytechnical education. It is emphasized that one of the problems that

the Soviet school faced was the lack of a material and technical basis for the implementation of polytechnical education.

The author characterized the studied years as a period of renewal, during which a universal compulsory seven-year education (later even eight-year) was introduced, a course was taken to introduction of polytechnical education to schools, strengthening of labor preparation of junior and middle-level students in order to avoid being separated from life with enhanced ideological propaganda.

Key words: primary education, social and pedagogical changes, society, education, famine, separate education, rehabilitation, polytechnical education.

Дата надходження статті: «15» листопада 2017 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бальоха Альона Сергіївна – викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Білавич Галина Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Білянська Ірина Петрівна – аспірант кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Боднар Тетяна Олександрівна – здобувач кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Борисенко Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Бурій Сергій Володимирович – старший науковий співробітник Науково-дослідного центру Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Буцик Ігор Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів та природокористування України.

Вербій Ірина Валеріївна – викладач кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії, аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Горобець Інна Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Жорова Ірина Ярославівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти, перший проректор КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Зайцева Тетяна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії.

Зубко Анатолій Миколайович – доктор філософії, професор, професор кафедри педагогіки й менеджменту освіти, ректор КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Калашников Микола Миколайович – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Карпенко Ореста Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Козловський Юрій Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Коміарець Тетяна Вільямівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кондрашов Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, учитель Криворізького природничо-наукового ліцею Криворізької міської ради.

Корж Галина Іванівна – старший викладач кафедри цивільної безпеки Національного університету «Львівська політехніка».

Кохановська Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання навчальних дисциплін КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Кузьменко Юлія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Куценко Ірина Валентинівна – викладач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою Херсонської державної морської академії.

Лебедь Галина Миколаївна – здобувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Літвінова Марина Борисівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та фізико-математичних дисциплін Херсонської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Лодатко Євген Олександрович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Ляшкевич Антоніна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету суднової енергетики, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Херсонської державної морської академії.

Машкіна Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Мисик Оlesia Станіславівна – заступник керівника навчально-методичного відділу, викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Надеждіна Ірина Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Одайник Світлана Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з питань зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти, доцент кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Примакова Віталія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Разлівінських Юрій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти та побутового обслуговування Херсонського державного університету.

Розгон Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Рябуха Іван Михайлович – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської мови з підготовки морських фахівців за скороченою програмою Херсонської державної морської академії.

Скіба Наталія Ярославівна – асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

Смутченко Ольга Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Солодовник Анастасія Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Стребна Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Тарасюк Ірина Володимирівна – викладач Львівського державного коледжу харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій, м. Львів.

Терентьева Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.

Ткаченко Вікторія Іванівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Тумак Оксана Михайлівна – аспірант кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Федорець Василь Миколайович – кандидат медичних наук, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, старший викладач кафедри психолого-педагогічної освіти і соціальних наук Вінницької академії неперервної освіти.

Ходаковська Лідія Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Чайковська Ганна Богданівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Чепіль Марія Миронівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Чорна Ірина Іванівна – асистент кафедри економіки і маркетингу Національного університету «Львівська політехніка».

Чух Ганна Павлівна – здобувач кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шевченко Руслан Іванович – кандидат військових наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних та загальновійськових дисциплін Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія».

Шерман Михайло Ісаакович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформатики, програмної інженерії та економічної кібернетики Херсонського державного університету.

Шугай Яна Максимівна – аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».

Шумський Олександр Леонідович – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету.

Щербяк Юрій Адамович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри документознавства, інформаційної діяльності та українознавства Тернопільського національного економічного університету.

Якухно Іван Іванович – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ

Збірник наукових праць

Випуск 38

ISSN 2616-5597

Коректори – Чух Г.П., Сотер М.В.
Технічний редактор – Кохановська О.В.

Підписано до друку 21.03.2018 р. Формат 210x297/8 (А-4)
Папір офсетний. Друк ризографний. Гарнітура Palatino Linotype.
Умовн.друк.арк. 36,2. Наклад 300.

Друк здійснено з оригінал-макету
у видавництві КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Свідоцтво ХС № 74 від 30.12.2011 р.

Адреса видавництва:

вул.Покришева, 41

м.Херсон

73034

тел. (0552) 37-02-00

E-mail: info@academy.ks.ua