

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (71), 2017

CEJSH

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

Crossref



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 23.10.2017)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzaska** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof. (Polska));
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія) (**О. О. Коростелев** – доктор педагогических наук, профессор (Россия));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

Журнал індексується в Index Copernicus Master List, Cite Factor, Google Scholar, Crossref та CEJSH

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.091.214.18 : [004.72.056.52 – 057.875(045)]

Олена Матвійчук-Юдіна

Національний авіаційний університет

ORCID ID 0000-0002-5906-5023

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/003-014

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ РОБОЧИХ ПЛАНІВ ТА ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КІБЕРБЕЗПЕКА»

У статті проведено аналіз особливостей формування робочих планів і навчальних програм спеціальностей галузі знань «Інформаційні технології». Дослідження проводилося з метою порівняльного аналізу вітчизняних та зарубіжних підходів і концепцій розробки переліку навчальних дисциплін підготовки майбутніх бакалаврів спеціальності «кібербезпека». Розглянуто сучасні підходи до формування професійних компетентностей фахівців кваліфікаційного рівня «бакалавр» на базі аналізованого переліку навчальних дисциплін. Проблеми створення електронних навчальних комплексів загального, професійного і вільного вибору блоків предметів проаналізовані з точки зору системного підходу.

Ключові слова: компетентності фахівців, кібербезпека, електронні навчальні комплекси, фахівці інформаційних технологій, комп'ютерна графіка.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток української держави потребує практично щорічної корекції концептуальних підходів до розвитку інформаційних технологій (ІТ) та питань інформатизації суспільства. Система вищої освіти, у даному випадку, стає стратегічною сферою формування професійних компетентностей фахівців відповідно до потреб світового рику праці. Виникає гостра потреба в адаптації даних питань не тільки на законодавчому, нормативно-правовому, економічному рівні, але і в динамічній перебудові загальної мети та стратегічних напрямів реформування всіх ланок освіти згідно зі світовими стандартами. Українська держава будує власну національну систему ІТ індустрії та відповідну їй освітню галузь. За даними світових організацій, сформований ІТ кластер України вийшов на четверте–п'яте місце в світі за кількістю продукції та на передові позиції з підготовки фахівців.

Розробка нових класів компетентностей ІТ фахівців відповідно до сектору індустрії, стандартів підготовки, методів їх навчання, електронного навчально-методичного забезпечення, що відповідає змісту освіти та світовим вимогам, є пріоритетним завданням і практичним змістом дослідження автора.

Аналіз актуальних досліджень. Професійна підготовка майбутніх фахівців ІТ-сфери в системі вищої освіти ґрунтується на вагомих дослідженнях таких українських учених, як В. Биков, А. Васильєв, А. Гуржій,

М. Жалдак, М. Згуровський, Ю. Зубань, Ю. Коровайченко, В. Кухаренко, А. Манако, О. Меньяйленко, Н. Морзе, В. Олійник, Є. Полат, С. Раков, О. Співаковський, О. Спірін, С. Семеріков, Ю. Триус, С. Шкарлет та ін.

Зарубіжний досвід використання ІКТ у навчальному процесі та розробці КЕОР навчання для вищої школи, представлений у працях І. Аллена (I. Allen), К. Блертона (C. Blurton), Х. Вонга (H. Wang), Л. Ларсона (L. Larson), Д. Сімена (J. Seaman), К. Цуї (X. Cui), Д. Хелмера (J. Helmer) та ін., вбачається перспективним в умовах європейської інтеграції України.

Мета статті – аналіз особливостей розробки робочих планів та навчальних програм з різних спеціальностей освітньої галузі «Інформаційні технології». Необхідно визначити сучасні підходи до формування професійних компетентностей фахівців кваліфікаційного рівня бакалавр на базі певного переліку дисциплін, а також провести порівняльний аналіз вітчизняних та зарубіжних методів і концепцій розробки конкретного переліку дисциплін підготовки майбутніх фахівців галузі знань «Інформаційні технології» спеціальності «Кібербезпека».

Методи дослідження. Вирішення поставлених завдань здійснювалося за допомогою використання комплексу *теоретичних методів дослідження: аналіз, порівняння й узагальнення* наукових положень педагогічної, технічної та методичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів, у тому числі й електронних ресурсів, нормативно-правової бази, міжнародних стандартів ISO 9001 та документації вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний процес реформування системи вищої освіти в Україні останнім часом зумовлений значними економічними, політичними, соціально-педагогічними та культурологічними зрушеннями в напрямках адаптації до світової системи вимог і стандартів відповідно до ринку послуг. У ході розбудови української держави на законодавчому рівні визначено нові стратегії розвитку сектору ІТ у системі вищої освіти.

Згідно з Постановою від 29 квітня 2016 р. № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей», за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти в Україні, введено новий перелік галузей знань та спеціальностей. Ураховуючі сучасні тенденції та світові стандарти освіти: освітня галузь «Інформаційні технології» та їх безпека знайшли своє місце в освітніх послугах 12-ої освітньої галузі – Інформаційні технології:

- 121 Інженерія програмного забезпечення;
- 122 Комп'ютерні науки та інформаційні технології;
- 123 Комп'ютерна інженерія;
- 124 Системний аналіз;
- 125 Кібербезпека;
- 126 Інформаційні системи та технології [1].

У той самий час, в інших країнах, зокрема Росії, Казахстані та Польщі готують фахівців з ІТ за напрямками:

- **Наказ МОН Російської федерації № 1061, от 12.09.13 :**
- ✓ 09.00.00. Информатика и вычислительная техника [2];
- **Наказ МОН Республіки Казахстан от 21 июня 2010 года № 316**
- ✓ 5B070300 - Информационные системы (ИС) [3] ;
- **Наказ Міністерства науки і освіти Польщі №1065 від 8.09.2011-**
Obszar nauk technicznych dziedzina nauk technicznych:
- ✓ Informatyka [4].

Комплексна підготовка ІТ фахівців завжди пов'язана з формуванням професійних компетентностей відповідно до сучасних вимог суспільства, бізнесу та держави. На підставі даних вимог до підготовки ІТ фахівців формується навчальний план підготовки фахівців. Зокрема, в новому переліку спеціальностей України затверджена спеціальність Кібербезпека (раніше Інформаційна безпека). Зазначену назву спеціальності ми зустрічаємо у таких провідних країнах світу, як Великобританія та США, однак Росія залишила більш широку назву «Інформаційна безпека» в формі галузі освіти (Казахстан – «Безпека інформаційних систем»). Аналізуючи освітні плани підготовки фахівців у Польщі, можемо зазначити, що ВНЗ не виділяють у переліку спеціальностей подібних назв «Кібербезпека» або «Інформаційна безпека», існує тільки загальний напрям підготовки бакалаврів – «Інформатика».

Аналіз, засвідчив, що на тлі напряму підготовки бакалаврів у Польських вишах відсутні спеціальності та присутні тільки спеціалізації ВНЗ, а саме: Technologie Bezpieczeństwa Informacji (Безпека інформаційних технологій), Bazy Danych i Technologie Sieciowe (Бази даних та мережеві технології), Grafika Komputerowa i Techniki Multimedialne (Комп'ютерна графіка та Техніка Мультимедійна) тощо.

Нижче представлено зведену таблицю галузей знань і напрямів підготовки бакалаврів з інформаційних технологій у різних країнах та безпосередньо визначено переліки спеціальностей.

Інноваційною для нашої держави вважається ідея заміни назви галузі освіти «Інформаційна безпека» на спеціальність «Кібербезпека» та її розташування в галузі знань «Інформаційні технології». Такий підхід жорстко визначений стандартами та Індустріальною моделлю США і Європи й передбачає подальшу адаптацію освітніх планів до нових сучасних вимог і стандартів сектору індустрії. Дана концепція формується на базі певного переліку сучасних професійних компетентностей фахівців відповідно до ринку послуг ІТ галузі. Таким чином, розробка нових навчальних програм, а також лекційного і практичного матеріалу повинна бути зумовлена вдосконаленням загально-дидактичних і специфічних методів навчання, спрямованих на активізацію професійно-практичного характеру підготовки ІТ фахівця.

Таблиця 1

**Зведена таблиця напрямів підготовки бакалаврів
з інформаційних технологій**

Україна	Росія	Казахстан	Польща
1 галузь знань, 6 спеціальностей, 11 спеціалізації	1 галузь знань, 4 напрями, 143 профілі підготовки	1 напрям підготовки, 4 спеціальності	1 напрям
Галузь знань – 12 Інформаційні технології	Галузь знань – 09.03.00 Інформатика та обчислювальна техніка	Напрямок підготовки – Технічні науки і технології Освітня програма 2132 – Інформаційні системи автоматизації та проектування	Kierunek Informatyka
121– Інженерія програмного забезпечення	09.03.01 – Інформатика і обчислювальна техніка	5B070200 – Автоматизація та управління	Bazy Danych i Technologie Sieciowe
122 – Комп'ютерні науки	09.03.02 – Інформаційні системи та технології	5B070300 – Інформаційні системи	Grafika Komputerowa i Techniki Multimedialne
123 – Комп'ютерна інженерія	09.03.03 – Прикладна інформатика	5B070400 – Обчислювальна техніка та програмне забезпечення	Programowanie aplikacji na urządzenia mobilne
124 – Системний аналіз	09.03.04 – Програмна інженерія	5B070500 – Математичне і комп'ютерне моделювання	Usługi informatyczne w jednostkach administracji publicznej
125 – Кібербезпека			Techologie Bezpieczeństwa Informacji
126 – Інформаційні системи та технології			

Досліджуючи пострадянський сектор освіти, ми бачимо відокремлену галузь, а саме «Інформаційна безпека» або «Безпека інформаційних систем». Пояснення такого підходу скриті в питаннях нормативно-правової бази цих країн. Інформаційна безпека сприймається як ширше визначення, що містить у собі питання кібербезпеки (захист інформаційних ресурсів кіберпростору) і є тільки складовою інформаційної безпеки.

Розглядаючи електронні освітні ресурси навчальних закладів різних країн щодо класифікації спеціальностей з інформаційних технологій, автор дійшов висновку, що зміст системи підготовки ІТ фахівців в Україні сьогодні повинен постійно оновлюватися, удосконалюватися та впроваджуватися згідно зі світовою системою стандартизації підготовки ІТ фахівців.

Аналізуючи сучасні ІТ стратегії громадських спільнот різних країн щодо підготовки і професійної сертифікації фахівців, а також відповідні їм типові навчальні плани та освітні програми, автор наголошує на присутності в їх змісті як теоретичної, так і практичної складової при вивченні дисциплін загального і професійного спрямування.

Гуманітарний блок дисциплін української вищої школи має спільні дисципліни з переліком польської вищої школи: Філософія – Podstawy filozofii, Іноземна мова – Język obcy, Фізичне виховання – Kultura fizyczna, Етика ділового спілкування – Etyka zawodu, тощо.

Нижче представлено зведену таблицю планів підготовки бакалаврів з інформаційних технологій у різних країнах та безпосередньо визначено переліки предметів.

Таблиця 2

Зведена таблиця планів підготовки бакалаврів з інформаційним технологій

Україна	Росія	Казахстан	Польща
Національний авіаційний університет 12 – Інформаційні технології 123 – Комп'ютерна інженерія Спеціалізація: Комп'ютерні системи та мережі	Рязанський державний радіотехнічний університет Галузь знань – 09.03.00 Інформатика та обчислювальна техніка 09.03.01 – Інформатика і обчислювальна техніка	Казахський агротехнічний університет ім. С. Сейфулліна Напрямок підготовки – Технічні науки і технології Освітня програма 2132 – Інформаційні системи автоматизації та проектування 5B070300 – Інформаційні системи	Wyższa Szkoła Finansów i Prawa w Bielsku-Białej Kierunek Informatyka Inżynieria oprogramowania i systemy sieciowe
Блок гуманітарних, соціальних та економічних дисциплін			
Іноземна мова	Іноземна мова	Іноземна мова	Język obcy
Історія	Історія	Історія	–
Філософія	Філософія	Філософія	Podstawy filozofii
Основи економічної теорії	Економіка	Економіка	–
Основи права	Право	Право	–
Політологія	Політологія	Політологія	–
Фізичне виховання	Фізична культура	Фізична культура	Kultura fizyczna
–	Соціологія	Соціологія	–

Україна	Росія	Казахстан	Польща
–	–	Релігієзнавство	–
Історія культури	–	Культурологія	–
Психологія ділового спілкування	–	–	–
Етика	–	–	Etyka zawodu
Блок математичних та природничих дисциплін			
–	Математичний аналіз	Математичний аналіз	Analiza matematyczna i algebra liniowa
–	Алгебра та геометрія	Алгебра та геометрія	
Теорія ймовірностей та математична статистика	Теорія ймовірностей та математична статистика	Теорія ймовірностей та математична статистика	Rachunek prawdopodobieństwa i statystyka matem.
Дискретна математика	Дискретна математика	Додаток дискретної математики в інформаційних системах	Matematyka dyskretna
Вища математика	Обчислювальна математика	Математичне забезпечення в інформаційних системах	–
Фізика	Фізика	Фізика	Fizyka
–	Інформатика	Інформатика	Problemy społeczne i zawodowe informatyki (w tym własność intelektualna)
Комп'ютерна логіка	Математична логіка та теорія алгоритмів	–	–
Паралельні та розподілені обчислення	Паралельне програмування	Логічне програмування	Programowanie współbieżne
		Візуальне програмування	
Алгоритми та методи обчислень	–	–	Algorytmy i struktury danych
–	Основи мережних технологій	Додаток інтернет-технології	
		Новітні технології в інформаційних системах	
Теорія електричних та магнітних кіл	–	–	Podstawy elektrotechniki i miernictwa

Україна	Росія	Казахстан	Польща
Блок професійних дисциплін			
Інженерна та комп'ютерна графіка	Інженерна та комп'ютерна графіка	Інженерна та комп'ютерна графіка	Grafika komputerowa i komunikacja człowiek-komputer
Комп'ютерна схемотехніка	Електротехніка, електроніка та схемотехніка	Схемотехніка	Podstawy techniki cyfrowej i mikroprocesorowej
Мікроелектроніка ЕОМ			
Комп'ютерна електроніка			
Операційні системи	Операційні системи	–	Systemy operacyjne
Програмування	Програмування	Алгоритми, структури даних та програмування	Podstawy programowania
Інформаційні системи і структури даних			Algorytmy i struktury danych
–	Метрологія, стандартизація та сертифікація	–	
Комп'ютерні мережі	Мережі та телекомунікації	Розподілені інформаційні мережі	Technologie sieciowe
Телекомунікаційні системи		Основи інформаційних систем	
Архітектура комп'ютерів	ЕОМ та периферійні пристрої	Архітектура комп'ютерних систем	Architektura systemów komputerowych
Периферійні пристрої	Основи теорії обчислювальних систем		
Захист інформації в комп'ютерних системах	Захист інформації	Захист інформаційних систем	Bezpieczeństwo i ochrona danych (w tym kryptografia)
–	Основи теорії управління	Проектування систем управління	
		Методи та моделі управління	
–	Методи оптимізації та прийняття рішення	–	Sztuczna inteligencja (informatyczne systemy wspomagania decyzji)

Україна	Росія	Казахстан	Польща
Організація баз даних	Бази даних	Системи управління базами даних MySQL	Bazy danych
		Бази даних в інформаційних системах	
Системне програмування	Технології програмування	Технології програмування	Interakcyjne aplikacje sieciowe
			Języki i paradygmaty programowania
–	Веб-програмування	Веб-програмування	
Мікропроцесорні системи	Мікропроцесорні системи та інтерфейси периферійних пристроїв	Мікропроцесорна техніка	Mikroinformatyka i systemy czasu rzeczywistego
		Програмування мікропроцесорів	
Комп'ютерні системи	Прикладні інформаційні системи	Комп'ютерне моделювання прикладних задач	–
–	Промислове програмування	Програмування на мові Java	–
Експлуатація комп'ютерних систем	Конструювання та виробництво ЕОМ	–	–
Спеціалізовані архітектури комп'ютерів	Спеціалізовані ЕОМ	–	–
–	Об'єктно-орієнтоване програмування	Об'єктно-орієнтоване програмування на C++(C#)	Programowanie obiektowe
Адміністрування комп'ютерних мереж	Адміністрування інформаційних систем	Адміністрування в інформаційних системах	Administracja systemów sieciowych
–	Проектування цифрових пристроїв	Прикладна теорія цифрових автоматів	–
Моделювання комп'ютерних систем	Моделювання	Чисельні методи моделювання	–
Системне програмне забезпечення	Організація розробки ПЗ	Системне програмне забезпечення	Nowoczesne technologie projektowania oprogramowania
Інженерія програмного забезпечення	–	–	Inżynieria oprogramowania

Україна	Росія	Казахстан	Польща
Технології проектування комп'ютерних систем	Проектування корпоративних інформаційних систем	–	Testowanie i wdrażanie oprogramowania Projektowanie i eksploatacja systemów sieciowych
Технології цифрової обробки інформації	–	Основи цифрової обробки зображень	–
Авіаційні бортові обчислювальні машини	–	–	–

Зазначимо, що в польському навчальному плані з підготовки ІТ фахівців, дисципліни загального або професійного спрямування мають невеликі розбіжності з українським (2–3 предмети). У циклі математичному та природничо-науковій підготовки бакалаврів ІТ спеціальностей України та Польщі виділяються такі спільні дисципліни, як: «Вища математика», «Фізика», «Теорія ймовірностей, імовірнісні процеси та математична статистика», «Дискретна математика», «Теорія алгоритмів» тощо.

У навчальних планах для професійної підготовки ІТ бакалаврів акцент робиться на професійну діяльність, проектну і виробничо-технологічну діяльність, що представлена у вимогах до освітніх програм.

Проводячи порівняльний аналіз на базі робочих навчальних планів *Національного авіаційного університету (м. Київ, Україна) та Технічно-гуманітарної Академії (м. Бельско – Бяла, Польща)*, можна зробити висновки про 95 % відсоткове співпадіння дисциплін різних циклів, та що насамперед важливо – професійного спрямування:

- об'єктно-орієнтоване програмування (Programowanie obiektowe);
- операційні системи (Systemy operacyjne);
- організація баз даних та знань (Bazy danych);
- архітектура комп'ютерних систем (Architektura systemów komputerowych) тощо.

У професійному та практичному циклі підготовки бакалаврів, як в українському плані присутня дисципліна «Інженерна та комп'ютерна графіка», так і в польському «Grafika komputerowa i komunikacja człowiek-komputer» [5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведено аналіз особливостей розробки робочих планів та навчальних програм з різних спеціальностей освітньої галузі «Інформаційні технології». Визначено сучасні підходи формування професійних компетентностей

фахівців кваліфікаційного рівня бакалавр на базі певного переліку дисциплін. Дані дослідження проводилися з метою порівняльного аналізу вітчизняних та зарубіжних методів і концепцій розробки конкретного переліку дисциплін, визначення сучасного системного підходу до організації електронних навчальних комплексів предметів загального, професійного або вільного вибору підготовки майбутніх фахівців галузі знань «Інформаційні технології» спеціальності «Кібербезпека».

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним напрямом подальших наукових досліджень вважаємо вивчення змістово-технологічних аспектів процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів кібербезпеки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Постанова МОН України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей» № 266 від 29 квітня 2015 р. (2015). Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (Resolution of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine "On approval of the list of knowledge and specialties branches". (2015). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>).

2. Наказ МОН Російської федерації «Про затвердження переліку спеціальностей та напрямів підготовки вищої освіти» № 1061, от 12.09.13. (2013). Режим доступу: http://www.spbstu.ru/education/general-information/regulations/MON_Pr_1061_perech_NPS_SNR_new.pdf (Order of the Ministry of Education and Sciences of the Russian Federation "On approval of the list of specialties and directions of training of higher education" (2013). Retrieved from: http://www.spbstu.ru/education/general-information/regulations/MON_Pr_1061_perech_NPS_SNR_new.pdf).

3. Наказ МОН Республіки Казахстан «Про затвердження Таблиці відповідності Класифікатора спеціальностей вищої та післявузівської освіти Республіки Казахстан і Класифікатора професій і спеціальностей технічного і професійного, після середньої освіти» от 21 июня 2010 года № 316. (2010). Режим доступу: http://kgu.kz/fzdo/files/perechen_sootvets.pdf (Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan "On Approval of the Table of Conformity of the Classifier of Specialties of Higher and Postgraduate Education of the Republic of Kazakhstan and the Classifier of Professions and Specialties of Technical and after Middle Education". (2010). Retrieved from: http://kgu.kz/fzdo/files/perechen_sootvets.pdf).

4. Розпорядження МОН Польщі «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей» від 8.08.2011. Режим доступу: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/bc84c9b55b1826a8b0b936f7b41fe8ce.pdf (The order of the Ministry of Education and Sciences of Poland "On approval of the list of branches of knowledge and specialties". (2011). Retrieved from: http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/bc84c9b55b1826a8b0b936f7b41fe8ce.pdf).

5. Навчальний план Politechnika Poznańska Kierunek: Informatyka Wydział Elektryczny. Режим доступу: http://fee.put.poznan.pl/images/stories/studia/pdf/2014_2015/INF_st1_2014_cz2.pdf (The curriculum of Poznan University of Technology Department: Computer Science Faculty of Electrical Engineering. Retrieved from: http://fee.put.poznan.pl/images/stories/studia/pdf/2014_2015/INF_st1_2014_cz2.pdf).

6. Ковалюк, Т., Єфіменко, О. (2011). *Про розвиток ІТ-освіти України*. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Vnulp/Komp-nauky/2011_719/48.pdf (Kovalyuk, T., Yefimenko, O. (2011). *On the development of IT education in Ukraine*. Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/natural/Vnulp/Komp-nauky/2011_719/48.pdf).

7. *Навчальний план Новосибірського державного університету*. Режим доступу: <http://nsu.ru/6cf8ba10a201725cb6ef32b060110dcb> (*The curriculum of the Novosibirsk State University*. Retrieved from: <http://nsu.ru/6cf8ba10a201725cb6ef32b060110dcb>).

8. *Навчальний план Казахського національного технічного університету ім. К. Сатпаєва*. Режим доступу: <http://portal.kazntu.kz/files/speciality/5B070300.pdf> (*Curriculum of Kazakh National Technical University named after K. Satpaiev*. Retrieved from: <http://portal.kazntu.kz/files/speciality/5B070300.pdf> plan ynformatsyonnyye systemy).

9. *Наказу МОН України «Про затвердження правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах» від 02.12.2004 № 903*. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (*Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Approval of the Rules for the Use of Computer Programs at Educational Institutions"*. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>).

РЕЗЮМЕ

Матвийчук-Юдина Елена. Анализ зарубежного опыта формирования рабочего плана и учебных программ подготовки специалистов информационных технологий специальности «Кибербезопасность».

В статье проведен анализ особенностей формирования рабочих планов и учебных программ специальностей направления «информационные технологии». Данные исследования проводились с целью сравнительного анализа отечественных и зарубежных подходов и концепций к разработке перечня учебных дисциплин подготовки будущих бакалавров специальности «кибербезопасность». Рассмотрены современные подходы к формированию профессиональных компетентностей специалистов квалификационного уровня «бакалавр» на базе анализируемого перечня учебных дисциплин. Проблемы создания электронных учебных комплексов общего, профессионального и свободного выбора блоков предметов проанализированы с точки зрения системного подхода.

Ключевые слова: компетентности специалистов, кибербезопасность, электронные учебные комплексы, специалисты информационных технологий, компьютерная графика.

SUMMARY

Matviichuk-Yudina Olena. The analysis of the world experience in developing of the work plans and educational programs for training information technology specialists in specialty cybersecurity.

This article analyzes the peculiarities of the work plans and curricula development for various educational specialties in information technologies. It determines the modern methods of formation of the professional competences of specialists in qualification level of bachelor on the basis of a certain list of disciplines. Modern state and level of development of information and communication systems in Ukraine are analyzed. The problem of defining concepts and competences of bachelors of specialty «Cyber Security» is considered.

The features of basic approaches to professional competences of bachelors of specialty «Cyber Security» by properties of the information system and with considering

international standards and requirements are defined. These studies were conducted with the aim of comparative analysis of domestic and foreign methods and concepts of developing of the specific list of disciplines.

The modern system approach to organization of the electronic educational complexes of general, professional, or free choice subjects of training future specialists in the field of information technology knowledge, specialty cybersecurity was examined. This article covers the main factors of forming competences of bachelors of specialty cybersecurity according to the world system of standardization. Different forms of illumination of competences in modern native recommendations are considered.

As a result of research we can draw the following conclusion that in the existing programs of the leading technical higher education institutions of Ukraine approaches in the formation of professional competences present directions of knowledge provision in accordance with the educational field of knowledge «Information Technologies».

However, the competences, which are indicated in the knowledge programs and skills do not emphasize the difference special competencies of specialists and practically do not differ from the general competences of the specialties for various educational specialties in information technologies. Modern requirements to specialists of the IT industry in the specialty «Cyber Security» are highlighted.

Key words: *specialist competence, cybersecurity, electronic educational complexes, information technologies specialists, computer graphics.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.189

Олена Балика

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5688-8294

Ангела Поляничко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3729-3452
DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/015-025

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ»

Мета: розробка загальних рекомендацій щодо формування організаційної культури у вищих навчальних закладах України на спеціальності «соціальне забезпечення». **Методи досліджень:** теоретичне узагальнення, систематизація, класифікаційно-аналітичний. **Результати.** Організаційна культура студентів спеціальності «соціальне забезпечення» характеризується такими особливостями: швидка зміна складу колективу, студентський вік цільової аудиторії, суперечливі стосунки між викладачами і студентами, подальша робота з соціально незахищеними верствами населення. Виходячи з цих особливостей, пропонуємо такі основні цінності організаційної культури: знання, співробітництво викладачів та студентів, соціальна активність студентів, передача досвіду кращих студентів молодшим курсам, емпатія, стресостійкість. **Висновки.** Управління організаційною культурою студентів спеціальності «соціальне забезпечення» здатне підвищити лояльність студентів до університету, їх мотивацію до навчання та виховати в них необхідні для подальшої роботи якості.

Ключові слова: організаційна культура, цінності, емпатія, стресостійкість, вікові особливості студентів, внутрішні засоби масової інформації, конфлікт, соціально незахищені верстви населення.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси у сфері соціального забезпечення України, зокрема розширення переліку функцій соціальних інспекторів, вимагають більш якісної та різносторонньої підготовки молодих фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України. Важливими факторами успіху такої підготовки, поряд із укомплектуванням викладацького складу та вдосконаленням навчально-методичної бази, вважаємо ступені залученості студентів спеціальності «соціальне забезпечення» у навчальний процес та мотивації до подальшої роботи за фахом. Традиційним способом розвитку зазначених факторів є роз'яснювальна робота серед викладачів, проте, на наш погляд, він обмежується сферою раціонального сприйняття інформації у студентів і не

завжди досягає цілі в повному обсязі. З огляду на це ми вважаємо доцільним цілеспрямоване формування організаційної культури (ОК) студентів спеціальності «соціальне забезпечення» як комплексної системи впливу на зацікавленість студентів у навчальному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування організаційної культури першими підняли та дослідили зарубіжні вчені та управлінці, зокрема Р. Акофф, М. Армстронг, Дж. Мутон, Р. Блейк, М. Бурке, М. Вебер, Т. Дейл, Д. Денісон, К. Камерон, Дж. Лафферті, А. Кеннеді, Р. Куїн, А. Т. Лапіна, В. І. Маслов, Дж. Отт, І. Оучі, О. Г. Тихомирова, Р. Харрісон, С. Ханді, Е. Шейн та інші. Зазначені автори у своїх дослідженнях аналізували переважно або організації всіх типів, або конкретно виробничі підприємства. На нашу думку, організаційна культура вищих навчальних закладів також потребує посиленої уваги, оскільки чинить істотний вплив на досягнення основної мети кожного ВНЗ – забезпечення якомога якіснішого засвоєння знань та навичок студентами, які роблять їх готовими фахівцями для роботи в різних галузях народного господарства, зокрема у сфері соціального забезпечення.

Метою статті, з огляду на вищезазначені факти, є аналіз особливостей організаційної культури у вищих навчальних закладах України на спеціальності «соціальне забезпечення» та розробка загальних рекомендацій щодо її формування.

Для досягнення поставленої мети при підготовці статті були використанні такі **методи дослідження:** метод теоретичного узагальнення – для визначення функцій та сутності організаційної культури, систематизації – для виділення етапів стратегічного управління організаційною культурою; класифікаційно-аналітичний метод – при дослідженні компонентів структури організаційної культури.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на визначення організаційної культури зазначених вище авторів, під ОК групи студентів будемо розуміти соціальний інститут, який через систему концептуально оформлених ідей, цінностей, очікувань, способу мислення, норм і правил поведінки, традицій і корпоративної символіки формує особливий тип стійкої регламентації соціальних зв'язків та організаційних методів регулювання поведінки студентів, адекватних обраній ними спеціальності.

Основними елементами організаційної культури є назва організації, бачення, кредо, місія, фірмовий стиль, цінності, девіз, корпоративні правила, неформальні норми поведінки. Організаційна культура в кожній організації, включаючи ВНЗ, виконує такі функції: єднання, гармонізації інтересів, регламентувальну, керівну, оціночно-нормативну, пізнавальну, комунікативну, функцію корпоративної пам'яті, адаптаційну та виховну.

Плануючи стратегію розвитку організаційної культури студентів, варто враховувати, що вона має базуватися на особливих інструментах та методах,

дещо відмінних від тих, що застосовуються на підприємствах, та бути розрахованою на коротший проміжок часу. По-перше, як помітили наші закордонні колеги, це «...пов'язано з більш складною та динамічною структурою колективу ВНЗ, склад яких щорічно змінюється» [1, 94]. Тут слід зробити уточнення, що на підприємствах певних сфер діяльності та за різних внутрішніх і зовнішніх умов розвитку плінність кадрів може досягати розмірів щорічних змін студентського складу ВНЗ, проте в таких випадках керівництво підприємств також адаптує загальноприйняті моделі розвитку корпоративної культури до своїх нагальних потреб. По-друге, протилежні ролі викладачів та студентів формують особливі взаємовідносини між ними та поділяють їх на дві відокремлені групи. Організаційна культура групи студентів однієї спеціальності буде тим ефективнішою, чим менш вираженим буде цей поділ. По-третє, у випадку зі студентами ми маємо справу з менш дорослою та зрілою цільовою аудиторією, що має свої переваги та недоліки й обумовлює необхідність урахування її вікових психологічних і соціальних особливостей. Останнім чинником, що обумовлює особливості оптимальної стратегії розвитку організаційної культури студентів, є специфіка спеціальності «соціальне забезпечення» та вимоги, які ставить ринок праці до її випускників. Робота у сфері соціального забезпечення потребує від працівників не лише юридичних та адміністративних знань і навичок, але й психологічних, адже їм доведеться переважну більшість робочого часу витратити на безпосереднє спілкування з людьми, тим більше, з досить «важкою» категорією людей. Ця категорія, як правило, характеризується пригніченим або збудженим психічним станом через фінансові проблеми, а також, у деяких випадках, меншим ступенем соціальної адаптованості порівняно з працюючими людьми. При цьому причинами, що обумовлюють настрій та поведінку представників соціально незахищених верств населення, є як зовнішні (бідність, нерівність доступу до охорони здоров'я, житла, освіти та зайнятості), так і внутрішні фактори, що змушують людей діяти різним чином за однакових умов життя [2, 60]. Отже, організаційна культура ВНЗ має сприяти формуванню у студентів спеціальності «соціальне забезпечення» почуття емпатії, з одного боку, та стресостійкості з другого, тобто виховувати якості, які важко сформувати лише завдяки викладанню системи знань.

Для формування ефективної організаційної культури у ВНЗ, як і в інших типах організацій, на нашу думку, варто підійти з позиції стратегічного управління. Такий підхід не лише підвищить адаптивність студентів до оточуючого середовища та їх інтерес до навчання, але й забезпечить досягнення цих цілей у довготривалій перспективі, запустить ланцюгову реакцію самостійного поширення бажаних цінностей та моделі поведінки серед студентів. Алгоритм стратегічного управління організаційною культурою закладу освіти, на наш погляд, має спиратися на державну ідеологію та включати аналіз ситуаційних факторів розвитку

даного закладу, розробку стратегії організаційної культури, плану реалізації цієї стратегії, експеримент, реалізацію заходів організаційної культури та оцінку реалізації цієї стратегії.

Система освіти в державі та особливо вищі навчальні заклади є важливим інструментом розвитку та підтримки державної ідеології, так як саме у студентському віці відбувається самовизначення особистості, вибір своєї політичної позиції, моделі трудової поведінки. На думку М. Джоунса та Р. Рапопорта, «ідеології – це формальні системи ідей та переконань, яких дотримуються з величезною чіткістю, завзятістю та емоційним вкладом, вони мають властивість самі себе підживлювати, а також стійкі до зміни, викликані об'єктивним раціональним переглядом» [3, 12]. Через динамічні зміни політичної ситуації в Україні треба враховувати, що «нині в Україні відбувається фрагментація соціуму по лінії ідеологічного протистояння полярних політичних груп, які сповідують несумісні один з одним суспільно-політичні проекти» [4].

Для розробки стратегії організаційної культури, яка була би здатна досягти поставленої мети, а саме підвищити інтерес студентів до процесу навчання та виховати в них необхідні для подальшої роботи якості, слід у першу чергу здійснити аналіз ситуаційних факторів. Цей етап може включати такі заходи: визначення рис організаційної культури, яка б найефективніше сприяла реалізації стратегії розвитку ВНЗ або спеціальності, аналіз змін в умовах внутрішнього та зовнішнього середовища організації, аналіз показників наявної організаційної культури та порівняння елементів наявної та бажаної організаційної культури, а також змін ситуаційних факторів. Отже, ми бачимо, що для кожної організації чи її підрозділу ситуаційні фактори є різними і при розробці організаційної культури мають бути ретельно визначені та оцінені. У даному дослідженні ми обмежимося урахуванням спільних факторів для студентів спеціальності «соціальне забезпечення» всіх ВНЗ України та наданням загальних рекомендацій, які в подальшому потребують уточнення на основі проведених на місцях досліджень. Ученими різних країн розроблений потужний та різноманітний інструментарій для проведення такого дослідження у вигляді опитувальників і листів спостережень. Як зазначалося раніше, спільними та найвпливовішими факторами організаційної культури для нашої цільової аудиторії є студентський вік, зміна вимог до випускників, особливості взаємовідносин між викладачами та студентами та швидка зміна складу колективу.

На основі розуміння мети формування та виявлених факторів визначимо основні характеристики бажаної організаційної культури. Щорічна **заміна приблизно 20 % студентського складу** вимагає швидкої адаптації нових членів колективу, спрощеного донесення до них організаційних цінностей. Серед заходів адаптації студентів до

організаційної культури, за аналогією до адаптації працівників на підприємствах, можемо рекомендувати проводити програми орієнтації та тренінги. Обмежуватися ними не варто, бо вони мають також один суттєвий недолік. Організатори тренінгів представляють офіційну точку зору на організаційну культуру, тобто декларовану культуру замість реальної. Більш корисною для новачків завжди є інформація із серії «не для друку». Чим більш наближений до реальності та потреб студента контекст, у якому передається й засвоюється інформація, тим більш мотивовано буде сприймати його новачок і тим більш важливою для нього виявиться отримана інформація. Саме тому ефективним інструментом адаптації студентів вважаємо неформальні групи в соціальних мережах та на сайті навчального закладу з відгуками та коментарями інших студентів, а також можливістю долучатися до обговорення. Адаптацію нових студентів можна здійснювати також за допомогою спеціально розроблених буклетів, інформаційних матеріалів на корпоративних порталах, дошок оголошень та загальних зборів в актовій залі.

Фактор частої зміни складу колективу також призводить до поступової втрати цінностей через періодичне оновлення колективу, і тому вимагає регулярного повторення заходів із розвитку організаційної культури. Окрім цього, за короткий проміжок часу студенти нижчих курсів не встигають налагодити контакт зі своїми старшими побратимами, перейняти здобутий останніми досвід навчання та ознайомитись із взірцями поведінки, які є обов'язковим компонентом організаційної культури в організаціях з більш сталим складом учасників. У цій ситуації недостатнім є розміщення інформації про кращих студентів спеціальності на дошках пошани, адже такі дошки не потрапляють до уваги всіх студентів та часто зберігають пам'ять про випускників закладу, з якими немає змоги поспілкуватись. На нашу думку, ефективним рішенням може бути публічне визнання заслуг на спільних для студентів усіх курсів заходах. Ці заходи можуть охоплювати або всіх студентів (наприклад, збори в актовій залі), або лише бажаючих. Заходами, що залучають найбільш активних студентів, можуть бути [5, 24–28]: нарада, круглий стіл; конференція; «мозковий штурм»; дискусія; фокус-група; управлінський практикум.

Другим фактором, який чинить вагомий вплив на організаційну культуру ВНЗ та має бути врахованим при розробці її стратегії, є **вікові особливості цільової аудиторії**. Відомо, що «...студентській молоді властиве почуття нового, сміливість і рішучість, максималізм і творчість» [6, 40], що робить її, з одного боку, більш простим об'єктом впливу, а з іншого – більш складним. Студенти здебільшого легко сприймають інформацію, цінності, захоплюються новими видами діяльності, проявляють активність та здібність мислити нестандартно, доводити до кінця справи, до яких мають інтерес. Здавалося б, така аудиторія сама підхопить та почне розповсюджувати

потрібні цінності, але не все так просто. Якщо навчальний процес та студентське життя в межах вищої школи не надасть студентам можливості самореалізації повною мірою, вони знайдуть собі інше джерело захоплення та сферу докладання зусиль, втративши інтерес до навчання. Окрім можливості проявити себе в навчанні, слід запропонувати студентам виразити свої амбіції у сфері спорту, культури навчального закладу, діяльності робочих груп із профільних або допоміжних предметів. У різних навчальних закладах України користуються популярністю спортивні секції та змагання, спільна зі студентами організація корпоративних свят, конкурси для виявлення талантів тощо. Ще однією важливою особливістю студентського віку є вища порівняно зі старшою аудиторією залежність від думки однолітків. З огляду на це, можемо зробити висновок, що студент проявлятиме більшу лояльність до свого навчального закладу за умови його авторитету серед молоді. Отже, важливим напрямом розвитку ОК є формування бренду навчального закладу, для чого ефективними є такі заходи, як реклама та зв'язки з громадськістю.

Аналізуючи вікові особливості студентів, недоцільно обійти увагою їх відкритість до всього нового і, як наслідок, інтерес до сучасних «трендів» майже в всіх сферах життя. Для «спілкування зі студентами однією мовою», формування в них відчуття довіри та психологічного комфорту в межах навчального закладу, організаційна культура має підтримувати ці «тренди». Для цього можна взяти приклад з організацій інших сфер діяльності, які обладнують велопарковки, місця зарядки сучасних електронних пристроїв, сучасні внутрішні засоби масової інформації (ЗМІ) тощо. Наприклад, очевидно, що в наш час студенти частіше відвідують публічні сторінки в соціальних мережах, ніж читають друковані ЗМІ.

Як було сказано раніше, особливі стосунки **студентів із викладачами** також чинять значний вплив на поведінку студентів. Основна складність таких стосунків полягає в тому, що в короткостроковій перспективі викладачі та студенти нерідко мають протилежні інтереси. Такі відносини особливо загострюються під час оцінювання роботи студентів і за основними ознаками фактично стають конфліктними. Організаційна культура визначає їх переважний стиль вирішення, серед яких виділяють [7, 270–273]: суперництво (прагнення досягти задоволення своїх інтересів на шкоду іншому), пристосування (жертва власними інтересами заради іншого), компроміс (угода між учасниками конфлікту, досягнута шляхом взаємних поступок), уникнення (відсутність прагнення як до кооперації, так і до досягнення власних цілей), співробітництво (учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін). Найефективнішим з цих стилів, як правило, є співробітництво. Викладач має сприйматися студентами не як караючий орган, а як ефективний лідер, який захоплює та викликає внутрішній мотив студента до здобуття знань.

На нашу думку, організаційна культура також має базуватися на цінності уваги до кожної особистості, її проблем та внутрішніх мотивів, оскільки людина і сама не завжди здатна висловити та усвідомити істинну причину своєї незадовільної поведінки. Процес комунікації передбачає не тільки передачу інформації, але і її сприйняття. Ефективною комунікація є лише в тому випадку, коли вона вірно інтерпретується адресатом, отже, для ефективною комунікації та мінімізації конфліктів викладач повинен, у першу чергу, намагатися зрозуміти внутрішні мотиви студента і не ставити його у принизливе становище. Прагнення підтримувати самоповагу та високу самооцінку є природною потребою кожної людини, проте часто вона ігнорується викладачами різних закладів освіти. Індивід, як правило, вважає, що здібності є головним елементом досягнення успіху і що низький рівень здібностей є основною причиною невдач. Подібна установка може спровокувати небажану тенденцію уникати невдачі, аби зберегти позитивний імідж, самоповагу та високу самооцінку. Намагаючись уникнути невдачі, суб'єкт ставить перед собою або надто низькі, або надзвичайно високі цілі [8, 197]. Невисокі, надто прості цілі з більшою долею вірогідності досягаються і студент у такий спосіб зберігає високу самооцінку. Невиконання завищених цілей дає підставу студентові перекладати провину за невдачу на складність завдання і, таким чином, також не призводить до зниження самооцінки. В обох випадках викладач не залишається задоволеним роботою студента і поступово відносини між ними загострюються. Авторитарний стиль управління передбачає в даній ситуації застосування тиску та примусу до студента, який, у свою чергу, чинить опір. Вірогідність вирішення конфлікту з позитивним результатом для обох сторін у даному випадку мінімальна. Досвідчений педагог, орієнтований на визначення основної глибинної проблеми, зуміє завоювати довіру студента та знайти спосіб з'ясувати й вирішити проблему, тобто підвищити самооцінку студента або сформувати в нього почуття власної талановитості шляхом використання різних засобів. Отже, вкрай важливо, щоб оцінювання було справедливим, проте ні в якому разі не принижувало студента та не нехтувало його особистими проблемами.

Виховну функцію організаційної культури можна використати для формування у студентів спеціальності «соціальне забезпечення» якостей, що знадобляться в роботі, а саме **стресостійкості** та **емпатії**. Ці якості мають стати елементом своєрідної «пропаганди» у ВНЗ. Дослідження стресостійкості, проведені серед студентів післядипломної освіти, показали, що більшість досліджуваних мали високий рівень особистісної та ситуативної тривожності. Серед чинників стресу студентами були названі неможливість самореалізації, незадоволення досягненнями в житті, відсутність взаєморозуміння в сім'ї, недобррозичливий начальник на роботі, недружній колектив тощо [9, 80]. Автори дослідження ознайомили студентів із антистресовими методиками:

психологічними (аутотренінг, медитація, раціональна терапія), фізичними (баня, сауна, масаж) і біохімічними (ліки, фітотерапія), застосували заходи підвищення стресостійкості: проєктивні методики, ділові ігри, психокорекційна робота, психотерапевтичні вправи [9, 82–83]. Другою важливою якістю майбутніх працівників сфери соціального забезпечення є емпатія. Викладення знань про емпатію передбачене навчальною програмою педагогічних ВНЗ. Для закріплення цих знань та формування стійкої звички діяти відповідним чином фахівцями психології рекомендується застосування різних тренінгових засобів [10]: рольові ігри; інтерактивні методи; тілесно-орієнтовані та медитативні практики.

Для застосування деяких із перелічених практик необхідна участь професійних психоаналітиків, тому перелік заходів має формуватись у залежності від наявних в організації ресурсів, у тому числі й кадрових.

Запропоновані заходи розвитку цінностей організаційної культури студентів спеціальності «соціальне забезпечення» подамо у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Заходи ОК для студентів спеціальності «соціальне забезпечення»

Фактори ОК	Цінності	Заходи розвитку цінностей
Сфера освіти	Знання	Відзнака заслуг
Суперечливі стосунки між викладачами та студентами	Співробітництво викладачів і студентів	1. Надання можливості кожному студенту опанувати навчальний матеріал на доступному для нього рівні, відзнака заслуг. 2. Лояльне ставлення викладачів до особистих проблем студента
Студентський вік цільової аудиторії	Соціальна активність студентів	1. Формування системи різноманітних форм прояву активності студентів (конференції, спортивні заходи, участь в організації свят, конкурси, навчальні проєкти). 2. Забезпечення гнучкості ОК залежно від цінностей студентів (використання сучасних внутрішніх ЗМІ, організація навчального простору відповідно до захоплень студентів, коригування дрескоду залежно від молодіжної моди тощо). 3. Розвиток бренду навчального закладу
Швидка зміна складу колективу	Передача досвіду кращих студентів молодшим курсам	1. Заходи адаптації нових студентів. 2. Спільні заходи для студентів різних курсів. 3. Формування взірців поведінки для наслідування. 4. Удосконалення системи внутрішніх комунікацій для швидкої трансляції інформації та цінностей. 5. Створення системи заходів підтримки ОК
Подальша соціальна робота випускників	Емпатія Стресостійкість	1. Ознайомлення студентів з антистресовими методиками та технікою застосування емпатії. 2. Психотерапевтичні вправи для розвитку емпатії та стресостійкості. 3. Ділові ігри та тренінги.

Через 6–12 місяців [11, 16] після розробки та впровадження стратегії розвитку організаційної культури, важливим для її подальшого вдосконалення етапом стратегічного управління є оцінка успішності її реалізації. Алгоритм такої оцінки [12, 86] у більшості випадків включає шість етапів:

- вибір параметрів оцінювання ефективності стратегії ОК;
- вибір джерел інформації, методів, інструментів оцінювання;
- формулювання вимог до проведення оцінки;
- проведення оцінки реалізації стратегії управління організаційною культурою;
- аналіз результатів оцінювання;
- прийняття рішення щодо вжиття відповідних заходів.

Серед методів дослідження організаційної культури найпростішим для студентів ВНЗ, на нашу думку, є анонімне опитування, яке може здійснюватись як за допомогою друкованих анкет, так і через сайт або соціальні мережі. За результатами дослідження можна зробити висновки щодо ефективності стратегії розвитку організаційної культури, виявити її слабкі місця, недоліки та розробити план коригувальних заходів.

Висновки. З наведеного вище матеріалу видно, що організаційна культура чинить істотний вплив на навчальний процес студентів спеціальності «соціальне забезпечення» і за умови цілеспрямованого формування має великий потенціал для полегшення та підвищення ефективності навчання студентів, сприяє розвитку в них необхідних якостей, зокрема емпатії та стресостійкості. Порівняно з культурою організацій інших сфер діяльності ОК ВНЗ має такі особливості: швидка зміна складу колективу, студентський вік цільової аудиторії, суперечливі стосунки між викладачами і студентами, а у випадку зі студентами спеціальності «соціальне забезпечення» – ще і необхідність виховання емпатії та стресостійкості для подальшої роботи в сфері соціального забезпечення. Урахування цих особливостей дає змогу сформулювати цінності ОК та спланувати заходи їх розвитку. Управління організаційною культурою ВНЗ є складним та безперервним процесом, який, крім вищезазначених, включає також такі етапи, як дослідження ситуаційних чинників ОК конкретної організації або колективу, оцінку успішності реалізації стратегії ОК.

Перспективи подальших наукових розвідок. Розглянута в даній статті проблема потребує подальшого поглибленого аналізу, апробації рекомендацій статті в реальних умовах та проведення досліджень серед студентів. Результати таких досліджень можуть бути використані в науковій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Катанаев, И. И., Лига, М. Б., Цикалюк, В. В. (2012). Организационная культура вуза: методика исследования. *Вестник ЧитГУ. № 5 (84), 93–102* (Katanaev, I. I., Liga, M. B., Tsikalyuk, V. V. (2012). Organizational culture of the university: the research methodology. *Bulletin of the Chita State University. № 5 (84), 93–102*).
2. *Психология социальной работы* (2010). М. А. Гулина (ред.). – СПб.: Питер (*Psychology of Social Work* (2010). M. A. Gulina (ed.). - St. Petersburg: Peter)
3. Хаєт, Г. Л. (2003). *Корпоративна культура*. К.: Центр навч. літ. (Haite, G. L. (2003). *Corporate culture*. K.: Center of teaching literature).
4. Отрешко, В. (2013). Ідеологія як складова державотворення. *Освіта регіону. № 1* (Otreshko, V. (2013). Ideology as a component of state formation. *Education of the region. No. 1*).
5. Закаблущая, О. (2011). Групповые обсуждения: игра по правилам. *Справочник по управлению персоналом. Журнал российской HR-практики. № 11'11, 24-28* (Zababutskaya, O. (2011). Group discussions: game by the rules. *Handbook of personnel management. Journal of Russian HR-practice. № 11'11, 24-28*).
6. Подоляк, Л. Г., Юрченко, В. І. (2008). *Психологія вищої школи*. К.: Каравела (Podolyak, L. G., Yurchenko, V. I. (2008). *Psychology of higher school*. K.: Caravel).
7. *Большая энциклопедия психологических тестов* (2006). М.: Эксмо (*The Big Encyclopedia of Psychological Tests* (2006). M.: Eksmo).
8. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації*. К.: Либідь (Zanyuk, S. S. (2002). *Psychology of motivation*. K.: Lybid).
9. Мірошніченко, О. А. (2011). Розвиток стресостійкості як шлях формування професійних якостей психолога у студентів післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. № 57, 80-83* (Miroshnichenko, O. A. (2011). Development of stress resistance as a way of formation of professional qualities of a psychologist in postgraduate students. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. No. 57, 80-83*).
10. Панфілов, Д. *Розвиток емпатійних якостей засобами тренінгу*. Режим доступу: <http://www.psyho.kiev.ua/statyi/54-statia-rozvitok-empatiynix-iakestey.html> (Panfilov, D. *Development of empathic qualities by means of training*. Retrieved from: <http://www.psyho.kiev.ua/statyi/54-statia-rozvitok-empatiynix-iakestey.html>).
11. Петрова, І., Балика, О. (2012). Культура організації: міф чи засіб стати сильнішим. *Організатор. № 23, 12-16* (Petrova, I., Balyka, O. (2012). Organization culture: a myth or a means to become stronger. *Organizer. No. 23, 12-16*).
12. Балика, О. Г. (2013). Нові підходи до класифікації корпоративної культури в контексті її впливу на соціально-трудові відносини. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі: Економічні науки. Полтава. № 1 (56), 82 – 87* (Balyka, O. G. (2013). New approaches to the classification of corporate culture in the context of its impact on social and labor relations. *Scientific herald of Poltava University of Economics and Trade: Economic Sciences. Poltava No. 1 (56), 82 – 87*).

РЕЗЮМЕ

Балыка Елена, Полянычко Анжела. Организационная культура студентов специальности «социальное обеспечение».

Цель: разработка общих рекомендаций по формированию организационной культуры в высших учебных заведениях Украины на специальности «социальное обеспечение». **Методы исследований:** теоретическое обобщение, систематизация, классификационно-аналитический. **Результаты.** Организационная культура

студентов специальности «социальное обеспечение» характеризуется следующими особенностями: быстрая смена состава коллектива, студенческий возраст целевой аудитории, противоречивые отношения между преподавателями и студентами, дальнейшая работа с социально незащищенными слоями населения. Исходя из этих особенностей предлагаем следующие основные ценности организационной культуры: знания, сотрудничество преподавателей и студентов, социальная активность студентов, передача опыта лучших студентов младшим курсам, эмпатии, стрессоустойчивость. **Выводы.** Управление организационной культурой студентов специальности «социальное обеспечение» способно повысить лояльность студентов к университету, их мотивацию к обучению и воспитать в них необходимые для дальнейшей работы качества.

Ключевые слова: организационная культура, ценности, эмпатия, стрессоустойчивость, возрастные особенности студентов, внутренние средства массовой информации, конфликт, социально незащищенные слои населения.

SUMMARY

Balyka Elena, Polyanychko Anzhela. Organizational culture of students of the specialty "Social security".

Objective: to develop general recommendations on the formation of organizational culture in higher education institutions of Ukraine on the specialty "Social security". **Methods of research:** theoretical generalization, systematization, classification-analytical. **Results.** The organizational culture of the students of the specialty "Social security" is characterized by the following features: rapid change in the composition of the staff, student age of the target audience, contradictory relationships between teachers and students, further work with the socially unprotected layers of the population. Proceeding from these features we offer the following basic values of organizational culture: knowledge, cooperation of teachers and students, social activity of students, transfer of experience of the best students to junior courses, empathy, and stress resistance. For translation of these pivotal values we should recommend the following: friendly interrelation between teachers and students, diversification of student activity, culture flexibility, development of educational unity brand, new students adaptation, common events for students of different years, formation of desirable model of behavior, development of internal communication system, providing interactive forms of learning, including role plays, trainings, group discussion etc. It is significant to provide regular evaluation of organizational culture at the university. Evaluation technique is elaborated in the article, taking into consideration specifics of educational unity. In particular it includes selection of parameters for assessing the effectiveness of the strategy of the organizational culture, selection of sources of information, methods, evaluation tools, formulation of requirements for evaluation, evaluation of the implementation of the organizational culture management strategy, analysis of the evaluation results, making decisions on taking appropriate measures.

Conclusion. Management of the organizational culture of students of the specialty "Social security" can increase the students' loyalty to the university, their motivation to study and educate them for the necessary quality work.

Key words: organizational culture, values, empathy, stress, age characteristics of students, internal media, conflict, socially unprotected layers of the population.

УДК 378.147.091.31-025.13:[796.071.4:005.336.2]

Діана Бермудес

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8020-4721

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/026-036

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВАРІАТИВНИХ МОДУЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На основі вивчення психолого-педагогічних і методичних праць, практичного досвіду підготовки майбутніх учителів фізичної культури автором розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. У структурі розробленої моделі виокремлюємо п'ять блоків: суб'єктний, цільовий, змістовий, організаційний, діагностично-результативний. Перспективним вважаємо вдосконалення навчально-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури до означеного виду діяльності відповідно до вимог діючої навчальної програми з фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: модель підготовки, майбутні вчителі фізичної культури, варіативні модулі, професійна діяльність, навчальна програма.

Постановка проблеми. Принципові зміни розвитку суспільства в Україні, перехід української освіти на європейські стандарти обумовлюють зростання важливості педагогічної праці вчителя фізичної культури як фахівця компетентного, творчого та активного, який на високому рівні володіє новітніми технологіями й методиками навчання, та спроможного здійснювати освітню діяльність із урахуванням сучасних вимог і стандартів.

Водночас сучасні умови системи фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти, перехід на модульне вивчення різних видів спорту, згідно з оновленою навчальною програмою з фізичної культури для учнів 1 – 11 класів, розширює можливість фізичного вдосконалення школярів, їх різнобічної фізичної підготовки, дає можливість відбору учнями варіативних модулів. Тому вчитель фізичної культури сучасної школи повинен мати необхідну професійну підготовку для реалізації цієї програми, а саме варіативної частини, у процесі професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання специфіки загальних теоретико-методичних основ підготовки вчителів фізичної культури проаналізовано в дослідженнях Т. Дерєки (2017) [1], Л. Іванової (2013) [2], Н. Степанченко (2017) [6], Л. Сущенко (2003) [7], О. Тимошенко (2008) [8], Б. Шияна (1997) [10] та інших.

Різні аспекти підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядаються у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях.

Зокрема, це такі ключові питання: якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (І. Верхогляд, Н. Юрченко), формування педагогічних здібностей майбутніх учителів фізичної культури (В. Яловик, Б. Шиян), професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання (А. Черноштан), підготовка майбутнього вчителя фізичної культури в умовах профільного навчання (М. Батищева, О. Котова, Т. Ротерс), досягнення професійно-педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури (І. Максимчук, В. Огульчанський), інформатизація технології навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури (О. Гуменна), шляхи оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (О. Тимошенко), професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я (Л. Іванова), підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників (А. Леоненко).

Надзвичайну цінність також становлять наукові розвідки, у яких обґрунтовано доцільність та ефективність моделювання у професійній підготовці фахівців фізичного виховання (Н. Волкова, Р. Гуревич, Т. Дерєка, Г. Куртова, В. Краєвський, Р. Маслюк, В. Сластьонін, Н. Степанченко та інших).

Мета статті. Теоретично обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, узагальнення результатів розвідок окремих авторів.

Виклад основного матеріалу. В. Краєвський у посібнику «Методология педагогического исследования» визначає, що модель відображає та відтворює в більш простому, примітивному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки й відносини між елементами досліджуваної системи (об'єкта або явища). Модель є фіксованим об'єднанням елементів і передбачає таке структурування, що відображає важливі внутрішні зв'язки реальності [3, с. 134]. Поняття модель пов'язують із методом моделювання. Метод моделювання забезпечує вибір оптимальних способів вирішення проблеми, передає динаміку розвитку визначених властивостей, передбачає зміну способів педагогічного впливу відповідно до зміни об'єкта навчання, дає змогу аналізувати не лише перебіг навчального процесу, його розвиток, а й умови, у яких він відбувається. Моделювати – означає створювати зразки нових освітніх систем і процесів, на основі яких можна пізнавати складні соціально-педагогічні явища, долати негативні виклики, знаходити їм протидію [6, с. 629]. Педагогічне моделювання – це поєднання емпіричних і теоретичних досліджень, узагальнення освітніх практик, на основі яких формується, збагачується й розвивається, визначається потребами і проблемами модель педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних і методичних праць, практичний досвід підготовки майбутніх учителів фізичної культури сприяли розробленню структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

У процесі розроблення моделі було враховано:

- вимоги щодо організації начального процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що висуває сучасна педагогічна наука;
- сучасні вимоги до готовності вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

У структурі розробленої моделі виокремлюємо п'ять блоків: *суб'єктний, цільовий, змістовий, організаційний, діагностично-результативний* (рис. 1).

До *суб'єктного* блоку належить взаємодія суб'єктів педагогічної діяльності: викладач вищого навчального закладу – майбутній учитель фізичної культури (студент) – учитель фізичної культури закладу загальної середньої освіти. Взаємодія суб'єктів педагогічної діяльності спрямована на особистість здобувача освіти закладу загальної середньої освіти.

До *цільового* блоку належать: мета, завдання, методологічні підходи, принципи професійної підготовки. *Метою* є підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. *Мета* – це основний компонент всього подальшого моделювання, якому підпорядковуються решта компонентів моделі. *Завдання* – сформулювати мотиваційний, теоретичний, дієвий компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

Концептуальну основу розробленої моделі складають: *особистісно-орієнтований, аксіологічний, системний та діяльнісний підходи*.

Вибір *особистісно-орієнтованого підходу* в підготовці майбутніх учителів фізичної культури обґрунтовано тим, що особистісно-орієнтоване навчання має на меті: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти їм пізнати себе, самовизначитися та самореалізуватися. При цьому навчальний матеріал виступає вже не як сама ціль, а як засіб, що створює умови для повноцінного виявлення й розвитку особистісних здібностей у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів.

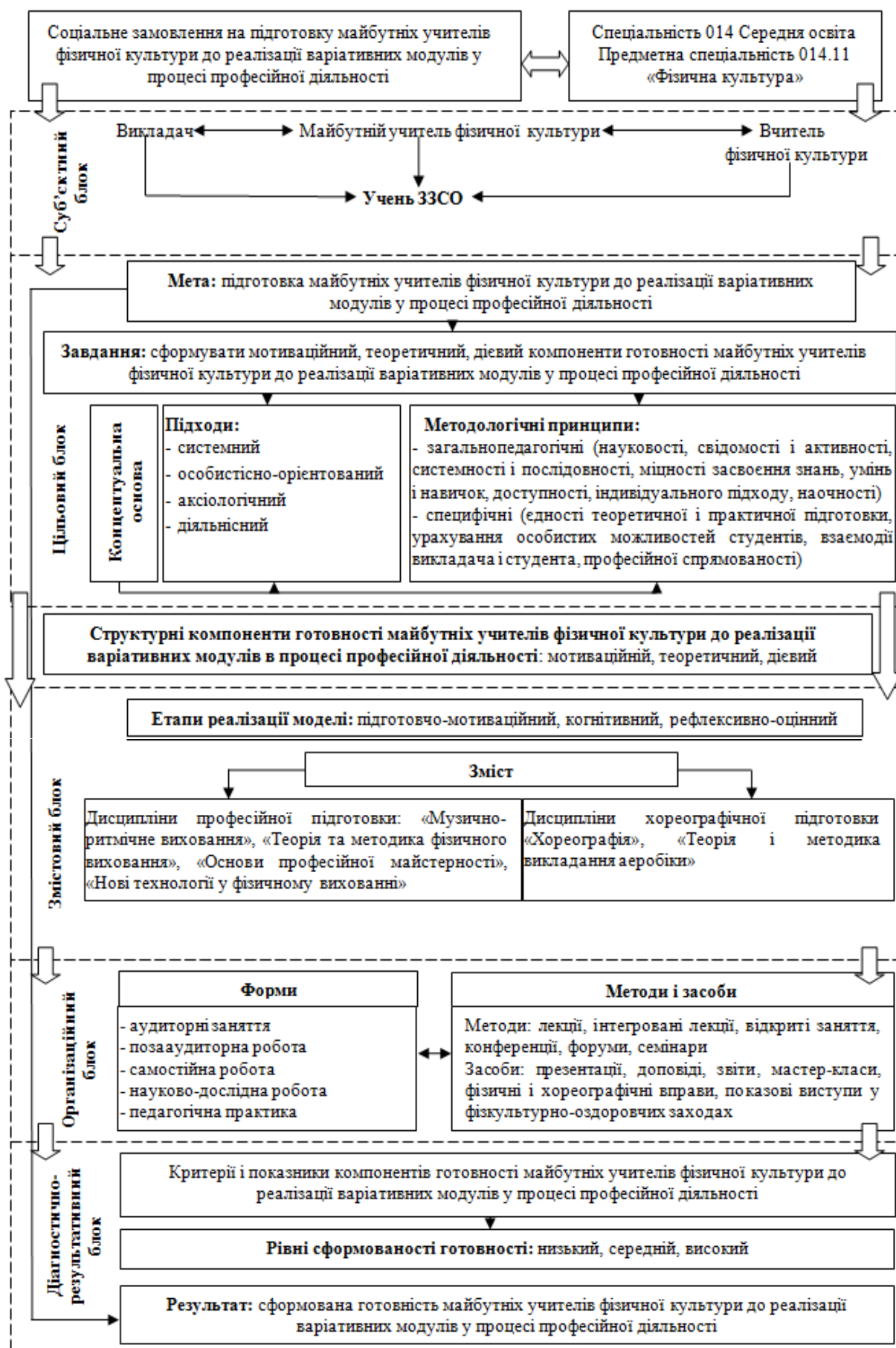


Рис. 1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності

Як наголошує В. Лозова, «людина розглядається як найвища цінність суспільства й мета його розвитку. Такі цінності, як життя, здоров'я, любов, освіта, праця, мир, краса, Батьківщина, завжди привертали увагу людей у різні часи. Моральні, естетичні, економічні, екологічні та інші цінності характеризують особистість, а їх розвиток – основне завдання гуманістичної педагогіки» [4, с. 15]. Тому необхідним у підготовці вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності є *аксіологічний підхід*, який дозволяє вивчати явища з точки зору виявлення їх можливостей задовольняти потреби студента, розв'язувати завдання гуманізації суспільства.

Системний підхід у підготовці вчителя фізичної культури до означеного виду діяльності розглядається нами як система, у якій усі компоненти структури готовності взаємозв'язані й взаємозалежні. Такий підхід передбачає, що відносно самостійні компоненти системи підготовки розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку. На наш погляд, системний підхід сприяє значному підвищенню ефективності педагогічного процесу й дозволяє виявляти загальні системні властивості та якісні характеристики окремих компонентів. *Діяльнісний підхід* у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності – це спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей, умінь студента, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти, успішну інтеграцію в професійну самореалізацію.

Варто зазначити, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності залежить від доцільного використання обґрунтованих і перевірених практикою загальнодидактичних і специфічних принципів навчання за умов системного їх використання, оскільки всі принципи тісно взаємопов'язані й описують цілісний процес.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності можлива за умов, що всі факти, положення і закони, що вивчаються повинні бути науково правильними. Зважаючи на це, *принцип науковості* в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання в навчанні методів, близьких до теорії й методики фізичного виховання. *Принцип свідомості і активності* визначає головне спрямування та управління пізнавальною діяльністю майбутніх учителів фізичної культури. Свідоме засвоєння мети і завдань навчальних дисциплін, значення їх використання у процесі професійної діяльності, контроль і самоконтроль активізують пізнавальну діяльність, позитивне ставлення й інтерес до навчання та використання на практиці

засвоєного матеріалу. *Принцип системності й послідовності* в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до означеного виду діяльності, зорієнтований на системне і послідовне вивчення навчального матеріалу, ведучи студентів від простого відтворення до творчих дій із вивченим матеріалом. *Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок* спрямований на свідоме і ґрунтовне засвоєння теоретичних знань, практичних умінь, методичних та організаційних навичок, необхідних для реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності, а також набуття практичного досвіду із усіх видів педагогічної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. Реалізація *принципу доступності* передбачає відповідність змісту, форм і методів майбутніх учителів фізичної культури рівню їх попередньої теоретичної, практичної й рухової підготовки до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. *Принцип індивідуального підходу* в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності дає змогу в умовах колективної навчальної діяльності кожному студенту оволодівати навчальним матеріалом по-своєму, зважаючи на рівень розвитку знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності. Важливу роль серед загально педагогічних принципів відіграє *принцип наочності*. Через зоровий аналізатор студенти швидше сприймають, опановують і запам'ятовують новий навчальний матеріал. Наочність у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури є вкрай важливою для опанування методом показу при реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

Важливою особливістю навчального процесу в закладі вищої освіти є те, що процес викладання спрямований на професіоналізацію. Тому ми передбачаємо дотримання специфічних принципів навчання. *Принцип органічної єдності теоретичної і практичної підготовки* ґрунтується на положенні про єдність теорії і практики. Майбутній учитель фізичної культури, який у процесі професійної підготовки оволодів інтелектуальними, науковими і професійними навичками здатний творчо втілювати набуті знання в практику. Варто звернути увагу на значущість *принципу врахування особистих можливостей студентів*. Це усвідомлення викладачем того, що кожен студент є неповторною особистістю зі своїми здібностями й можливостями, тому необхідно розкривати творчі сили майбутніх учителів фізичної культури. *Принцип взаємодії* викладача і студента в навчальному процесі передбачає необхідність із повагою, принципово і вимогливо ставитися до майбутніх учителів фізичної культури, розвивати їх ініціативу і самостійність, проявляти емпатію, надавати необхідну педагогічну підтримку. У свою чергу, студенти повинні активно й зацікавлено ставитися до навчального процесу, професійно вирішувати завдання під час педагогічної практики. Важливим чинником є *реалізація принципу професійної*

спрямованості навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. Реалізація цього принципу передбачає прагнення надати процесу навчання професійної спрямованості, формування професійно значущих якостей особистості й розвиток фахових здібностей майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

На підставі узагальнення результатів розвідок учених, які досліджували різні сторони професійної готовності вчителя (І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), зокрема вчителя фізичної культури (О. Антоненко, М. Батищева, М. Крамченкова, Т. Ротерс, Б. Шиян та ін.) ми зробили висновок, що готовність майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності складається з трьох структурних компонентів: мотиваційного, теоретичного, дієвого.

Мотиваційний компонент виражає усвідомлене ставлення вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. Цей компонент є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості вчителя фізичної культури як професіонала, оскільки від того, яким чином мотивує вчитель фізичної культури свою готовність до професійної діяльності, залежить характер його участі в навчальних процесах, досягнення результатів у навчанні й вихованні учнів. Мотивацією діяльності учителів фізичної культури можуть бути пізнавальний інтерес, уміння діагностувати й коригувати власну професійну діяльність, оцінювати педагогічний досвід у галузі викладання варіативних модулів з метою професійного самовдосконалення, саморозвитку і саморозкриття. Позитивну мотивацію вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів професійної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних та професійних потреб, як створення й застосування нового, здатність до креативності, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів.

Наявність мотивів активізують прояв інших компонентів структури готовності майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів у професійній діяльності.

Теоретичний компонент структури готовності об'єднує сукупність теоретичних положень, що забезпечують професійну готовність майбутніх учителів фізичної культури до реалізації засобів фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням сучасних вимог діючої навчальної програми «Фізична культура. 1–11 класи». Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність).

Дієвий компонент виявляється в реалізації педагогічних здібностей, володінні вчителем фізичної культури педагогічними вміннями [9], руховими вміннями та навичками [5], здатності демонстрування власної хореографічно-виконавської культури, а також у відповідній фізичній

підготовленості для реалізації засобів варіативних модулів діючої програми з фізичної культури «Фізична культура. 1–4 класи», «Фізична культура. 5–11 класи» у професійній діяльності.

Отже, особливості професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури вимагають досягти високого рівня методичної підготовки, знати, вміти якісно і точно виконувати різні фізичні вправи відповідно до варіативних модулів навчальної програми закладів загальної середньої освіти.

Змістовий блок моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури передбачав розробку та запровадження спецкурсу «Основи хореографії», заміну дисципліни професійної підготовки «Оздоровчий фітнес з методикою викладання» на дисципліну «Теорія і методика викладання аеробіки»; збагачення змісту навчально-методичних комплексів з дисциплін професійної підготовки (дисципліни «Музично-ритмічне виховання», «Теорія та методика фізичного виховання», «Основи професійної майстерності») і вибіркової навчальної дисципліни «Нові технології у фізичному вихованні» додатковими розділами й темами.

До *організаційного блоку* належать: форми організації навчального процесу у закладах вищої освіти, методи й засоби підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Навчальний процес у Навчально-науковому інституті фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, згідно з положенням про організацію навчального процесу в закладах вищої освіти, здійснюється в таких формах: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи.

Основою освітнього процесу в Навчально-науковому інституті фізичної культури є самостійна робота студентів. Самоосвітня діяльність розглядається як сукупність кількох «само»: самооцінка – уміння оцінити свої можливості; самооблік – уміння брати до уваги особистісні якості; самоорганізація – уміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати діяльність та впорядковувати робоче місце; самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей; самокритичність – уміння критично оцінювати достоїнства та недоліки своєї роботи; самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність.

Навчання в Навчально-науковому інституті фізичної культури Сумського педагогічного університету імені А. С. Макаренка будується так, що вивчення дисциплін циклу загальної, професійної і вибіркової підготовки поєднується з практичною підготовкою студентів, основною формою організації якої є педагогічна практика.

Формою позааудиторної роботи в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у Навчально-

науковому інституті фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка є організація фітнес-студії «Танцювальна аеробіка». Діяльність фітнес-студії «Танцювальна аеробіка» є логічним продовженням аудиторних занять і проходить паралельно з ними, допомагає студентам успішно навчатися, розвиває ініціативу, сприяє розумовому, фізичному, естетичному вихованню та спрямовує їх активність та творчу діяльність.

Застосовувалися такі методи роботи зі студентами: конференції, лекції, інтегровані лекції, відкриті практичні заняття, семінари з участю вчителів фізичної культури та учнів загальноосвітніх шкіл і засоби: підготовка доповідей за темами рефератів, підготовка мультимедійних презентацій, звітів, виконання різноманітних фізичних, хореографічних, танцювальних вправ і композицій. Для реалізації засобів і методів роботи зі студентами застосовувались індивідуальна і колективна форми організації освітнього процесу. Результатом професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів є успішне проходження педагогічної практики.

Діагностично-результативний блок моделі відображає оцінювання результатів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності та охоплює компоненти (мотиваційний, теоретичний, дієвий) з відповідними критеріями і показниками, що характеризують три рівні сформованості: низький, середній, високий.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі вивчення психолого-педагогічних і методичних праць, практичного досвіду підготовки майбутніх учителів фізичної культури, автором розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. Перспективним вважаємо удосконалення навчально-методичного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури до означеного виду діяльності відповідно до вимог діючої навчальної програми з фізичної культури в закладах загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дерєка, Т. Г. (2017). *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання* (дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.04). Київ (Dereka, T. H. (2017). *Acmeological principles of continuous professional training of physical education specialists* (DSc thesis abstract). Kyiv).
2. Іванова, Л. І. (2013). *Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленням у стані здоров'я: теорія та методика*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова (Ivanova, L. I. (2013). *Professional training of the future physical culture teachers for work with pupils with poor health: theory and methodology*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University).

3. Краевский, В. В. (1994). *Методология педагогического исследования*. Самара: Изд-во СамГПИ (Kraievskii, V. V. (1994). *Methodology of Pedagogical Research*. Samara: Samara State Pedagogical Institute).
4. Лозова, В. І. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання*. Харків: ОВС. (Lozova, V. I. (2002). *Theoretical foundations of upbringing and education*. Kharkiv: OVS).
5. Сентизова, М. І. (2008). *Педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности* (автореф. дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.01). Якутск (Sentizova, M. I. (2008). *Pedagogical provision of training of the future teachers for health-saving activities* (PhDt thesis). Yakutsk).
6. Степанченко, Н. І. (2017). *Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах* (дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04). Вінниця (Stepanchenko, N. I. (2017). *System of professional training of the future physical education teachers in higher education institutions* (DSc thesis abstract). Vinnytsia).
7. Сущенко, Л. П. (2003). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04). Київ (Sushchenko, L. P. (2003). *Theoretical and methodological principles of professional training of the future specialists of physical education and sports in higher education institutions* (DSc thesis abstract). Kyiv).
8. Тимошенко, О. В. (2008). *Оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова (Tymoshenko, O. V. (2008) *Optimization of professional training of the future physical culture teachers*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University).
9. Шиян, Б. М. (2002). *Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Shyian, B. M. (2002). *Theory and methods of physical education of schoolchildren. Part 2*. Ternopil: Navchalna knyha – Bogdan.).
10. Шиян, Б. М. (1997). *Теоретико-методичні основи підготовки вчителів фізичного виховання в педагогічних навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Shyian, B. M. (1997). *Theoretical-methodological bases of physical education teachers' training in pedagogical education institutions* (DSc thesis abstract). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Бермудес Диана. Обоснование модели подготовки будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей в процессе деятельности.

На основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, практического опыта подготовки будущих учителей физической культуры, автором разработана и обоснована структурно-функциональная модель подготовки будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей в процессе профессиональной деятельности. В структуре разработанной модели выделяем пять блоков: субъектный, целевой, содержательный, организационный, диагностически-результативный. Перспективным считаем усовершенствование учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к определённому виду деятельности соответственно требованиям действующей учебной программы по физической культуре в заведениях общего среднего образования.

Ключевые слова: модель подготовки, будущие учителя физической культуры, вариативные модули, профессиональная деятельность, учебная программа.

SUMMARY

Bermudes Diana. Substantiation of model of training of the future physical education teachers for implementation of the variant modules in the process of professional activity.

The purpose of the article is to substantiate theoretically the model of training of the future physical education teachers for the implementation of variant modules in the process of professional activity.

Research methods: analysis of scientific sources, generalization of the results of investigations by individual authors. In the structure of the developed model we distinguish five blocks, they are: subject, target, content, organizational, diagnostic-productive. The subject block includes the interaction of pedagogical activity subjects: a teacher of a higher education institution – a future physical training teacher (student) – a physical training teacher of general secondary education institution. Interaction of pedagogical activity subjects is directed at the pupil who studies at the general secondary education institution. The target block includes: purpose, tasks, methodological approaches, principles of professional training. A content block of model of training of the future physical education teachers implies the introduction of a special course “Fundamentals of choreography”, discipline of professional training “Theory and methodology of teaching aerobics”; enrichment of educational-methodological complexes content in the disciplines of professional and selective training with additional sections and themes. The organizational block includes: forms of educational process organization in institutions of higher education, methods and means of training of the future physical education teacher. The diagnostic-productive block of the model reflects the results of evaluation of the future physical education teacher for the implementation of the variant modules in the process of professional activity and covers the components (motivational, theoretical, effective) with the corresponding criteria and indicators characterizing three levels of formation: low, medium, high.

Conclusions and perspectives of further research. On the basis of the study of psycho-educational and methodological works, practical experience in training of the future physical education teachers, the author developed and substantiated the structural-functional model of training of the future physical education teacher for the implementation of variant modules in the process of professional activity. The improvement of the methodological provision of professional training of the future physical education teachers to the specified type of activity must be in accordance with the requirements of the current curriculum on physical education in institutions of general secondary education. We consider it to be perspective.

Key words: model of training, future physical education teachers, variant modules, professional activity, curriculum.

УДК 37.013.43:33

Viktoriiia Budianska

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0003-0621-4571

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/036-048

FORMATION OF INTERNET COMMUNICATION CULTURE OF STUDENTS AS A PART OF THE CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION

Метою статті є визначення шляхів формування культури Інтернет-спілкування студентів. У статті використано такі методи дослідження, як аналіз, порівняння й узагальнення наукової літератури. У результаті дослідження

виокремлено засоби ділового спілкування комп'ютерної мережі Інтернет, подані рекомендації щодо їх застосування. Практичні результати дослідження можуть бути використані у процесі викладання дисциплін, застосовуватися при написанні методичної літератури, курсових, дипломних, магістерських робіт, використовуватися в дистанційному навчанні, на курсах підвищення кваліфікації, у післядипломній педагогічній освіті. Набули подальшого розвитку ідеї про методи й форми формування Інтернет-культури студентів.

Ключові слова: комунікація, спілкування, ділове спілкування, культура ділового спілкування, Інтернет-культура, Інтернет-спілкування, Інтернет-середовище, засоби Інтернет-спілкування.

Introduction. Transformation in the economic, social, and cultural sectors of society requires changes in the system of professional training of specialists in higher education institutions. The main national requirements for the level of professional training are reflected in the Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", the Decree of the President of Ukraine "On Measures to Ensure the Priority Development of Education in Ukraine", the National Doctrine of Education Development, the National Strategy for the Development of Education in Ukraine on 2012–2021, normative documents of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine.

Competitiveness of the future specialists depends on the quality of mastering modern knowledge, the ability to think and act in the new market conditions and formation of their professional culture, among which important place occupies such component as the culture of business communication.

Thereby, the necessity of qualitative preparation of students for professional activity, which is usually communicative in nature, is actualized. Communication enables each specialist to identify himself as a person capable of professional activity, interpersonal understanding, enrichment of spiritual world perception. Ability to communicate, achieve mutual understanding in the process of performing professional functions is the basis of the work effectiveness in situations of business communication. Any professional activity involves effective linguistic, socio-cultural interaction, adaptation to changes in external and internal circumstances.

At the same time, the professional training of students depends on the global informatization of society, which requires a thorough knowledge of business communication in the context of the introduction of information technology with widespread use of the Internet. Internet communication tools allow the use of relevant software products (expert systems, automated environments, databases, etc.) to prepare for business communication with partners. They considerably expand the analytical capabilities of the future specialists, increase the efficiency of making informed decisions. The volume of professional information increases with the increase of the information volume in general.

The formation of a culture of business communication will serve as the basis for cultural self-perfection of the individual in further professional

activities. The solution of this problem requires revision, search, justification, development and introduction of new approaches to shaping the culture of business communication of the future specialists.

Aim of the study is to determine the ways of forming a culture of Internet communication as a component of the culture of students business communication.

According to the purpose of the article, the following tasks are set: to find out the essence of the concepts of “communication”, “business communication”, “culture of business communication”, “culture of Internet communication”; to carry out the analysis of scientific literature on the problem; determine the ways of forming the Internet communication of students in higher educational establishments.

Research methods. To solve the tasks, the complex of such research methods was used: analysis, comparison and generalization of scientific literature – in order to determine the ways of the culture of business communication of the future specialists.

Analysis of relevant research. The multidimensional nature of communication is the subject of scientific research in several areas: pedagogical (V. Andrieiev, M. Berezovin, A. Verbitskyi, V. Hrehnhov, I. Zymnia, V. Kan-Kalik, M. Kahan, O. Korniiaka, O. Leontiev, V. Melnyk, A. Mudryk, et al.), linguistic (E. Vereshchahin, V. Kostomarov, V. Kolesov, Y. Rozhdestvenskyi), psychological (B. Ananiiev, H. Andrieieva, I. Zymnia, A. Leontiev, B. Lomov, B. Parihin, A. Petrovskyi, M. Stankin, M. Yaroshevskyi), philosophical (L. Buieva, V. Panfiorova, et al.), sociological (V. Andrushchenko, S. Borisnev, A. Zolotniakova, V. Krisko, V. Konetska, O. Rezaiev, et al.).

For a more comprehensive and detailed analysis of the phenomenon of “communication”, we will analyze the content of the given category.

Let's consider the content of communication from the pedagogical direction as the main means of realizing pedagogical tasks of professional training. Pedagogical communication in an education institution has a certain structure that corresponds to the general logic of the pedagogical process and at the same time includes elements of socially oriented and person-oriented types of communication. Communication in a higher education institution can be imagined as a type of communication that is characterized by a special purpose, means and techniques.

Thus, pedagogical communication is a process of solving a multitude of communicative pedagogical tasks, problems, which adds to the communicative structure of professional activity a heuristic character.

From a linguistic point of view communication is defined as “an act or a fact of communication” [25, 195]. Communication is a symbolic (mediated by signs) interaction of people (the author and recipient of a sign-message), a play aimed at the unity and the sameness of the signs: terms, concepts, etc.

As a means of communication, a variety of symbolic systems is used: a natural language with different jargon; the language of literature, art; artificial languages of mathematics, computer science and other sciences; drawings, graphs; sign language, facial expressions, etc. In real communication there is a series of simultaneous processes and accordingly there is a number of regularities: cybernetic, social, psychological, logical.

From the point of view of psychological content, interaction, carried out in the form of communication, is a condition of any human activity – namely the person with his/her goals, emotions, limited cognitive abilities, which is influenced by a variety of external factors. B. Ananiev notes that “communication is a compulsory component of labor, learning and all other activities that involve the interaction of people, it is a condition without which it is impossible to know the reality, the formation of the emotional response to this reality and based on this cognition and emotional attitude, behavior in this reality” [2, 21].

From the point of view of philosophical content, communication is the exchange of activity, information, experience, abilities, skills, as well as the results of activities.

In terms of sociological content, communication is a social and personal orientation process in which not only personal relationships are implemented, but also social status settings.

To separate problems of forming business communication are dedicated several studies by I. Andrieiev, N. Haskova, N. Hromova, M. Koltunova, F. Kuzina, V. Pankratov, N. Tvorohova et al.

The analysis of scientific sources shows that the problem of business communication is mainly considered in the context of professional activity. We believe that business communication occurs between people in the process of performing professional activity, which in turn is reflected in communication and imposes certain imprints on it. Therefore, consideration of the concept of “business communication” is appropriate in the context of specific professional activities.

Results. In order to determine the essence of business communication of the future specialists let's turn to the works of those authors who had found out the general features of business communication.

“Business communication is the process of establishing and developing contacts between people, which is generated by the needs of their joint activities. The content of business communication is the exchange of information and experience, which involves achieving a certain goal and solving a specific problem”, – states I. Aminov [1, 12].

According to H. Borozdina, “business communication is a process of interconnection and interaction, in which happens the exchange of activity, information, experience, which involves the achievement of a certain result, the solution of specific problems or the realization of a certain goal” [5, 56].

The expression “business communication» is official and to some extent conditional. Business communication involves office contact with feedback. The main purpose of business communication is to obtain the necessary business information”, – claim L. Vlasov and V. Semenovska [6, 6].

“Business communication is directly related to the work, its organization and the effective functioning of technological, managerial, economic and socio-psychological systems of the enterprise”, – emphasizes I. Hichan [8, 8].

Business communication refers to communication, formally conditioned by social functions of a person, regulated by form and content. This is a specific form of contacts and interaction of people, which gain certain authority from their organizations, – considers M. Voronin [7].

According to M. Koltunova, the specifics of business communication is that the interaction, collision of economic interests and social regulation are carried out within the legal limits [15, 5].

“Business communication is a form of activity carried out between people as equal partners and leads to the emergence of mental contact, mutual influence, mutual empathy and mutual understanding”, – emphasizes E. Rudenskyi [18, 13].

Business communication is the interaction between people in order to exchange information about the person himself, the world around him, human activity. The tasks of business communication are also: 1) to identify the intentions and individuality of the partner; 2) organize activities; 3) provide feedback (information on the results of this activity), – concludes A. Trotsko, I. Trubavina [22].

In the context of socio-psychological research, business communication is seen as “the psychological interaction of people, one way or another aimed at solving and realizing the tasks that arise in the process of joint activity”, – considers N. Khriashchova [24, 10].

On the basis of the analysis of various definitions of the concept of “business communication” we can conclude that business communication is always associated with a certain professional activity of people and does not exist outside of this activity.

Thus, business communication is a complex and multifaceted process that can act simultaneously as a process of interaction between business partners, both as an information process and as the attitude of people to one another, and as a process of mutual influence on each other, and as a process of empathy and mutual understanding of each other.

The term “culture of business communication” first appeared in the studies in the 80ies of the XX century. One of the first in Ukraine, this term was introduced by T. Chmut. During a survey conducted at various education institutions, students answered that the culture of business communication is a collection of human skills to analyze the actions of other people; component of

speech; the ability to behave culturally; the ability to find the right and sensitive approach; the desire to be a cultural and pleasant companion. It is clear that the interviewees did not differentiate the culture of speech, language, behavior and communication. In scientific literature, the culture of communication is interpreted as the unity of the culture of behavior, speech and language [26, 11].

Under the culture of business communication (as defined by T. Chmut) one can understand the forms of creation of communication, systematization and realization of its norms, methods and means in the society and human life in accordance with the hierarchy of values and guidelines. Communication and its culture are creativity that leads to self-improvement, and at the same time it is a value for every person and for society as a whole. On the realization of this depends success of the interaction of people. The culture of communication becomes a value when it serves the satisfaction of their actual needs in joint activities and spiritual development. At the same time creativity in communication leads to the formation of the general subject "We" and the development of the individual "I", and as a result – to self-actualization and self-realization of the individual, the achievement of the common goal and the implementation of humanistic communicative guidelines. Such an understanding of communication culture makes it possible to observe it as possessing of its perfect norms, which act in unity with the creative and personal component [25, 212]. Norms of this can be: knowledge, in particular methodological, abilities and theoretically grounded ways of action, as well as norms-goals, norms-ideals that affect the personality [4].

In the research literature, the culture of business communication of the specialist is considered as a component of the general culture of a specialist, a leading indicator of the quality and efficiency of communication, the realization of its essential forces, abilities through mastering and actualizing of norms, tools, mechanisms of communication and their creative application, focused on the optimization of the educational process and the harmonization of the personality of the teacher himself (S. Riabushko) [19]; a set of abilities and skills in the field of communication tools and laws of interpersonal interaction, which promote mutual understanding, effective solution of communication problems (V. Sokolova) [20]; tools, means, ways of expressing the attitude to another person, ethical and strategic behavior patterns, which, despite the fact that it is based on biological data, is the creation of man as a product, carrier and creator of culture (O. Danylenko) [11]; the basis of interpersonal, organizational, intercultural interaction; a means of creating a favorable emotional field, forming a picture of the environment and its place in the real world; a technology that provides purposeful interaction of people on the basis of adequate choice and use of communication tools (N. Dolhopolova) [12]; the level of development of communicative skills of a person, which allows inter-entity interaction, oriented to the effective performance of production

responsibilities and based on the implementation of knowledge about communication, taking into account the conditions of their use (N. Horbunova) [9]; a system of views and actions that serve the individual as a model of orientation to meet the needs of self-realization and the way to achieve goals during communication with other people (I. Timchenko) [21]; the interaction of subjects that deliberately cultivate humanistic qualities (I. Khalitova) [23]; content, structure, means, barriers and communication technique, communication manipulation, communication management, business image and etiquette of business relations (A. Asadov) [3].

The analysis of the authors' approaches to the definition of this key concept made it possible to clarify the content of the "culture of students' business communication". It should be noted that this is an important component of the general culture of the future specialist, his personal, motivational, professional qualities, who is able to reflect the quality that ensures his professional implementation. It synthesizes a complex of motivations, values, norms, knowledge, abilities, skills, methods and techniques of communicative behavior and involves their creative application, focused on optimizing the process of communication, ensuring productive joint activities and harmonizing the personality of the specialist. The culture of business communication is a leading indicator of the quality and efficiency of business communication of the future specialists. It exists in the constant interaction of external expression with the inner world of a person, acting as a means of creating a favorable emotional field of interaction, achieving mutual understanding while performing professional tasks.

An integral part of the culture of business communication is Internet communication.

Internet communication adds new opportunities to traditional communication: the lack of limits and psychological risk, the design of its own identity, the change of self-presentation methods, the reduction of sensitivity of emotional influence, the promotion of personal development, communicative openness and tolerance, professional nature, the need to adhere to the rules of network etiquette.

The culture of Internet communication can be defined as a component of the general professional culture of a specialist, reflecting the level of mastering knowledge, in particular within the global computer Internet environment, technologies and ethical norms of the exchange of information, abilities and skills of interaction in computer networks and their use in practical activities in accordance with their own value guidelines and orientations. This phenomenon is an integral personality formation, mastery and practical implementation of all its components is capable of providing a skilled performance of professional, communicative activities of a specialist [16, 10].

On the basis of the analysis of scientific literature [10; 14; 17] and its own experience in the Internet system, one can distinguish the main eleven ways of business communication of the Internet computer network.

1. E-mail is a typical off-line service. The recipient receives a message on his computer through a certain, possibly quite long period of time, reads and responds to it when he is comfortable. An email, like a regular letter, consists of headers that contain business information about the author of the letter, the recipient, the path to the network, etc.

2. World Wide Web (WWW) – the most advanced part of the Internet service of direct communication. WWW provides access to composite hypertext documents located on different hosts and prepared using a special HTML language. Each student in the Internet may, for professional purposes, create his own business case, called a web-page. Each web page has its own unique address. By this address you can send messages, ask questions, fill out questionnaires, registration cards, etc.

3. FTP – file transfer protocol. Allows the student to copy a file from a remote computer to their own computer or copy a file from their computer to the remote one.

4. Gopher, WAIS - the most widespread means of finding information on the Internet, allowing you to find information by words and phrases that are key and necessary for preparing for business communication. Working with Gopher, WAIS focuses on the content of communication, while the student is invited to review the given menus and identify the topic of the future business communication.

5. Telnet – remote access. Allows the student to work on any computer on the Internet as their own, i.e. run programs, access databases, etc.

6. Electronic bulletin boards. A student who works on a computer with a modem can use so-called electronic bulletin boards (Bulletin Board System – BBS). The BBS unit contains a large number of software products of a different orientation, logically located in accordance with the subject of business communication. A student, working in the system on-line, can get acquainted with the list of proposed files on relevant topics and copy the necessary information to prepare for business communication. In addition, the BBS has available areas for business correspondence between BBS users.

7. News Network Usenet or Teleconferencing. In this case, the technical means of the Internet give an opportunity to communicate orally with the interlocutor, to hear and see it with the help of microphones, video cameras, etc. The presence of a microphone and a video camera on a computer allows real-time business communication.

To discuss a particular topic of business communication, for example, a so-called teleconference is created between potential business partners, during which business partners can express their own opinions, discuss business

issues. The mechanism for transmitting each message works very fast. Thus, the position expressed on the subject of business communication is spreading rapidly between Internet-based interlocutors over the network, reaching within the short enough time all Usenet interlocutors all over the world. Most groups of messages have FAQ (Frequently Asked Questions) – the most important topics of business communication (negotiations, presentations, etc.), in preparation for which also it is possible to gather facts and information on a certain theme. You can view lists of topics that are subject to discussion in this newsgroup and select the most interesting topics.

Various norms and rules for working with them are tailored to different topics of teleconferences. First of all it concerns the language of business communication. For example, in the group of the national hierarchy ua.com it is better to write in Ukrainian, while in the group of the international global hierarchy com. it is better to write in English. For commercial purposes, you can place advertising information, for example, you can freely place promotional messages in the hierarchy commerce group, created specifically for the business world. File conferencing differs from the usual only by the fact that as means of communication they contain not letters, but text files.

8. Lists of dispatch. The idea of sending a mailing list is that there is a certain email address that is the common address of many subscribers – subscribers of this mailing list. Messages are sent to all subscribers who are subscribed to this mailing list. This method of transmission speeds up its receipt when the message is transmitted to subscribers directly, but not in a chain between Usenet servers. Business organizations often create mailing lists to alert their business partners, customers, users of their products for the purpose of advertising, discussing the release of new products, the qualities of new products, for commercial offers, various company news, etc.

9. Electronic databases – a unique source of information, grouped by subject. For example, in the field of science and education there are databases on natural sciences, humanitarian sciences, periodicals (abstract and full text), and so on.

10. An electronic exchange is the latest and most promising form of using modem communications and computer networks for business communication purposes. This is a fairly reliable and fast way to find a business partner, supplier of goods, raw materials, buyer of products, etc. The main task of the electronic exchange is to attract as many potential users as possible and develop the most needed and convenient software for conducting business negotiations. It is also worth noting that from the recent time the periodical distribution of printed publications through the channels of computer networks began. On the Internet, you can communicate through interactive services, that is, to send the recipient any business messages and receive a reply from the person on the screen using chat.

11. Chat (from the English chat-room) – a virtual room for communication, IRC – Internet Relay Chat, Internet communication. The interlocutor and the

subject for business communication must be selected in advance. The technology of business communication in any chat is as follows: in a special line, the text of the message is typed, that is, the replica that the person wants to pronounce. When you click on Enter, the phrase appears in the generic window that is already replenished by other chat visitors and becomes visible to others. In most chats, you can choose the color of the message so that people can pay attention to it and find information faster. Of course, many interlocutors are involved in business communication, and at first glance, such communication may look a little chaotic. But each interlocutor communicates according to the topic that is necessary and interesting for him, choosing one or several interlocutors.

Interlocutors join one of the channels – thematic groups and take part in a conversation that is conducted in writing, with the help of text. Positive factor of on-line (direct) ways of communication on the Internet is the possibility of prompt receipt of the message. Such communication allows IRC interlocutors who are on a certain channel to immediately learn about the information from the scene, that is, they provide themselves with information more promptly than traditional TV and radio channels.

Conclusions. Analysis of business communication in computer networks as a new communicative environment allows concluding that the application of computer technology significantly transforms the scope of personal, communicative, and motivational regulation of the person.

The use of modern means of business communication in computer networks rebuilds the sphere of perception of the subject of temporal and spatial relations of the communicative environment [13, 5–8]. The psychological compactness of time and space of communication grows. Insignificant for the context of business circumstances of communication (for example, the time of transmission of messages and the distance of partners), which play an important role in ordinary communication, in the course of business communication in computer networks retreat to the background compared to the essential circumstances – the commonality of business interests and goals of the interlocutors, their communicative and personal compatibility.

Thus, there is a need to form an interest in Internet communication as one of the indicators of the culture of business communication. To create a culture of business communication, the possibilities of Internet communication are great, but they need to be used in conjunction with other means of communication.

REFERENCES

1. Аминов, И. И. (2005). *Психология делового общения*. Москва, (Aminov, I. I. (2005). *The psychology of business communication*. Moscow).
2. Ананьев, Б. Г. 1980. *Избранные психологические труды*: в 2 т. Т. 2. Москва (Ananiev, B. G. (1980). *Selected psychological works*: in 2 v. Vol. 2. Moscow).

3. Асадов, А. Н., Покровская, Н. Н., Косалимова, О. А. (2010). *Культура делового общения*. Санкт-Петербург (Asadov, A. N., Pokrovskaya, N. N., Kosalimova, O. A. (2010). *Culture of business communication*. Saint-Petersburg).
4. Балл, Г. А. (1990). Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*, 6, 25–36 (Ball, G. A. (1990). Norms of activity and creative activity of the individual. *Questions of psychology*, 6, 25–36).
5. Бороздина, Г. В. (1999). *Психология делового общения*. Москва (Borozdina, H. V. (1999). *Psychology of business communication*. Moscow).
6. Власов, Л. В., Сементовская, В. К. (1980). *Деловое общение*. Ленинград (Vlasov, L. V., Sementovskaya, V. K. (1980). *Business communication*. Leningrad).
7. Воронина, М. С. (1997). *Культура спілкування ділових людей*. Київ (Voronina, M. S. (1997). *Culture of communication of business people*. Kyiv).
8. Гичан, И. С. (1996). *Психология делового общения*. Киев (Hichan, I. S. (1996). *Psychology of business communication: a summary of lectures*. Kiev).
9. Горбунова, Н. В. (1999). *Технология развития и саморазвития культуры профессионально-делового общения студентов в процессе обучения в вузе* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Саратов (Horbunova, N. V. (1999). *Technology of development and self-development of a culture of professional and business communication of students in the learning process at the university* (PhD thesis abstract). Saratov).
10. Горностаев, Ю. М. (1993). *Международная компьютерная сеть Интернет (технологии электронных коммуникаций)*. Москва (Hornostaev, Y. M. (1993). *International computer network Internet (technology of electronic communications)*. Moscow).
11. Даниленко, О. И. (1989). *Культура общения и ее воспитание*. Ленинград (Danilenko, O. I. (1989). *Culture of Communication and Its Education*. Leningrad).
12. Долгополова, Н. Ф. (1998). *Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Оренбург (Dolgopolova, N. F. (1998). *Development of communicative skills of students-managers in university conditions* (PhD thesis). Orenburg).
13. Поляк, Ю., Сигалов, А. (Ред.) (1998). *Жёлтые страницы Internet. Русские ресурсы*. Санкт-Петербург (Poliak, Y., Sigalova, A. (Eds.). (1998). *Yellow Pages Internet. Russian Resources*. St. Petersburg).
14. Кент, П. (1996). *Internet. Компьютерный мир XXI века*. Москва (Kent, P. (1996). *Internet. Computer world of the XXI century*. Moscow).
15. Колтунова, М. В. (2002). *Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет*. Москва (Koltunova, M. V. (2002). *Language and business communication: norms, rhetoric, etiquette*. Moscow).
16. Кущенко, О. С. (2008). *Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя (Kushchenko, O. S. (2008). *Formation of the culture of Internet communication of future teachers by means of information and communication technologies* (PhD thesis abstract). Zaporizhzhia).
17. Нольден, М. (1996). *Ваш первый выход в Internet*. Санкт-Петербург (Nolden, M. (1996). *Your first Internet connection*. St. Petersburg).
18. Руденский, Е. В. (1998). *Основы психотехнологии общения менеджера*. Москва, Новосибирск (Rudenskiy, E. V. (1998). *Fundamentals of psychotechnology of manager communication*. Moscow, Novosibirsk).
19. Рябушко, С. О. (1999). *Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Ізмаїл

(Riabushko, S. O. (1999). *Formation of the culture of pedagogical communication of future teachers of a foreign language* (PhD thesis). Izmail).

20. Соколова, В. В. (1995). *Культура речи и культура общения*. Москва (Sokolova, V. V. (1995). *The culture of speech and the culture of communication*. Moscow).

21. Тимченко, И. И. (2001). *Формирование коммуникативной культуры студентов в процессе изучения предметов гуманитарного цикла* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Киев (Timchenko, I. I. (2001). *The formation of a communicative culture of students in the process of studying subjects of the humanitarian cycle* (PhD thesis). Kiev).

22. Троцко, А. В., Трубакина, И. Н. (1999). *Теория и методика делового общения*. Харьков (Trotsko, A. V., Trubavina, I. N. (1999). *Theory and methodology of business communication*. Kharkiv).

23. Халитова, И. И. Термины «речевое общение», «конструктивное общение» в научно-методической литературе. Режим доступа: <http://www.aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2002/halitova.html>. (Khalitova, I. I. *The terms "verbal communication", "constructive communication" in scientific and methodological literature*. Retrieved from: <http://www.aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2002/halitova.html>).

24. Хрящева, Н. Ю. (1990). *Деловое общение руководителя*. Ленинград (Khryaschyova, N. Y. (1990). *Business communication of manager*. Leningrad).

25. Чмут, Т. К. (2002). *Етика ділового спілкування*. Київ (Chmut, T. K. (2002). *The Ethics of Business Communication*. Kyiv).

26. Чмут, Т. К., Чайка, Г. Л., Лукашевич, М. П. (2003). *Етика ділового спілкування*. Київ (Chmut, T. K., Chaika, H. L., Lukashevych, M. P. (2003). *Ethics of business communication*. Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Будянская Виктория. Формирование культуры Интернет-общения студентов как составляющей культуры делового общения.

Целью статьи является определение путей формирования культуры Интернет-общения студентов. В статье использованы такие методы исследования, как анализ, сравнение и обобщение научной литературы. В результате исследования выделены средства делового общения сети Интернет, даны рекомендации по их использованию. Практические результаты исследования могут быть использованы в процессе преподавания дисциплин, применяться при написании методической литературы, курсовых, дипломных работ, использоваться в дистанционном обучении, на курсах повышения квалификации. Приобрели дальнейшее развитие идеи про методы и формы формирования Интернет-культуры студентов.

Ключевые слова: коммуникация, общение, деловое общение, культура делового общения, Интернет-культура, Интернет-общение, Интернет-среда, средства Интернет-общения.

SUMMARY

Budianska Viktoriia. Formation of Internet communication culture of students as a part of the culture of business communication.

The article proves the urgency of the problem of forming the culture of business communication among students, as well as its component – Internet culture. It is the means of Internet communication that allows using the appropriate software products (expert systems, automated environments, databases, etc.) to prepare for business communication

with partners. They significantly expand the analytical capabilities of the future specialists; increase the effectiveness of making informed decisions.

The aim of the article is to determine the ways of forming the culture of Internet communication of students.

In order to solve the tasks outlined in the article, such research methods as analysis, comparison and generalization of scientific literature were used.

As a result of the research, means for business communication on the Internet have been allocated: E-mail – a typical off-line communication service; World Wide Web (WWW) – the most developed part of the Internet direct communication service; FTP – the file transfer protocol; Gopher, WAIS – the most widely used means of searching for information on the Internet; Telnet – remote access; electronic message boards; Usenet news or teleconferences; mailing lists; electronic databases – a unique source of information that is grouped by subject; electronic exchange; chat. The article gives recommendations on the use of these means. The possibilities of Internet communication are revealed: the absence of borders and psychological risk, the construction of one's own identity, changing of ways of self-presentation, reduction of the sensitivity of emotional influence, promotion of personal development, communicative openness and tolerance, professional character, the need to adhere to the norms of netiquette.

The practical results of the research can be used by teachers, methodologists in the process of teaching pedagogical, philological and methodological courses in higher education institutions, can serve as the basis for special courses, special seminars, be used in writing textbooks, methodological guides and recommendations, when writing course papers, diplomas, master's research works, be used in distance education, at training courses for teachers, in post-graduate pedagogical education, at schools, gymnasiums, lyceums.

Key words: *communication, business communication, culture of business communication, Internet culture, Internet communication, Internet environment, means of Internet communication.*

УДК 378.147

Лариса Васильєва

Миколаївський національний університет

імені В. О. Сухомлинського

ORCID ID 0000-0002-9027-8350

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/048-058

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено практичний досвід формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження технології дистанційного навчання у професійній діяльності шляхом моделювання такої діяльності протягом навчання у ВНЗ і залучення студентів-музикантів до розробки й оформлення персонального веб-ресурсу викладача та змісту дистанційного курсу. Сформульовано характеристики рівнів сформованості вказаної готовності та педагогічні умови щодо тривання формувального експерименту. Отримані результати засвідчили ефективність запропонованої програми практичного опанування технології дистанційного навчання, що може сприяти її введенню у програму методичної підготовки бакалаврів та магістрів музичного мистецтва.

Ключові слова: технологія дистанційного навчання, учитель музичного мистецтва, дистанційний курс.

Постановка проблеми. У національній доктрині розвитку освіти ХХІ ст. зазначено, що пріоритетом її розвитку є впровадження сучасних інформаційних технологій, які забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості сприйняття складної інформації [7]. Одним із утілень цієї концепції стало дистанційне навчання, активно впроваджуване протягом останніх років в усі ланки освіти – від початкової до післядипломної.

Дистанційне навчання як один із засобів фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на сьогоднішній день залишається недостатньо розвиненим. Програма фахової підготовки бакалавра музичного мистецтва складається із музично-педагогічного та музично-виконавського блоків. У першому з них елементи технології дистанційного навчання використовуються активніше, ніж у другому. Складнощі в упровадженні технології дистанційного навчання до другого блоку пов'язані з його значними відмінностями від традиційних методик викладання музичних дисциплін, основою яких є безпосередній контакт викладача і учня.

Музично-теоретичні та музично-історичні дисципліни (теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів, поліфонія, історія зарубіжної та української музики тощо) знаходяться, на нашу думку, на межі двох блоків. З одного боку, вони є складовою власне музичної підготовки, сприяючи всебічному формуванню музиканта, з іншого – вони придатні до впровадження елементів дистанційного навчання, про що свідчить аналіз Internet-джерел.

Аналіз актуальних досліджень. Технології дистанційного навчання – достатньо розроблена ланка сучасної педагогічної думки: досліджені його теоретичні основи, особливості впровадження у вищій школі, вплив мобільного навчання на систему педагогічної освіти, особливості використання освітніх навчальних платформ і середовищ, підходи до створення дистанційного курсу та використання мультимедіа при викладанні різних дисциплін.

Питанню музичного дистанційного навчання також приділяється увага науковців. Комунікативні властивості й можливості Internet, аналіз Web-сторінок та перспективи застосування мультимедійних технологій навчання в музичних навчальних програмах висвітлені у працях В. Дутчак [3] та Ю. Волощука [1]. Створенню навчальних комп'ютерних програм для викладання різних музично-теоретичних предметів присвячені роботи І. Гайденок [2], І. Красильнікова [4–6]. Науковцями окреслене коло технічних, психологічних, правових, методичних проблем дистанційного онлайн-викладання музичних дисциплін [8].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя музичного мистецтва включає компетентність випускника педагогічного вишу щодо застосування технології дистанційного навчання у власній професійній діяльності. Це передбачає, на наш погляд, не лише впровадження в навчальний процес вишу дистанційних курсів, опановуючи які студент залишається пасивним учасником, але й активне залучення студентів до розробки та оформлення змісту відповідних курсів, створення їхніх окремих елементів. Відомості щодо такого підходу не набули достатнього оприлюднення в науковій літературі.

Мета статті – висвітлення набутого нами практичного досвіду формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження технології дистанційного навчання у власній професійній діяльності на основі залучення їх до розробки і оформлення змісту дистанційного курсу з аналізу музичних такі.

Методи дослідження. У процесі дослідження ми використовували наступні емпіричні методи: анкетування (студентів щодо рівня їхнього володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями), порівняння (навчальних планів бакалаврів та магістрів музичного мистецтва щодо відсотку викладання в них навчальних дисциплін із застосуванням технології дистанційного навчання). Нами були також використані експериментально-теоретичні методи: гіпотетичний (щодо залучення студентів до розробки дистанційного курсу та створення персонального веб-ресурсу як фактора підвищення ефективності опанування ними технології дистанційного навчання), аналіз (навчальних планів та освітнього контенту спеціальності «музичне мистецтво» у МНУ ім. В. О. Сухомлинського) та експериментально-практичні (формувальний експеримент).

Виклад основного матеріалу. Готовність учителя до використання технології дистанційного навчання Н. Ручинська розуміє як складну динамічну якість особистості педагога, яка характеризується певним рівнем сформованості і функціонуванням в єдності мотиваційно-змістової, діяльнісно-інтеграційної, творчої компонент і визначає рівень його підготовленості до використання технології дистанційного навчання у професійній діяльності [9].

Ми розуміємо мотиваційно-змістову компоненту як таку, що інтегрує в собі мотиви, інтереси, потреби та ціннісні орієнтації майбутнього вчителя музичного мистецтва, які відображають усвідомлення ним соціальної, професійної та особистісної значущості технології дистанційного навчання на сучасному етапі розвитку музичної освіти, розуміння необхідності їх застосування у професійній діяльності, психологічну готовність використовувати дані технології при розв'язуванні професійних завдань.

Діяльнісно-інтеграційна компонента відображає практичну готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи в

інформаційному середовищі, а саме: уміння поєднувати елементи технології дистанційного навчання для успішної реалізації професійних потреб, будувати власний освітній процес на основі технології дистанційного навчання; загальні вміння комбінувати готові електронні продукти у професійній діяльності: електронні текстові документи різних форматів, електронні текстові документи з графічними елементами, малюнками тощо; практичні вміння й навички проектувати, створювати і поєднувати власні презентації, відео- та аудіо-фрагменти; методичні навички аналізу та підтримки тематичного обговорення в умовах форуму та чату; особистісно-професійні якості, які сприяють підвищенню результатів освітнього процесу; технологічні вміння підтримувати професійні групи та роботу в них в умовах соціальних мереж.

Творча компонента готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання передбачає: сформованість уміння індивідуалізувати освітній процес в умовах єдиного навчального ресурсу; здатність до аналізу та корекції освітнього рівня за допомогою технології дистанційного навчання; здатність керувати освітнім процесом на відстані засобами технології дистанційного навчання.

Готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання розуміється нами як наявність професійних компетентностей щодо використання вказаної технології, а також переконань, професійної пам'яті, мислення, педагогічної спрямованості думки, що забезпечує успішне виконання професійних функцій.

Нами було визначено три рівні сформованості готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання в подальшій професійній діяльності – достатній, середній, високий та характеристики кожного рівня відповідно до описаних вище компонент. Так, достатній рівень передбачає знання студентом основних складових технології дистанційного навчання, усвідомлення необхідності отримання нових знань із питань використання технології дистанційного навчання у професійній діяльності; прагнення набути відповідних навичок; володіння понятійним апаратом щодо можливостей технології дистанційного навчання; уміння працювати з інформацією в електронному вигляді (текстовими документами, таблицями, рисунками, презентаціями, анкетами); застосування в навчальній діяльності комунікаційних засобів мережі Інтернет (електронної пошти, тематичних форумів і чат-конференцій).

Середній рівень готовності відображає вміння майбутніх учителів музичного мистецтва самостійно використовувати та вільно поєднувати елементи технології дистанційного навчання, а саме: поєднувати готові електронні програмні продукти (електронні текстові документи різних форматів, електронні текстові документи з графічними), створювати та

поєднувати відео та аудіо фрагменти; аналізувати та підтримувати тематичні обговорення в умовах форуму та чату; підтримувати в умовах соціальних мереж професійні групи та роботу в них.

Високий рівень готовності характеризується вмінням самостійно створювати та вдосконалювати елементи технології дистанційного навчання, зокрема, щодо персонального веб-ресурсу: добирати оптимальний дизайн, методично грамотно формувати освітній контент, здійснювати потематичне формування внутрішньо курсових форумів та чат-конференцій, формувати тестову та анкетну бази, удосконалювати та оновлювати контент.

З метою визначення наявного рівня сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження технології дистанційного навчання нами було проаналізовано особливості використання дистанційних курсів у навчальному процесі бакалаврів спеціальності «музичне мистецтво» МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Проаналізувавши навчальні плани, ми виявили, що на першому курсі всі студенти вивчають музичну інформатику та в її межах курс «Як навчати дистанційно», отримуючи базові знання та вміння щодо використання Інтернет-технології для власного навчання (отримують навички роботи в дистанційному курсі, особливості опанування електронної лекції, виконання електронної практичної та лабораторної роботи). Надалі, на 2–4 курсах кількість фахових музичних дисциплін, у викладанні яких застосовуються інформаційно-комп'ютерні технології, збільшується із 25 % до 63 % (музично-теоретичні дисципліни, історія зарубіжної та української музики, основи наукових досліджень, методика музичного виховання, креато (арт) технології, світова художня культура тощо). У магістратурі 75 % музичних навчальних дисциплін викладаються із застосування елементів дистанційного навчання.

Викладачі кафедри музичного мистецтва пропонують студентам у своїх дистанційних курсах такі форми роботи: засвоїти матеріал електронної лекції, переглянути презентації або відео за різними питаннями лекційного курсу, прослухати лекції на певні теми провідних викладачів інших університетів, що є у відкритому доступі в мережі Інтернет, проаналізувати фрагменти відкритих занять провідних викладачів музичного мистецтва, що є в записах, прослухати музичні твори, переглянути художні твори або їх фрагменти (за гіперпосиланнями), відповісти на запитання для рефлексії після кожної частини лекції, виконати практичні та творчі завдання, надіславши відповіді викладачеві в електронному вигляді, перевірити свої знання, розв'язавши тестові завдання різних рівнів складності. За необхідності, викладачі кафедри консультують студентів он-лайн у форумах, чатах, бесідах, групах.

Порівнявши форми роботи, запропоновані студентам у дистанційних курсах із описаними вище критеріями та рівнями готовності майбутніх

учителів музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання у власній професійній діяльності, ми дійшли висновку, що навчальний процес на кафедрі музичного мистецтва МНУ ім. В. О. Сухомлинського спрямований на забезпечення достатнього та середнього рівня підготовки студентів до використання технології дистанційного навчання в майбутній професійній діяльності.

Наші висновки підтвердилися анкетуванням студентів, яке показало, що вони активно використовують основні складові технології дистанційного навчання у власній навчальній діяльності та педагогічній практиці в загальноосвітній школі, усвідомлюють необхідність отримання нових знань з питань використання технології дистанційного навчання в професійній діяльності, активно працюють із інформацією в електронному вигляді, застосовують у навчальній діяльності засоби Інтернет-комунікації. Студенти старших курсів активно поєднують елементи технології дистанційного навчання у власній навчальній діяльності, підтримують тематичні обговорення в умовах форуму та чату, підтримують мережеві професійні групи та роботу в них. Однак, протягом навчання у ВНЗ студенти не залучаються до створення, розробки або наповнення персонального викладацького веб-ресурсу, отже, не можуть бути готові до професійної діяльності на високому рівні.

Для забезпечення ефективності процесу формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання нами були визначені певні педагогічні умови, зокрема: наявність чіткого цілепокладання викладачів та студентів, комп'ютеризація навчального процесу з фахових музичних дисциплін, упровадження засобів дистанційного навчання в процес фахової музичної підготовки, опанування майбутніми вчителями музичного мистецтва технології та засобів дистанційного навчання, ретельний добір змісту навчально-методичного матеріалу для дистанційного навчання, створення сприятливого інформаційно-методичного середовища, застосування мережевих технологій дистанційного навчання як середовища взаємодії професорсько-викладацького складу кафедри музичного мистецтва та студентів.

У формуальному експерименті взяли участь студенти 4 курсу денної форми навчання спеціальності «музичне мистецтво» МНУ ім. В. О. Сухомлинського в кількості 20 осіб. Вони склали контрольну та експериментальну групи (по 10 осіб кожна), сформовані за власним вибором студентів – вивчати курс аналізу музичних творів за традиційною методикою (лекції, практичні, семінарські заняття, самостійна робота) або бути залученими до розробки відповідного дистанційного курсу та персонального веб-ресурсу викладача. Вибір студента не впливав на показники його успішності з даної навчальної дисципліни. У сформованих групах було проведене вступне анкетування, яке засвідчило, що,

незважаючи на вищий рівень підготовки студентів контрольної групи до використання інформаційно-комп'ютерних технологій для різних видів навчальної діяльності, середні арифметичні показників по групах майже однакові (таб. 1):

Таблиця 1.

Результати вхідного анкетування студентів

Групи	Експериментальна група			Контрольна група		
	достатній	середній	високий	достатній	середній	високий
Використання ІКТ у повсякденній діяльності	30 %	44 %	25 %	28 %	45 %	27 %
Використання ІКТ для реалізації навчальних завдань	32 %	42 %	26 %	26 %	48 %	26 %
Використання ІКТ у навчальній діяльності	31 %	43 %	26 %	27 %	49 %	24 %
Середнє за рівнями	31 %	43 %	25,6 %	27 %	47,3 %	25,6 %
Середнє по групі	33,2 %			33,3 %		

З метою вдосконалення рівня підготовки студентів-музикантів до використання технології дистанційного навчання нами було розроблено експериментальну програму, яка передбачала:

1. Знайомство студентів із програмним забезпеченням для дистанційного навчання (HTML-сторінками, системами управління навчанням, системами управління навчальним контентом, критеріями вибору програмних засобів, платформи для проведення online-конференцій, вебінарів, тренінгів, найпоширенішими освітніми платформами, зокрема із Moodle). Вивчаючи можливості цієї системи, студенти опановували «соціальну конструктивну педагогіку», основний принцип якої, втілений у Moodle, полягає в отриманні знань за допомогою дії і залученні студентів до процесу їх формування. Зокрема, студенти вчилися розмежовувати права доступу своїх однокласників до навчальних матеріалів, створювати і проводити он-лайн курси, вести звітність і статистику навчання, контролювати й оцінювати рівень знань однокласників, створювати опитувальники. Студентам було також запропоновано визначити переваги та недоліки системи Moodle з точки зору їх як студентів, і з точки зору їх як викладачів.

2. Опанування методики створення та вдосконалення елементів технології дистанційного навчання на основі персонального веб-ресурсу (особливості оформлення електронної текстової лекції, введення до неї інтерактивних елементів, гіперпосилань, правила підготовки електронних

текстових матеріалів, вимоги щодо оформлення аудіовізуальних матеріалів, особливості навчальних відеоматеріалів, структуру веб-ресурсу (гіперпосилання, глосарій, журнал, лекція, завдання, тести, тематичні форуми, чати, семінари), електронні навчально-методичні комплекси).

3. Залучення студентів до розробки персонального веб-ресурсу викладача (розробка та розміщення презентації викладача, підготовка тексту та запис відео звернення щодо дисципліни «Аналіз музичних творів», розміщення відео звернення, добір оптимального дизайну персонального веб-ресурсу), формування освітнього контенту (розробка фрагментів лекцій, текстово-графічних матеріалів, запитань для рефлексії, завдань для самостійної роботи, презентацій за певними темами, завдань до лабораторних та практичних робіт, творчих завдань, добір матеріалів для прослуховування, розміщення відповідних посилань у курсі, створення глосарію, тестів різних рівнів тощо), здійснення потематичного формування внутрішньо курсових форумів та чат-конференцій, тестової та анкетної бази, індивідуалізація освітнього процесу в умовах єдиної навчальної платформи (аналіз, коригування та часткове керування на відстані освітнім процесом своїх однокласників).

4. Участь у розробці деяких видів дистанційних занять з урахуванням їхніх особливостей. Так, демонстраційне заняття за курсом відіграє рекламну роль, містить вигашні теми й види діяльності за курсом. Основне завдання, яке ставилося перед студентами – привернути увагу колег, забезпечити їхню мотивацію до навчання. Вступне заняття за курсом має ввести у проблематику предмету, спиратися на історію або особистий досвід, містити огляд майбутніх занять, охопивши дисципліну в цілому. Індивідуальне заняття-консультація передбачає можливі запитання, проблеми, шляхи пошуку відповідей на них. При розробці таких занять студенти мали враховувати індивідуально-типологічні особливості молоді студентського віку. Чат-заняття має проводитися в реальному часі і в спільному місці в мережі Інтернет. Студентам необхідно було заздалегідь передбачити регламент заняття і проблемні питання для різних його етапів. При проведенні такого заняття, студентам пропонувалося зберегти його протокол. Веб-заняття проводиться за допомогою телекомунікаційних засобів. Вони можуть бути дуже різноманітні: дистанційні заняття на основі веб-квестів, конференції (веб-форуми), ділові ігри, практикуми.

Студенти контрольної та експериментальної груп також вивчали навчальні дисципліни «Основи наукових досліджень», «Методика музичного виховання», «Креато(арт) технології», «Світова художня культура» за змішаною формою (із залученням дистанційних елементів), однак не долучалися до розробки відповідних дистанційних курсів.

Після закінчення формувального експерименту нами було проведено повторне анкетування студентів контрольної та експериментальної груп (табл.2):

Таблиця 2

Показники ефективності методики формування готовності студентів-музикантів до використання технології дистанційного навчання

Рівні готовності (середнє)	Експериментальна група			Контрольна група		
	До експерименту	Після експерименту	Приріст	До експерименту	Після експерименту	Приріст
Достатній	31 %	16 %	-15	27 %	17 %	-10
Середній	43 %	38 %	-5	47,3 %	38,9 %	8,4
Високий	25,6 %	46,6 %	20	25,6 %	24 %	1,6

З таблиці 2 видно, що в експериментальній групі відбулося суттєве зменшення відсотку студентів, які використовують ІКТ, зокрема технології дистанційного навчання на достатньому та середньому рівні і, відповідно, збільшилася кількість студентів, які володіють ІКТ на високому рівні.

У контрольній групі також відбулося зменшення відсотку студентів достатнього рівня і збільшення відсотку студентів середнього та високого рівня ІКТ-підготовки, проте цифра загального приросту вдвічі менша, а приросту щодо високого рівня – у 12,5 разів менша, ніж в експериментальній групі.

Результати експериментального дослідження дозволили сформулювати методичні рекомендації для майбутніх учителів музичного мистецтва щодо створення навчально-методичного веб-ресурсу, які містять у собі: поради щодо оформлення структурних елементів персонального веб-ресурсу науково-педагогічного працівника й необхідності передбачити роботу студента з кожним із цих елементів; принципи оформлення електронних лекцій; рекомендації щодо врахування психологічних чинників ефективного сприйняття інформації, у тому числі з монітору; поради щодо створення мультимедійних презентацій як поширеного засобу унаочнення інформації в дистанційному курсі; рекомендації щодо складання тестових завдань різного формату.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дистанційному навчанню музичних дисциплін присвячено чимало публікацій і практичних розробок. Дистанційні курси, тренажери, комп'ютерні програми залишають за студентом роль пасивного учасника, споживача готового продукту. Як наслідок – студент підготовлений до використання технології дистанційного навчання на середньому рівні. Для формування високого рівня готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання у власній професійній діяльності необхідно змодельовати таку діяльність в умовах

навчання у виші. Шляхом вирішення проблеми, на наш погляд, є залучення студентів до розробки та оформлення змісту дистанційного курсу, персонального веб-ресурсу викладача та моніторингу навчального процесу однокласників, що передбачено в складеній нами програмі. Зміни, які відбулися в експериментальній групі, підтвердили ефективність запропонованої програми формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук, Ю. (2004). Навчальний курс «Історія скрипкового виконавства» у контексті розвитку інформаційних технологій. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 35, 255–262 (Voloshchuk, Yu. (2004). The course "History of violin performance" in the context of information technology development. *Pyotr Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine Scientific Bulletin*, 35, 255–262).
2. Гайдено, І. А. (2002). Особливості створення музичного твору за допомогою сучасної комп'ютерної техніки. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 21, 113–121 (Haidenko, I. A. Features of creating a musical composition with the help of modern computer technology. *Pyotr Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine Scientific Bulletin*, 21, 113–121).
3. Дутчак, В. (2009). Інтернет як комунікативний засіб співпраці бандуристів світу. *Музикознавчі студії: Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка*, 21, 14–21 (Dutchak, V. The Internet as a communicative tool for the collaboration of bandura players in the world. *Music studies: Mykola Lysenko Lviv National Musical Academy Scientific collections*, 21, 14–21).
4. Красильников, І. М. (2007). *Электромusикальные инструменты*. М.: ООО МЦ «Искусство и образование» (Krasilnikov, I. M. (2007). *Electromusical instruments*. Moscow: ООО МС "Art and education".
5. Красильников, І. М. (2004). *Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании. Проблемы педагогики электронного музыкального творчества*. М.: Библиотечка журнала «Искусство в школе» (Krasilnikov, I. M. (2004). *Synthesizer and computer in music education. Problems of the pedagogy of electronic musical creativity*. Moscow: Library of the journal "Art in school".
6. Красильников, І. М. (2007). *Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования*. Дубна: Феникс+. (Krasilnikov, I. M. (2007). *Electronic musical creativity in the system of art education*. Dubna: Feniks+).
7. *Національна доктрина розвитку освіти (National Doctrine of Education Development)* (2002). Retrieved from: http://zppl.org.ua/sites/default/files/documents/nacionalna_doktrina_rozvitku_ositi.pdf
8. Некоторые проблемы дистанционного онлайн-преподавания музыкальных дисциплин. Режим доступа: <http://herbalogya.ru/music/vocal/dist-obr.php>. (Some Problems of Remote Online Teaching of Music Disciplines. Retrieved from: <http://herbalogya.ru/music/vocal/dist-obr.php>).
9. Ручинська, Н. С. (2013). *Формування готовності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти до використання технологій дистанційного навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Херсон (Ruchynska, N. S. *Formation of the readiness of teachers of institutions of postgraduate pedagogical education for the use of distance learning technologies* (PhD thesis abstract). Kherson).

РЕЗЮМЕ

Васильева Лариса. Опыт формирования готовности будущего учителя музыкального искусства к использованию технологии дистанционного обучения.

В статье освещен практический опыт формирования готовности будущих учителей музыкального искусства к использованию технологии дистанционного обучения в профессиональной деятельности путем её моделирования в процессе обучения в вузе, привлечения студентов-музыкантов к разработке и оформлению персонального веб-ресурса преподавателя и содержания дистанционного курса. Сформулированы характеристики уровней сформированности указанной готовности и педагогические условия формирующего эксперимента. Полученные результаты показали эффективность предложенной программы практического освоения технологии дистанционного обучения, что может способствовать ее введению в программу методической подготовки бакалавров и магистров музыкального искусства.

Ключевые слова: технология дистанционного обучения, учитель музыкального искусства, дистанционный курс.

SUMMARY

Vasylieva Larysa. The article shows the experience of forming of the future musical art teachers's readiness to use the distance learning technology.

The article is about practical experience of forming of the future musical art teachers's readiness to use the distance learning technology. In the process of research, we used empirical methods: questioning students of the specialty "musical art" Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi national university on the level of their knowledge of information and computer technologies, comparison of curricula of bachelors and masters of musical art to identify the number of disciplines in which elements of distance learning technology are used. We also used experimental and theoretical methods: the hypothesis that attracting students to the development of a distance course and the creation of a personal web resource will be a factor in improving the efficiency mastering of distance learning technology by students-musicians, the analysis of curricula and educational content of the specialty "musical art" in Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi national university. Among the experimental-practical methods we used a forming experiment.

In the process of research, we came to the conclusion that for the effective formation of the readiness of the teacher of musical art to use distance learning technology in the process of future professional activity, it is necessary to simulate such activity in the conditions of studying at the university. For example, involving students in the development and design of the content of a distance course, teacher' personal web resource and monitoring of the learning process of classmates.

Our experimental program included the activities listed above, as well as development of lecture fragments, creation of presentations on selected topics, reflection issues, test and creative tasks, compilation of a dictionary of terms, a library and links to it in the relevant topics of the distance course, theory and practice of management thematic chat-conferences, development of separate types of distance learning.

The results of the research showed that the students who took part in the development and introduction of the distance course in the learning process began to use information and computer technologies more actively and more confidently in their own activities. Thus, the proposed program of mastering the technology of distance learning can become part of the methodological training of bachelors and masters of musical art.

Key words: technology of distance learning, teacher of musical art, distance course.

МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглянуто моніторингову складову багатокomпонентної системи науково-методичного забезпечення формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту у процесі професійної підготовки, що являє собою комплексну складноструктуровану технологію. Затверджується необхідність обліку в підготовці студентів професійної придатності до професійно-педагогічної діяльності, на основі якої формується професійно-педагогічна культура майбутнього фахівця. Запропоновано сукупність критеріїв і показників, методи діагностики рівнів сформованості означеного особистісного феномену, визначено організаційно-експериментальну базу розробленої системи.

Ключові слова: професійна придатність, професійно-педагогічна культура, майбутній фахівець фізичного виховання та спорту, науково-методичне забезпечення, моніторинг, критерії, показники, методи діагностики.

Постановка проблеми. За умови впровадження нової педагогічної парадигми особливої значущості набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні та організаційно-педагогічні аспекти проблеми гуманістичного розвитку випускників вищих навчальних закладів, зокрема фахівців фізичного виховання та спорту. Ці фахівці є носіями й трансляторами цінностей загальної і фізичної культури, переносять отримані знання, практичні вміння, відносини на культуру навчально-виховної та фізкультурно-спортивної діяльності, здоров'я, побуту, розваг, сприяючи таким чином удосконаленню культури суспільства. Тому формування професійно-педагогічної культури особистості майбутнього фахівця сфери фізичної культури і спорту є одним із пріоритетних у вищій фізкультурній освіті.

Актуальність даної проблеми зумовлена також посиленням соціокультурної цінності формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх фахівців у галузі фізкультурно-спортивної освіти, розвитку здатності до прогностичного аналізу фізкультурно-спортивної діяльності, творчого застосування отриманих знань на практиці, що призводить до необхідності всебічного вивчення проблеми формування професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, а саме аспектів, пов'язаних із моніторингом процесу професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. У професійній фізкультурній освіті проблема формування професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту започаткована в роботах А. Аргунової, Е. Вільчковського, Л. Демінської, Л. Сущенко, О. Тимошенко (аспект професійно-педагогічної орієнтації майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту), В. Бальсевича, М. Візителя, М. Віленського, Т. Круцевич, Л. Лубишевої, Л. Матвеева, Ю. Ніколаєва (особливості формування фізичної і спортивної культури особистості майбутнього фахівця). Питання моніторингу окремих складових результатів та підвищення якості професійно-педагогічної підготовки студентів фізкультурних спеціальностей представлено в роботах А. Аргунової, П. Петрової (професійно-педагогічна спрямованість підготовки фахівців у системі фізкультурної освіти [1]), В. Ашанина, Е. Басенко (аналіз креативних здібностей студентів [2]), А. Боляк, Н. Боляк (критерії і процедури оцінки професійної підготовленості майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту [3]), Т. Дерези (особливості формування діяльнісного компоненту акмеологічної компетентності фахівця фізичного виховання [4]).

Проте питання, що розкривають теоретичні й методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту, науково-методичне обґрунтування цієї системи, зокрема її моніторингова складова, сьогодні залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті – дослідити проблему підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки студентів фізкультурно-спортивних спеціальностей, зокрема, розкрити питання, пов'язані з моніторингом сформованості професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження: використано аналіз і синтез науково-методичної літератури (опрацьовано більше 100 джерел). На основі системно-структурного і функціонального методів здійснено розробку й обґрунтування: моніторингової складової системи формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту; застосування в якості вихідної категорії «професійна придатність до діяльності» як головного орієнтиру для побудови «індивідуального шляху» формування означеного феномену; визначення критеріїв, показників і методик діагностики (включаючи і авторські розробки) сформованості професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу. Осмислюючи сутнісні ознаки професійно-педагогічної культури (ППК) майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту (ФВ та С), як особистісного феномену, ми даємо таке визначення поняттю: це якість особистості, що здатна до синтезування соціально-педагогічних та фізкультурно-спортивних цінностей, які

відображають змістові й процесуальні характеристики означеного феномену та виявляються у способах і формах його творчої самореалізації в різносторонніх видах фізкультурно-спортивної діяльності й спілкуванні, є узагальненим показником професійно-педагогічної компетентності та метою професійного самовдосконалення [6, с. 224].

Висвітлення проблеми формування ППК майбутнього фахівця ФВ та С, як системного полікультурного феномену, вимагає розробки, обґрунтування та реалізації цілісної системи науково-методичного забезпечення, що включає концептуально-цільовий, змістово-структурний, операційно-діяльнісний (технологічний) і оцінно-результативний (моніторинговий) складники.

Що стосується моніторингового складника науково-методичного забезпечення системи формування ППК майбутнього фахівця ФВ та С у процесі професійної підготовки, то засновуючись на результатах робіт [5; 9], ми визначили, що він являє собою комплексну складноструктуровану технологію, яка включає в себе умови, об'єкти, критерії, показники, етапи моніторингу та передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотнього зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується, урахування отриманих даних у реалізації нової освітньої стратегії в контексті фізкультурно-педагогічного процесу.

З точки зору культуролого-акмеологічного підходу доцільно в якості вихідної характеристики при формуванні ППК майбутнього фахівця ФВ та С застосовувати категорію «професійна придатність». Під «професійною придатністю» розуміється динамічний, відносно стійкий, оптимальний рівень поєднання біологічно і соціально обумовлених передумов людини, необхідних для успішної професійної діяльності у фізкультурно-спортивній сфері [7; 10]. На нашу думку, у зміст професійної придатності фахівця з фізичного виховання та спорту необхідно включити:

- а) професійно-педагогічну спрямованість особистості (інтереси, мотиви, ідеали, ціннісні орієнтації, професійні наміри, потреби);
- б) розумову (інтелектуальну) придатність;
- в) фізичну (загальнофізичну і спеціальну) придатність;
- г) індивідуально-психологічні особливості особистості (темперамент, характер, здібності).

Професійна придатність – це вихідна категорія, яку необхідно враховувати ще на довишівському етапі формування майбутнього фахівця – під час професійної орієнтації, професійного відбору. Урахування особливостей професійної придатності студента в період навчання надає можливість коригувати окремі її складові шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу. Професійна придатність до діяльності є головним орієнтиром для побудови «індивідуального шляху» формування майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту. Вона не суперечить поняттю ППК, але

є вихідною величиною, на базі якої у процесі освіти формується компетентність (як знання в широкому сенсі), потім у процесі квазіпрофесійної діяльності у вищому навчальному закладі та післявишівському етапі формується «професіоналізм» (уміння в широкому сенсі) та «професійна педагогічна майстерність» як явища високого рівня ППК фахівця ФВ та С.

Ми виділяємо такі професійно обумовлені особливості професійної придатності фахівця фізичного виховання та спорту (див. табл. 1), які враховують: 1) професійні вимоги; 2) професійно важливі якості; 3) методики їх виявлення.

Таблиця 1

Професійно обумовлені особливості професійної придатності фахівця фізичного виховання та спорту

Професійні вимоги	Професійно важливі якості	Методики
1	2	3
1.Професійно-педагогічна спрямованість	Інтереси, мотиви, ідеали, ціннісні орієнтації, професійні наміри, потреби	Картка мотиваційних орієнтацій студента (авторська розробка); методика М. Рокича діагностики ціннісних орієнтацій особистості; методика «Мотивація до успіху»; анкета вивчення особистісного потенціалу професійно-педагогічних якостей педагогів (О. Дем`янчук)
2.Розумова (інтелектуальна) придатність	Гуманітарно-гностичні вміння й навички, когнітивно-пізнавальні, інтелектуальні, смисло-пошукові, етико-комунікативні, рефлексивні вміння	Опитувальник щодо оцінки професійних умінь і якостей студента (авторська розробка); методика оцінки когнітивного потенціалу в навчанні (М. Шевандрін); тест структури інтелекту (Р. Амтхауер); тест комунікативних умінь Міхельсона; методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпова)

3. Фізична (загальнофізична і спеціальна) придатність	Зріст, вага, оптимальне співвідношення зросту і ваги; показники фізичного здоров'я; показники динамометрії, спірометрії	Методика оцінки соматичного здоров'я (Г. Апанасенко); методика оцінки фізичного здоров'я (чоловіки, жінки); методика, що визначає динамометрію і спірометрію
4. Індивідуально-психологічні особливості особистості	Темперамент, характер, стійкість, обов'язковість, самостійність, самоконтроль, сміливість, практичність та ін.	Питальник 16PF Кеттела; методика визначення психічних характеристик особистості (А. Ассігнер, Т. Немчина)

Ураховуючи особливості і взаємообумовленість компонентів ППК майбутнього фахівця ФВ та С [6], було розроблено критеріальний апарат дослідження, тобто сукупність критеріїв та показників для вимірювання рівнів сформованості особистісного феномену що досліджується. Ми пропонуємо такі критерії дослідження ППК майбутнього фахівця ФВ та С: ціннісно-мотиваційний, гностично-когнітивний, діяльнісно-процесуальний, творчо-креативний – де критерії виступають як ознаки оцінювання, числом вимірювання яких є показники.

Ціннісно-мотиваційний критерій спрямований на виявлення ціннісних і мотиваційних новоутворень фахівця фізичного виховання та спорту як людини культури, змін у домінуючих потребах, їх нової ієрархізації, ступеня асиміляції й цінностей, що відображає інтегративну динамічну сутність його ціннісно-мотиваційної сфери та ціннісно-смісловий зміст в умовах культурно-освітнього середовища. Цей критерій виступає як комплекс усвідомлення цінностей і мотивів, від яких залежить вибір дій щодо вдосконалення професійно-педагогічних якостей фахівця, які досліджуються за допомогою таких показників: сформовані пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні, духовні, професійно-педагогічні цінності фахівця; мотиваційні якості, що стимулюють ефективне здійснення навчальної і професійної діяльності; ставлення до професії фахівця фізичного виховання та спорту.

Гностично-когнітивний критерій слугує виявленню особистісно-когнітивного ресурсу, який відображає сформованість професійно-педагогічних і особистісних якостей і вмінь фахівця фізичного виховання та спорту, його знаннєвого фонду, які вимірюються завдяки таким показникам: глибина, повнота і міцність знань, набутих у навчально-виховному процесі, їх діалектичність, системність, міждисциплінарність, інтегрованість; сформовані інтелектуальні, методологічні, смислопошукові, рефлексивні вміння; розвиток професійних, особистісних якостей.

Діяльнісно-процесуальний критерій указує на доцільність, точність, гнучкість здійснення технологічного інструментарію фізкультурно-спортивної діяльності, який спрямовано як на раціональну, так і на ціннісно-орієнтовану дію, реалізацію соціальної (оздоровчої), освітньої, виховної, комунікативної, організаційно-управлінської функцій професійно-педагогічної культури фахівця. Цей комплекс професійно-педагогічних умінь, що сприяють ефективній фізкультурно-спортивній діяльності, визначається за допомогою таких показників: сформованих професійно-педагогічних (соціально-педагогічних, рухових, валеологічних, інформаційно-дослідних) компетенцій студента; комунікативних і організаційно-управлінських умінь у сфері фізичного виховання та спорту.

Творчо-креативний критерій відображає творчу спрямованість процесуальних і змістових характеристик професійно-педагогічних підходів до фізкультурно-спортивної діяльності та індивідуально-креативний розвиток майбутнього фахівця ФВ та С, його інновативність, що виявляється у творчому ставленні до професії. Ці характеристики фахівця вимірюються завдяки таким показникам: розвиток творчих здібностей; розвиток креативності; нове бачення розв'язання фізкультурно-спортивних проблем, яке фіксує різні форми породження професійно-педагогічних інновацій, авторські розробки.

Представлені нами критерії, показники надають можливість здійснювати моніторинг формування ППК майбутнього фахівця ФВ та С у розрізі професійної підготовки вищого навчального закладу, який розуміється нами як апарат діагностики, що містить валідні, надійні методики, які слугують основою виявлення кількісних, якісних характеристик що досліджується феномену (табл. 2).

Таблиця 2

Узагальнена таблиця визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту

№	Складові компонентів	Методики
1	2	3
Ціннісно-мотиваційний критерій		
1	Сформовані професійно-педагогічні цінності (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні та ін.)	Методика діагностики ціннісних орієнтацій особистості (Рокич М., 2001); методика діагностики духовного розвитку особистості (Вознюк О.В., 2013)

2	Ставлення до професійно-педагогічних цінностей та до професії фахівця фізичного виховання та спорту	Методика для діагностування ціннісних орієнтацій (тест Красило О. «Що значить пізнати себе?» 2011); Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю (Міщенко Л. В., 2007); Картка соціально-духовних цінностей студента фізкультурного профілю (авторська розробка, 2016)
3	Мотивація до досягнення успіхів у навчальній та майбутній професійній діяльності	Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації (Дубовицька Т. Д., 2006); методика «Мотивація до успіху» (Панфілова А. П., 2004); методика «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» (Фетискін Н. Н., 2002)
Гностично-когнітивний критерій		
4	Професійно-педагогічні знання (теоретичні, методичні, практичні)	Результати поточного і підсумкового контролю знань; методика оцінки когнітивного потенціалу в навчанні (Карпов А. В., 2007)
5	Розвиток фізкультурно-спортивного світогляду	Авторська методика визначення рівня фізкультурно-спортивного світогляду (2016)
6	Рівень інтелектуальних вмінь	Опитувальник для перевірки здібностей у професійній діяльності (Зеєр Е. А., 2009); тест структури інтелекту (тест Амтхауера Р., 2010)
7	Рівень рефлексивних умінь	Методика оцінки рівня розвитку рефлексії (Шевандрін М. К., 2007); методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (Карпов А.Д., 2009)
8	Розвиток професійних, особистісних якостей	Адаптований тест Кеттела-16PF-опитувальник (Кеттел Р., 200); анкета вивчення особистісного потенціалу професійно-педагогічних якостей педагогів (Дем'янчук О. О., 2012)
Діяльнісно-процесуальний критерій		
9	Сформованість професійно-педагогічних компетенцій	Опитувальник щодо оцінки навчально-виховних компетенцій студентів фізкультурних спеціальностей (соціально-педагогічних, рухових, валеологічних, інформаційно-дослідних), (авторська розробка, 2016)
10	Рівень комунікативних умінь	Тест комунікативних умінь Міхельсона (Міхельсон Л., 2013)

11	Організаційно-управлінські уміння	Методика виявлення й оцінки управлінських і організаторських схильностей (Карелін А. А., 2007); тест-контроль із психології управління (Давидченко Т. С., 2008)
Креативно-творчий критерій		
12	Розвиток креативності	Тест «Креативність» (Вишняков Н. В., 2011); тест Джонсона для виявлення креативності (Джонсон М., 2012)
13	Розвиток творчих здібностей	Методика «Самооцінка творчого потенціалу особистості» (Фетискін Н. П., 2002)
14	Інновації у вирішенні фізкультурно-спортивних завдань	Методика «Навчальне портфоліо» (Маркова А. К., 2008)

Відповідний інструментарій та інструктивно-методичні матеріали для здійснення моніторингу професійної придатності є ППК майбутнього фахівця ФВ та С представлено нами в роботі [8]. Періодичність моніторингу професійної придатності та ППК особистості студента ми рекомендуємо проводити: вхідна (1курс), проміжна (2 і 3 курси) та вихідна (4 курс, 2 курс магістратури), діагностика для випускників – один раз на 5 років після завершення професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Організаційно-експериментальна база формування ППК майбутнього фахівця ФВ та С представлена: аудиторною роботою – це навчальні дисципліни циклів соціально-гуманітарної, природничо-наукової та фахової (професійно-орієнтованої та практичної) підготовки; позааудиторною роботою – навчальна та педагогічна (виробнича) практики, курсові, дипломні та магістерські роботи, наукові студентські роботи, науково-практичні конференції, методичні семінари тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, моніторингова складова науково-методичного забезпечення формування ППК майбутнього фахівця ФВ та С у процесі професійної підготовки знаходить своє виявлення у відстеженні психолого-педагогічних і функціональних результатів освітнього процесу з максимальним наближенням до змісту професійної придатності та реальної професійно-педагогічної діяльності фахівця. Показано, що моніторингова складова формування ППК майбутнього фахівця ФВ та С надає уявлення про складний, варіативний характер розробленої авторської комплексної складно-структурованої технології.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розширенні переліку об'єктів моніторингу, автоматизації процесу моніторингу для

внутрішнього забезпечення якості професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аргунова, А. П., Петрова, Т. Н. (2017). Профессионально-педагогическая направленность подготовки специалистов в системе физкультурного образования. *Теория и практика физической культуры*, 3, 6–9. (Arhunova, A. P., Petrova, T. N. (2017). Professional-pedagogical orientation of specialist training in the system of physical culture education. *Theory and practice of physical culture*, 3, 6–9).
2. Ашанин, В. С., Басенко, Е. В. (2009). Информационно-методическое обеспечение диагностики креативных способностей студентов вузов физкультурного профиля. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 3, 227–230 (Ashanin, V. S., Basenko, E. W. (2009). Informational-methodological supply of creative ability diagnostics of students of high schools of physical culture specialisation. *Slobozhanskyi scientific-sports bulletin*, 3, 227–230).
3. Боляк, А. А., Боляк, Н. П. (2016). Критерії професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення: матеріали XVI міжнародної науково-практичної конференції (19–20 квітня 2016 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка*, (сс. 81–86) (Boliak, A. A., Boliak, N. P. (2016). Criteria of professional training of the future specialists in physical training and sport. *Modern problems of physical education and sports of different groups of population: proceedings of the international scientific-practical conference. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko*, (pp. 81–86)).
4. Дерека, Т. Г. (2016). Акмеологические основы динамики формирования деятельностного компонента акмеологической компетентности специалистов физического воспитания. *Физическое воспитание студентов*, 5, 11–16. DOI: 10.15561/20755279.2016.0502 (Dereka, T. H. (2016). Akmeological bases of dynamics of activity component formation of akmeological competence of physical training specialists. *Physical education of students*, 5, 11–16. DOI: 10.15561/20755279.2016.0502).
5. Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М., Симанюк, Е. Е. (2005). Мониторинг профессионального развития личности. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход*, (сс. 112–126). М.: Московский психолого-социальный институт. (Zeier, E. F., Pavlova, A. V., Simanjuk, E. E. (2005). Monitoring of the personality professional development. *Modernization of professional education: competence approach*, (pp. 112 – 116), М.: Moscow psychological-social institute).
6. Іваній, І. (2017). Зміст професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (65), 217–228. DOI: 10.24139/2312-5993/2017.01/2017-228 (Ivanii, I. (2017). The content of professional-pedagogical culture of physical training and sport specialist. *Peedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (65), 217–228. DOI: 10.24139/2312-5993/2017.01/2017-228).
7. Іваній, І. В. (2017). Культуролого-акмеологічний підхід до організації підготовки магістрів фізкультурних спеціальностей. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1–2, 48–53 (Ivanii, I. V. (2017). Culturological-acmeological approach to organisation of masters of physical culture specialities training. *Continuous professional education: theory and practice*, 1–2, 48–53).
8. Іваній, І. В. (2017). Система моніторингу та самооцінки якості результатів професійно-педагогічної підготовки студентів фізкультурних спеціальностей. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка (Ivanii, I. V. (2017). *System of monitoring and self-*

assessment of quality of results of professional-pedagogical training of physical culture specialities students. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko).

9. Красюк, Ю. М. (2014). Система моніторингу результатів навчальної діяльності студентів. *Педагогічні науки*, 66, 322–329. Херсон: ХДУ (Krasiuk, Yu. M. (2014). System of monitoring of results of the students' educational activity. *Pedagogical sciences*, 66, 322–329. Kherson: KhDU).

10. Хозяинов, Г. И., Кузьмина, Н. В., Варфоломеева, Л. Е. (2007). Акмеология физической культуры и спорта. М.: «Академия» (Khoziainov, N. I., Kuzmina, N. W., Varfolomieieva, L. E. (2007). *Akmeology of physical culture and sport*. M.: Academy).

11. Fricke, Hann-Jan., Gathercole, C., Skinner, A. Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate. Retrieved from: http://deeeep.org/wp-content/uploads/2015/01/-DEEEP4_Quality_Impact_Report_-2014_web2.pdf.

РЕЗЮМЕ

Иваний Игорь. Мониторинг сформированности профессионально-педагогической культуры будущего специалиста физического воспитания и спорта в процессе профессиональной подготовки.

Рассмотрена мониторинговая составляющая многокомпонентной системы научно-методического обеспечения формирования профессионально-педагогической культуры будущего специалиста физического воспитания и спорта в процессе профессиональной подготовки, которая представляет комплексную сложноструктурированную технологию. Утверждается необходимость учета в подготовке студентов профессиональной пригодности к профессионально-педагогической деятельности, на основе которой формируется профессионально-педагогическая культура будущего специалиста. Предложена совокупность критериев и показателей, методы диагностики уровней сформированности указанного личностного феномена, определена организационно-экспериментальная база разработанной системы.

Ключевые слова: профессиональная пригодность, профессионально-педагогическая культура, будущий специалист физического воспитания и спорта, научно-методическое обеспечение, мониторинг, критерии, показатели, методы диагностики.

SUMMARY

Ivanii Igor. Monitoring of professional-pedagogical culture formation of the future physical training and sport specialist in the process of professional training.

The article is devoted to the monitoring component of multicomponent system of scientific-methodological supply of professional-pedagogical culture formation of the future physical training and sport specialist in the process of professional training, which is a complex structured technology that includes conditions, objects, criteria, indicators, methods of diagnostics, and stages of monitoring.

It has been offered to use category "professional suitability", which is understood as dynamic, relatively stable, optimal level of combining biologically and socially preconditioned premise of a personality, which are necessary for successful professional activity in physical culture and sport sphere as the initial characteristic in formation of professional-pedagogical culture of the future physical training and sport specialist. Content of professional suitability of physical training and sport specialist comprises professional-pedagogical direction of a person, mental, physical (general and special physical) suitability, individual-psychological peculiarities of a personality. We have singled out professionally preconditioned peculiarities of professional

suitability of the future specialist which take into consideration important qualities of a specialist. It has been shown, that on the basis of professional suitability of a student in the process of education competence (knowledge in the broad sense) is forming, in the process of professional activity in higher educational establishment and after higher school stage "professionalism" (skills in broad sense) and "professional skills" are forming as phenomena of high level of professional-pedagogical culture of physical training and sport specialist.

On the basis of consideration of peculiarities and interdependence of components of professional-pedagogical culture of physical training and sport specialist we have developed the complex of criteria, indexes and methods of diagnostics for measuring levels of formation of studied personal phenomenon. We have proposed value motivational, gnostic-cognitive, activity procedural, creative criteria which act as characteristics of measurement, number measuring of which are indicators. Represented criteria and indicators give opportunity to realize monitoring of professional-pedagogical culture formation of the future physical training and sport specialist in the context of professional training of higher educational establishment which is understood as methodological apparatus of diagnostics which contains valid, reliable methods which serve as the basis for identification of quantity and quality characteristics of studied phenomenon.

Key words: *professional suitability, professional-pedagogical culture, future physical culture and sport specialist, scientific-methodological supply, monitoring, criteria, indicators, methods of diagnostics, measuring of educational technologies effectiveness.*

УДК 378.091.212:364-787.522:81

Ольга Кривонос

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8076-3259

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/069-079

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Метою статті є аналіз наукового підходу до організації соціально-педагогічної адаптації студентів молодших курсів, що забезпечить підвищення рівня їх успішної професійної підготовки. Представлено теоретичні основи соціально-педагогічної адаптації студентів. Зокрема, проаналізовано точку зору психологів, соціологів і педагогів на досліджуваний процес, зазначено структуру процесу адаптації як енергетичної підсистеми, середовищної підсистеми, діяльній підсистеми, соціальної підсистеми, особистісної підсистеми. Зазначено рівні та етапи соціальної адаптації, види соціально-педагогічної адаптації як нормальна адаптація, девіантна адаптація, патологічна адаптація. Схарактеризовано особливості дидактичної адаптації як невід'ємної складової соціально-педагогічної адаптації студентів.

Ключові слова: *соціально-педагогічна адаптація, психологічна адаптація, соціальна адаптація, дидактична адаптація, структура адаптації, рівні адаптації, етапи адаптації, концепція системного розгляду адаптації.*

Постановка проблеми. Якість підготовки студентів у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від розв'язання проблем соціально-педагогічної адаптації першокурсників до нових умов навчання,

зумовлених як відсутністю чіткої наступності між організацією навчально-виховного процесу у школі і виші, так і особистісно-психологічними особливостями самосвідомості і професійного самовизначення випускника загальноосвітньої школи.

З перших місяців виділяються студенти, які найбільше пристосовані й підготовлені до вишівського навчання, та ті, які через різні причини переживають суттєві утруднення в навчанні й потребують особливої педагогічної уваги (надання допомоги, здійснення психологічної підтримки). Виділяється також група студентів, які з різних причин негативно ставляться до самого процесу навчання. Значна частина таких першокурсників після першої-другої екзаменаційної сесії відраховуються з навчального закладу, що має негативні соціально-психологічні наслідки та соціально-економічні збитки. Через це постає нагальна необхідність вивчення й аналізу теоретичних засад соціально-педагогічної адаптації студентів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень і власні спостереження дають можливість стверджувати, що у випускників загальноосвітніх закладів недостатньо сформовані загальнонавчальні компетентності, які дозволяють успішно адаптуватися до нових умов навчання у вищому навчальному закладі. Крім того, проблемі соціально-педагогічної адаптації першокурсників недостатня увага приділяється і у вищому навчальному закладі. Тому ця проблема потребує наукового пошуку шляхів її розв'язання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних учених, проте єдине визначення сутності цього поняття відсутнє. Неоднозначно визначаються критерії виміру рівнів адаптивності, зовнішні та внутрішні чинники адаптації.

Питанню адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання присвячені також дослідження М. Левченко, О. Мороз, В. Семиченко та ін. Зазначені дослідники наголошують, що соціально-педагогічну адаптацію неможливо виключити ні з процесів соціалізації і виховання, ні з життя взагалі, оскільки це багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної діяльності в напрямку прогресивної зміни як особистості, так і середовища.

Н. Андреевою, О. Плотниковою та іншими визначено теоретичні основи процесу адаптації особистості, виявлено його характеристики, встановлено залежність між процесами адаптації і розвитком особистості.

Особливостям професійно-педагогічної адаптації студентів присвячено праці В. Дугінця, І. Кряжевої, Г. Насирової, Л. Шубіної.

Соціальні, психологічні, педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються в дослідженнях Н. Войтовича, Л. Зданевича, В. Казміренка, І. Ляхової, О. Плотникова, Т. Резника, В. Скрипника, Н. Чепелева та інших.

Таким чином, існує досить серйозне наукове обґрунтування психолого-педагогічної адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Але одним із ключових питань цієї проблеми є розробка конкретних педагогічних заходів щодо прискорення процесу адаптації студентів і запобігання їх дезадаптації.

Метою статті є аналіз наукового підходу до організації соціально-педагогічної адаптації студентів молодших курсів, що забезпечить профілактику дезадаптації й підвищення рівня їх успішної професійної підготовки.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової психолого-педагогічної літератури, абстрагування, порівняння та узагальнення, що дало змогу з'ясувати особливості соціально-педагогічної адаптації студентів, а також конкретно-науковий метод термінологічного аналізу, що забезпечив розкриття сутності основоположних понять.

Виклад основного матеріалу. Існують суперечливі думки вчених щодо сутності поняття «соціально-педагогічна адаптація». Зокрема, одні автори розглядають її як процес; інші – як результат «пристосування»; треті – як «взаємодію» людини з людиною (певним колективом, групою), або як «взаємодію» людини і середовища.

Необхідно відмітити, що процес адаптації передбачає активність самого суб'єкта діяльності, осмислення своїх дій і вчинків, пошуку власних рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності, аналіз характерних особливостей і результатів взаємодії з новими людьми й обставинами. Поняття «взаємодія» припускає деяку рівноправність суб'єктів і об'єктів, їх взаємозв'язок, взаємний вплив, взаємну дію. Це поняття найточніше відображає особливості процесу соціально-педагогічної адаптації.

Соціально-педагогічна адаптація, як і інші види адаптації, є динамічним утворенням, результатом і процесом пристосування організму або особистості до умов зовнішнього середовища, а також властивістю будь-якої саморегульовальної системи (біологічної, соціальної чи технічної), яке полягає в здатності пристосовуватися до мінливих умов зовнішнього середовища. Це розуміння конкретизується на рівні філософського, соціально-психологічного, педагогічного, психолого-педагогічного аналізу.

Психологи трактують поняття «адаптація» значно ширше, ніж біологи, завдяки соціальному звучанню, а саме необхідності пристосування особистості до нового соціального середовища, і значущості для пристосування різних видів активності особистості. У психології соціально-педагогічна адаптація розглядається як необхідна умова колективної діяльності, як особливий механізм для забезпечення спільної діяльності, взаємодії особистості й колективу [4, с. 76].

Соціологи розглядають адаптацію як пристосування організму, особистості, їх систем до характеру окремих впливів або до нових умов життя в цілому [8, с. 266]. Соціальна адаптація розглядається ними в тісному зв'язку з поняттям соціалізація, яка визначається як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду за допомогою входження в соціальне середовище і систему соціальних зв'язків, з іншого боку – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків. Соціалізація відрізняється від виховання тим, що не передбачає цілеспрямованого впливу з боку дорослих.

О. Яблонська [9] зазначає, що соціальна адаптація – один із механізмів соціалізації, дозволяє особистості (групі) активно включитися в різні структурні елементи соціального середовища шляхом стандартизації повторюваних ситуацій, що дає можливість особистості (групі) успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній соціальній психології проблема адаптації займає серйозне місце серед практичних і теоретичних досліджень. Науковці розглядають адаптацію як: форму захисного пристосування людини до соціальних вимог; засвоєння соціальних ролей; подолання напруги; вихід зі стресової ситуації; сукупність пристосувальних реакцій, в основі яких лежить активне освоєння середовища, його зміна і створення необхідних умов для успішної діяльності [8, с. 265]. Адаптація представлена також як послідовна зміна відносно стабільних періодів, коли досягається визначена рівновага між індивідом та середовищем. Ця рівновага фактично умовна, оскільки стан людини постійно змінюється під впливом безперервно діючих зовнішніх та внутрішніх факторів.

В. Семіченко запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації. В основі цієї концепції лежить ідея про те, що загальна ефективність процесу адаптації людини суттєво залежить від інтеграційних тенденцій особистості [7, с. 136]. Загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру, складається з багатьох відносно незалежних процесів. Кожен із них обслуговує певну систему відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент. Кожний структурний компонент процесу адаптації, у свою чергу є системою, яка включає: об'єктивне явище і його умови; відносини, що виникають у людини, яка адаптується з відповідним явищем; індивідуальні особливості самої людини, що відповідають чи не відповідають вимогам.

У цій системі виділяють такі підсистеми: 1) енергетична підсистема – відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування основних систем організму в умовах підвищення енерговитрат. Мова йде про той фізіологічний механізм, що забезпечує пристосування людини як біологічної істоти, на рівні організму, до

ускладнених умов діяльності. Сам процес адаптації відбувається як руйнування тих засобів пристосування, що не відповідають новим умовам, перш за все динамічним стереотипам. Психологічними ж еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності та настрою, стан нервово-психічного напруження тощо; 2) середовищна підсистема – представлена відносинами людини та тих зовнішньо-предметних умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою: життя в цілому, навчання, проживання (задоволеність чи незадоволеність відповідними аспектами життя); 3) діяльнісна підсистема – відображає здатність людини до виконання дій, що складають зміст відповідної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій. По-друге, подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними. По-третє, часові витрати на виконання цих дій. Показниками адаптації до діяльності можуть бути: наявність уникнення труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня; 4) соціальна підсистема – це входження людини в нове соціальне середовище. Соціальний аспект адаптації характеризується, з одного боку, ступенем прийняття людиною норм та правил життя в новій соціальній спільності. А з іншого – ступенем прийняття цієї людини соціальним оточенням. Показники, що відображають тенденції соціальної адаптації: задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадіння індивідуальних та соціальних цінностей, соціально сприятлива позиція; 5) особистісна підсистема – відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуацій свого життя, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: зниження особистісного рівня тривожності, домінування позитивних емоцій, відсутність бажання змінити життєву ситуацію, стійка адекватна самооцінка, впевненість у собі, у власних силах, у здатності вирішити проблеми свого життя тощо [2, с. 251].

Зазначена концепція системного розгляду процесу адаптації, на нашу думку, може бути успішно пристосована до соціально-педагогічної адаптації студентів, зокрема, педагогічного університету.

Педагоги спрямовували свої наукові дослідження на встановлення рівнів та етапів соціальної адаптації. Так, В. Дугінець у своїй концепції виокремлює чотири рівні за характером взаємодії суб'єкта й адаптивного середовища: 1) уподібнення – висока активність, повна психологічна переорієнтація, широкий підхід, тобто повна адаптація; 2) пристосування – середня активність, звуження кола інтересів до вузькоспеціальних, прийняття тільки основних цінностей; 3) урівноваження – пасивність, копіювання чужого досвіду, пристосування з метою домогтися заступництва; 4) псевдоадаптація – зовнішнє сприймання способу життя,

приховування свого незадоволення, негативне ставлення до будь-якої сфери життєдіяльності, тобто неадаптація [1].

Показниками успішної соціальної адаптації виступає високий соціальний статус індивіда в певному середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема, задоволення роботою, її організацією, умовами і змістом тощо. Показниками низької соціальної адаптації є переміщення суб'єкта в інше соціальне середовище, відхилення в поведінці. Успішність соціальної адаптації залежить від характеристики середовища і суб'єкта. Більшість дослідників стверджують, що адаптацію можна розглядати як складову соціалізації і як її механізм.

Важливим чинником успішної соціально-педагогічної адаптації студентів є взаємозалежність соціальної та психологічної адаптації.

Студенти зіштовхуються з труднощами, обумовленими психологічною невідповідністю до освоєння обраної професії, що негативно позначається на процесі адаптації.

Психологічна адаптація соціально зумовлена суспільним характером змін навколишнього середовища та людської свідомості, психіки, що викликають її, впливає на ефективність адаптивної діяльності шляхом формування цілей і програми, надає динаміці цієї діяльності індивідуального емоційного забарвлення. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптивної діяльності, яка немовби «дає старт» соціальній адаптації, остання була би просто неможливою.

Психолог Ж. Піаже розглядає адаптацію у вигляді двох взаємопов'язаних операцій: акомодатії (засвоєння правил середовища, «уподібнення їй») і асиміляції («уподібнення собі», перетворення середовища). У цілому адаптація являє собою процес пристосування організму до середовища і досягнення гармонійної рівноваги з нею [6].

Цей процес розглядається як механізм пізнання, напрям розвитку визначається в ході пошуку рівноваги, тобто відповідності, між організмом і середовищем. Рівновага здійснюється за допомогою операцій акомодатії, що включають у себе пристосування своїх учинків, думок, понять до зовнішнього світу, і асиміляції, що полягає в добудові зовнішнього світу згідно з уявленнями людини. Найбільш повно рівновага досягається на рівні операцій інтелекту, які дозволяють людині максимально повно адаптуватися до зовнішнього середовища.

Факторами психологічної адаптації є: успішність (неуспішність) професійної, соціальної та біологічної адаптацій (професійне самовизначення, соціальний статус, сформованість соціально-значимих здібностей, якостей, становище в колективі, задоволення (незадоволення) особистим статусом, можливість прояву індивідуальності та ін.);

характерологічні особливості і якості особистості; уміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки й діяльності.

Багато науковців розглядають психологічну адаптацію у взаємозв'язку з соціальною.

Дослідник А. Налчаджян виділяє такі види соціально-психологічної адаптації: 1) нормальна адаптація – адаптаційний процес особистості, який призводить до її стійкої адаптованості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін її структури та без порушень норм тієї соціальної групи, у якій протікає активність особистості; 2) девіантна адаптація – процес соціально-психологічної адаптації особистості, який забезпечує задоволення її потреб у даній групі або соціальному середовищі, у той час як інші учасники соціального процесу не виправдовують її поведінки; 3) патологічна адаптація – соціально-психологічний процес (активність особистості в соціальних ситуаціях), який повністю або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки, призводить до утворення патологічних комплексів характеру, що входять до складу невротичних і психопатичних синдромів [5, с. 33].

Невід'ємною складовою соціально-педагогічної адаптації студентів є дидактична адаптація.

На думку багатьох авторів, специфіка адаптації до навчання у вищому навчальному закладі виникає на тлі неспівпадіння дидактичної ситуації в середній школі та вищому навчальному закладі.

Дидактична адаптація представлена декількома особливостями, зокрема: специфікою змісту навчання студентів у вищому навчальному закладі; методами навчання й організацією педагогічного процесу; індивідуальними особливостями студента, раніше засвоєною ним моделлю поведінки у відповідній сфері та характеру; рівня мотиваційної спрямованості тощо.

Студентам доводиться адаптуватися до нового для себе змісту навчання, який залежить від специфіки фахових чи наукових галузей і зафіксований у навчальних програмах. У системі вищої освіти появляються також нові для них принципи: єдність навчання й виховання, теорії і практики, навчання й науково-дослідницької роботи. Змінюються викладачі, виховний і навчальний процес здійснюється висококваліфікованими фахівцями в галузі науки чи виробництва. Виникає необхідність залучення до специфічних форм навчання як лекції, семінари, індивідуальні творчі завдання, практика, самостійна робота, науково-виробнича діяльність, консультації, які відрізняються від шкільних як за дидактичною метою, так і методикою їх проведення, а значить і різною організацією пізнавальної діяльності учнів і студентів.

Навчання у виші вимагає набагато вищого ступеня самостійності й відповідальності, ніж у школі. Нагромадження знань відбувається в

основному в індивідуальному порядку, хоча важливе значення мають і колективні форми роботи (семінари, наукові гуртки тощо).

Особливості дидактичної адаптації студентів відображено в дослідженнях К. Делікатного, Д. Елькіна, Л. Мардахая та ін.

На темпи і зміст адаптаційного періоду впливає також і немало індивідуально-психологічних особливостей першокурсника. Серед них можна назвати такі: недостатня воляова мобілізація, неуважність, депресивний стан, низький рівень комунікативних здібностей, складність у налагодженні оптимальних взаємин із викладачами і студентами-однокурсниками тощо. До причин, які утруднюють процес адаптації, належать також слабе здоров'я, недостатня навчальна мотивація, перевага позанавчальних захоплень; недостатня чи відсутня професійна спрямованість; невимогливість викладачів, відсутність з їхнього боку систематичного контролю за самостійною роботою студентів, надання їм консультаційної допомоги; часті пропуски занять тощо.

Не всі студенти справляються з подоланням цих труднощів та швидко перебудовують звичні форми навчальної роботи. Однак недостатня психологічна та практична підготовленість багатьох випускників середньої школи до вишівських форм і методів навчання призводить не тільки до їхньої неуспішності. Невміння студентів самостійно перебудувати засоби навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання викликає в них почуття розгубленості, незадоволення та веде до негативного ставлення до навчання в цілому. «У деяких студентів першого курсу, – відзначає Л. Зданевич, – процес адаптації до нових умов та вимог і розробка оптимальних моделей успішної навчальної діяльності у ВНЗ протікає дуже повільно й боляче і, таким чином, створюються умови для згасання звички відповідального ставлення до навчання, що виробилася у школі» [3, с. 25].

Незважаючи на важливість усіх аспектів адаптаційного процесу першокурсників, адаптація студента до умов вишу і вимог у ньому є, насамперед, творчим пристосуванням до вимог, які пред'являються йому як суб'єкту пізнавальної діяльності, яка є професійно-орієнтованою й особистісно-значимою. Вона здійснюється через подолання психологічних бар'єрів, які виникають у студента, що розпочинає навчання у виші, через невідповідність звичних шкільних способів учіння і способів пізнавальної діяльності, які вимагає вища школа.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведений нами аналіз теоретичних засад соціально-педагогічної адаптації студентів до навчання у виші дає можливість здійснити деякі узагальнення. Зокрема: соціально-педагогічна адаптація студентів є активним, складним, багатогранним, суперечливим процесом включенням суб'єкта в нову соціальну і навчально-виховну ситуацію і є важливим чинником успішності навчання; відбувається перебудова внутрішнього

стереотипу самоорганізації пізнавального процесу, який сформувався в умовах шкільного навчання, відповідно до зовнішньо заданої нової моделі вишівського навчання; здійснюється трансформація звичних способів (методів), прийомів і засобів навчальної діяльності і їх реалізація в нових організаційних формах навчання (лекція, семінарське, практичне заняття, самостійна робота тощо); устанавлюються нові міжособистісні взаємини в системі «студент-викладач», «студент-студент» на основі професійно-спрямованого зближення соціально-рольових позицій між ними, бажано взаємодовіри, ділового співробітництва, творчості й самостійності; соціально-педагогічна адаптація характеризується динамізмом і її ефективність залежить як від стану навчально-виховного середовища, так і індивідуальних особистісно-психологічних якостей студента; значна частина першокурсників потребують допомоги в подоланні труднощів адаптації до нових умов навчання у виші з боку психолога, куратора групи, викладачів; розуміння теоретичних засад соціально-психологічної адаптації студентів дасть можливість швидше й ефективніше подолати труднощі цієї адаптації.

Перспективним може стати дослідження сучасних ефективних шляхів подолання труднощів адаптації першокурсників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дугинец, В. М., Ермилова, Т. В., Головина, Т. В. (2008). *Инновации – конкурентоспособность – лидерство*. Челябинск: Восточные ворота (Duhinets, V. M., Yermilova, T. V., Holovina, T. V. (2008). *Innovations –competitiveness – leadership*. Cheliabinsk: East Gate).
2. Заякина, Р. А. (2010). К вопросу об адаптации студентов в социокультурном пространстве вуза. *Философия образования*, 3, 247–252 (Zaiakina, R. A. (2010). On the issue of the adaptation of students in the social-cultural space of the university. *Philosophy of education*, 3, 247–252).
3. Зданевич, Л. В. (2001). Гуманізація стосунків учасників навчально-виховного процесу як важлива умова успішної адаптації. Організаційно-педагогічні проблеми ступеневої підготовки педагогів: тези науково-практичного семінару (Хмельницький, 17–18 жовтня 2001 р.), (сс. 25–26). Хмельницький: ХГПІ (Zdanevych, L. V. (2001). Humanization of the relations of participants in the educational process as an important condition for successful adaptation. Organizational-pedagogical problems of teachers' graduate training: proceedings of the scientific-practical seminar (Khmelnyskyi, October 17–18, 2001), (pp. 25–26). Khmelnytskyi: KhNPI).
4. Казміренко, В. П. (2004). Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*, 6, 76–78 (Kazmirenko, V. P. (2004). Program of research of psycho-social factors of adaptation of a young person to study at higher education institutions and the future profession. *Practical Psychology and Social Work*, 6, 76–78).
5. Налчаджян, А. А. (1988). *Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии)*. Ереван: ЕГУ (Nalchadjian, A. A. (1988). *Social-psychological adaptation of the individual (forms, mechanisms and strategies)*. Yerevan: YeSU).
6. Пиаже, Ж. (2004). *Генетическая эпистемология*. СПб.: Питер (Piaget, J. (2004). *Genetic epistemology*. St. Petersburg: Piter).

7. Семіченко, В., Галус, О., Зданевич, Л. (2001). *Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу*. Хмельницький: ХГПІ (Semichenko, V., Halus, O., Zdanevych, L. (2001). *Theoretical and methodological foundations of professional self-education of students of the university*. Khmelnytskyi: KhHPI).

8. Фролов, А. Г. Хомочкина, С. А., Матушанский, Г. У. (2016). Адаптация преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе (Frolov, A. H., Khomochkina, S. A., Matushanskyi, H. U. (2016). Adaptation of the teacher to professional and pedagogical activity in higher school). *Educational Technology & Society*, 9, 6. Retrieved from: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v9_i2/pdf/3.pdf

9. Яблонська, Т. М. (2009). Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів. *Практична психологія та соціальна робота*, 2, 9–13 (Yablonska, T. M. (2009). Training of pedagogical reflection for students and teachers. *Practical Psychology and Social Work*, 2, 9–13).

РЕЗЮМЕ

Кривонос Ольга. Организация социально-педагогической адаптации студентов.

Целью статьи является анализ научного подхода к организации социально-педагогической адаптации студентов младших курсов, что обеспечит повышение уровня их успешной профессиональной подготовки. Представлены теоретические основы социально-педагогической адаптации студентов. А именно, проанализирована точка зрения психологов, социологов и педагогов на исследуемый процесс, определена структура процесса адаптации как энергетической подсистемы, окружающей подсистемы, деятельной подсистемы, социальной подсистемы, личностной подсистемы. Дана характеристика уровней и этапов социальной адаптации, видов социально-педагогической адаптации, таких как: нормальная адаптация, девиантная адаптация, патологическая адаптация. Рассмотрены особенности дидактической адаптации как неотрывной составляющей социально-педагогической адаптации студентов.

Ключевые слова: социально-педагогическая адаптация, психологическая адаптация, социальная адаптация, дидактическая адаптация, структура адаптации, уровни адаптации, этапы адаптации, концепция системного рассмотрения адаптации.

SUMMARY

Kryvonos Olha. Organization of students' social-pedagogical adaptation.

The aim of the article is to analyze the scientific approach to the organization of social-pedagogical adaptation of undergraduate students, which will provide an increase in the level of their successful professional training. The theoretical bases of social-pedagogical adaptation of students are presented. In particular, the point of view of psychologists, sociologists and teachers on the investigated process is analyzed; the structure of the process of adaptation as the energy subsystem, the environmental subsystem, activity subsystem, social subsystem, personal subsystem is specified. Levels and stages of social adaptation, such types of social-pedagogical adaptation as normal adaptation, deviant adaptation, pathological adaptation are indicated. The features of didactic adaptation as an integral part of students' social-pedagogical adaptation are characterized.

It has been concluded that students' social-pedagogical adaptation is an active, complex, multifaceted, controversial process of incorporating a subject into a new social and educational situation and is an important factor in the success of learning; there is a restructuring of the internal stereotype of self-organization of the cognitive process, which

was formed in conditions of school education, in accordance with the externally prescribed new model of university education; there is a transformation of the usual methods and means of educational activity and their realization in the new organizational forms of training (lecture, seminar, practical classes, independent work, etc.); new interpersonal relationships are established in the system of "student-teacher", "student-student" on the basis of professional-oriented convergence of social-role positions between them, desirable mutual trust, business cooperation, creativity and independence; social-pedagogical adaptation is characterized by dynamism and its effectiveness depends on the state of the educational environment, as well as on the individual personal-psychological qualities of the student; a significant proportion of freshmen need help in overcoming the difficulties of adapting to the new conditions of study at the university by the psychologist, tutor, teachers; understanding of the theoretical fundamentals of social-psychological adaptation of students will enable faster and more effective overcoming of the difficulties of this adaptation.

Key words: *social-pedagogical adaptation, psychological adaptation, social adaptation, didactic adaptation, adaptation structure, adaptation levels, stages of adaptation, concept of systemic consideration of adaptation.*

УДК 378.147:55

Marianna Kuzko

V.N. Karazin Kharkiv National University

ORCID ID 0000-0002-1343-572X

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/079-090

FUTURE GEOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Мінеральні ресурси є важливим сегментом вітчизняної економіки, що обґрунтовує важливість якісної підготовки фахівців для даної галузі. Метою статті було визначити ступінь дослідженості вітчизняними та іноземними науковцями проблеми професійної підготовки майбутніх геологів та окреслити наявні шляхи її модернізації. Серед методів дослідження – аналіз та узагальнення літературних джерел та навчальних планів. Результати дослідження виявили тенденцію до визначення науковцями імплементації сучасних педагогічних технологій та методів у процес професійної підготовки майбутніх геологів як найбільш доречного способу її модернізації, чому плануємо приділити увагу більш детально в подальших дослідженнях.

Ключові слова: *майбутні геологи, професійна підготовка, геологічна освіта, професійна підготовка геологів.*

Introduction. In the terms of economy of knowledge vocational education is a priority case for state policy [8]. According to P. Anisimov, vocational education is responsible for "mastering innovative knowledge and the formation of competitive specialists and labor cadres, which ensure the country's competitiveness" [1, 79]. At the same time there is a tendency among national scientists to equal such concepts as "vocational education" and "professional training". So let's identify the main concept of this research – which is "professional training". V. Stasiuk [17] emphasizes that professional

training is a pedagogical process, the results of which is the formation and development specialist's professional readiness.

The entry of Ukraine into the European educational area made national scientists to search some modern technologies and methods of the future specialists' professional training, to which also belong future geologists. It is necessary to add that mineral resources are the important segment of the Ukrainian economy, which proves the importance of the modernization of the process of personnel training for the industry. But before the implementation of some new ways of the future geologists' professional training we should investigate available ways which are described by national and foreign scientists. Such approach let us choose the best methods and combine national traditions of the future geologists' professional training and modern pedagogical technologies.

Analysis of relevant research. The process of the future geologists' professional training has been already researched by scientists. For example E. Nesterov studied the system of geological education at the pedagogical university, V. Hulii, L. Kyselevych, V. Maniuk, V. Mikhailov, N. Pavlun, A. Plotnikov and others have studied the process of professional training in mining and geological higher education institutions. At the same time all literature sources can't be compared in this paragraph because this is the aim of the research and it will be done below.

So **the aim of the study** is to find out the state of development of the problem of the future geologists training in the pedagogical literature and to identify the main trends and ways of its modernization.

As **research methods** the analysis of materials and periodicals on the problem and the method of generalization were used. Curricula of various universities with the aim to figure out the current state of professional training of the future geologists at the Bachelor level were studied.

Results. Professional training of specialists at the Bachelor level (which is the object of our study) is aimed at mastering students' theoretical knowledge, forming their practical skills and abilities that will be sufficient for successful further professional activity within the chosen specialty. Unlike the entry level, as a result of which a future specialist will be able to perform typical tasks that are relevant to the duties of primary positions in the relevant field of professional activity, the bachelor's level will allow the applicant to accomplish more complex work successfully at higher positions.

The first step of research is to figure out main features of geology as occupation:

- 1) dependence on working conditions: significant physical activity and adverse working conditions (work in mines, conducting routes), a significant proportion of "outdoor" work in the total amount of professional activity;

- 2) the need for deep fundamental knowledge in natural sciences (physical and chemical laws, properties of rocks and minerals), the ability to work with

topographical and thematic profile maps, lay the route, knowledge of normative and environmental documentation (to control the process of subsoil use);

3) processing large amounts of information (laboratory data, technical recommendations, drafting and estimates, rationalization of subsoil schemes, etc.);

4) special personal qualities such as patience, concentration of attention, self-discipline, technical thinking, purposefulness, responsibility, etc.;

5) direct dependence on the technical development of society, and, as a consequence, the need to raise their own qualifications throughout life.

Nowadays there are two ways of the future geologists' professional training at the Bachelor level. All applicants who have entered university before 1.09.2016 have got their education within the framework of direction 6.040103 – "Geology". But after changes in the list of branches of knowledge and specialties applicants who have entered the university after 1.09.2016 get their education within the framework of specialty 103 – "Earth sciences".

According to the previous edition of the list of specialties from 2006 [15], within the sphere of knowledge "Natural sciences", professional training of applicants was conducted in the areas of geology, geography, hydrometeorology, chemistry, biology, ecology, environmental protection and sustainable use of nature. Such a division made it possible to identify clearly that the preparation of future geologists at the Bachelor level took place only within the direction of geology [15].

After the changes in the list of specialties [14] within the field of knowledge "Natural sciences" it has been identified such specialties as "Ecology", "Chemistry", "Earth sciences", "Physics and astronomy", "Applied physics and nanomaterials" and "Geography". At present professional training of the future geologists at the Bachelor level takes place only within the specialty "Earth Sciences". However, the specialty "involves studying the composition and structure of the Earth, including the hydrosphere and atmosphere, geology, geophysics, mineralogy, geochemistry, volcanology, seismology, geomorphology, physical geography and other Earth sciences, meteorology and other atmospheric sciences (including climate research), hydrology, oceanography, paleoecology" [14].

Such uniting of previously separate specialties in one (for example, meteorology and physical geography, which don't have much in common with geology) caused some complications with the process of the future specialists training, because creation of a unified educational and professional program for training, for example, geologists and oceanologists, without loss the quality of professional training, is a difficult task.

That is why, using their right of autonomy, the higher education institutions in Ukraine within the specialty "Earth Sciences" conduct professional training of education applicants in a number of specializations. Within our research, we have focused on geological specializations, among which: hydrogeology, geology, oil

and gas geology, geophysics, geoinformatics, mineralogy, geochemistry and petrography, ecological geology and nature management, etc.

Thus, having analyzed the curricula of different universities, we can conclude that professional training of the future geologists consists of a “standard” list of disciplines and a sample part of content of which depends on the specialization of a future specialist.

For example, since 2017 at the V. N. Karazin Kharkiv National University professional training of the future geologists has taken place within the specialty of “Earth science”, specialization “Geology” [12]. In accordance with the curriculum within the “Geology” specialization in the section “Discipline of choice” there are blocks: 2.2 “Basic training cycle (A)” and 2.3 “The cycle of practical and vocational training (A)” which are connected to the training program of the future geologists, and blocks 2.2 “The cycle of fundamental training (B)” and 2.3. “Cycle of practical and professional training (B)”, which are connected to the program of future hydrogeologists’ training.

This additional division within the specialty takes place organically and systematically, starting from the second year of study. The total number of credits for a sample part for geologists and hydrogeologists coincides that does not violate the educational process.

At the same time, professional training of Bachelors within the framework of one educational program “Geology” at the Taras Shevchenko Kiev National University has differences in accordance with the the future specialists’ specialization. There is in the curriculum section 3 – “Discipline of student’s free choice” – which is presented by six blocks of academic disciplines accordingly for each specialization [11].

Also in the context of this study it is necessary to pay attention to the foreign experience of the future geologists’ training.

According to the curriculum, Irkutsk State University (Russia) conducts a four-year training of the future geologists at the bachelor level in the direction “Geology” (profiles “Geology” and “Geology and Geochemistry of combustible minerals”) [5]. The curriculum does not contain data on the number of credits which are allocated for studying each individual discipline; therefore we cannot make a quantitative comparison with national higher education institutions. At the same time, it should be noted that the list of professional (geological) disciplines given in the background of this higher education institution is similar to those presented in the national curricula for the training of the future geologists [11; 12].

For example, at Kyiv National Taras Shevchenko University and V. N. Karazin Kharkiv National University during the first year the future geologists will be taught the discipline “Mineralogy with the basics of crystallography”, which also can be found in the curriculum of the Irkutsk National University, but in the form of separate courses “Crystallography” and

“Mineralogy”, which are taught during the first and second semesters, respectively. Also such similarity exists between disciplines «Geotectonics», “Structural geology and geomapping”, “Geology of mineral deposits”, “Petrography”, “Lithology”, etc., which are also taught at these universities.

There is a certain similarity in educational practices. Thus, at Kharkiv National University, first-year students have a course of “Natural science practice”, one of whose block is “Practice of general geology”. Similarly, students of Irkutsk State University after the first year have such training as “Practice on obtaining initial professional skills”, the block of whose is “General geology practice”.

The second-year training practice in V. N. Karazin KhNU is “Professional-oriented practice” which consists of blocks “Geophysical practice”, “Drilling practice” and “Geocaching practice”. At the same time in the Irkutsk State University, the practice of second-year is represented by the “Practice for obtaining primary professional skills” and has units “Wells drilling” and “Geological mapping” [5; 11; 12].

The process of bachelor’s professional training in the direction of “Geology” at the Moscow State University of Lomonosov (Russia) also has a significant similarity with the national one. Thus, in the list of profile disciplines, which is given in the curriculum of this university [2], there are “Geophysics”, “Geology of mineral deposits”, “Lithology”, “Petrography”, “Structural geology and geomapping”, “Ecological geology”, “Geotectonics”, “Mineralogy with the basics of crystallography” etc. Professional training lasts for four years and students receive a bachelor’s degree in geology based on the results of state examinations and writing of bachelor research work. The total amount of study load at this university (excluding training and production practices), according to the curriculum, is 6264 hours, which is approximately equal to 209 credits. At the same time, if (by the analogy with Karazin Kharkiv National University) one week of practice is equal to 30 hours of study load, the total amount of credits for professional training of Bachelor of Geology at Moscow State University takes 237 credits, which is almost fully consistent with the national practice of the future geologists’ training.

The process of the future geologists professional training at Oxford University lasts 4 years, during which students are introduced to such geological disciplines as “Stratigraphy”, “Petrology”, “Paleontology”, “Tectonics and earthquakes”, “Oceanology”, “Geology of the environment”, “Volcanology”, etc. During the entire period of study, students also have “outdoor practice” and field visits (in other countries) [4]. The above mentioned data is summarized in Table 1.

Table 1

**Comparative table of semesters in which the normative geological disciplines
are taught in national and foreign higher education institutions**

№	Subjects	Educational institution			
		Irkutsk State University (Russia)	Taras Shevchenko Kiev National University	V. N. Karazin Kharkiv National University	Moscow State University of Lomonosov (Russia)
1.	General geology (geology)	1,2	1,2	1*	1,2
2.	Mineralogy (with the basics of crystallography)	1,2	1,2	1,2	2
3.	Structural geology and geomapping	3,4	3	3,4	3,4
4.	Petrography	3	3	4	3
5.	Hydrogeology (general hydrogeology)	6	3	1	6
6.	Geoinformatics	6	3	8	4
7.	Geophysical methods of research	4	3	3	3
8.	Geological prospecting	3	4	3	8
9.	Geomorphology (with the basics of quaternary geology)	7	4	3	-
10.	Lithology (foundations of lithology)	4	4	5	4
11.	Geotectonics	8	5	5	8
12.	Fundamentals of Geochemistry	5	5	5,6	4
13.	Historical geology	5	6	2*	3*
14.	Regional geology	7,8	7	5	7
15.	Geology of mineral deposits	5	7,8	6,7	6
16.	Economic geology	-	8	7	-
17.	Paleontology	3	5*	3	3*
18.	Stratigraphy (general stratigraphy)	7	5*	4	-
19.	Geology of oil and gas	-	5	6	6

* – is taught at the university as a single discipline

The conducted analysis does not exhaust all available in practice approaches to organizing training of the future geologists. So, the next step will be the analysis scientific and methodological literature with a purpose of determining the state of research on the issues of the future geologists'

professional training by national and foreign scientists and outline possible ways of its modernization.

Taking into account the purpose of research, the analysis of periodicals was conducted. It let us determine how much national professors (who commit the professional training of the future geologists) are interested in the finding ways of its modernization.

For the study such periodicals as “Visnyk” (Bulletin) of those Ukrainian universities which carry out training of the future geologists have been chosen. All issues of periodicals for the last 10 years (from 2005 to 2016) were taken into account. The issues of the “Higher Education of Ukraine” journal, as one of the most important editions in the area of pedagogy (for 2011–2016) were also analyzed. The total amount of analyzed issues is 247 units.

The analysis revealed that the issues of modernization of the content of geological education, the implementation of the competence approach and the modernization of training of the future geologists have not been described by national researchers for the last 10 years.

Instead the results of the analysis of the “News of higher education institutions. Geology and Intelligence” (Russia) during the same period revealed a much greater interest of Russian scientists in the problem of modernizing the process of the future geologists training.

Let’s describe the most significant articles of national and foreign researchers.

Among the key problems of the future geologists training at the present stage V. Hulii identified the imperfection of the material and methodological basis of the educational process and the lack of state’s interest in the search for ways to modernize educational process [3]. M. Kurilov and A. Plotnikov emphasized the necessity of committing professional training of the future geologists with specialization “Economic geology”, which is relevant and justified in the terms of Ukrainian mineral complex [13].

Methodological approaches to the process of developing standards for the future geologists’ training are summarized in the work of N. Poliakova and V. Prihodchenko. The authors insist on the need to take into account the demands of the labor market and future employers during the future geologists’ training [16].

V. Mikhailov considers the problems of geological education and criticizes the existing system of the future geologists training and argues that the main problem of geological education in Ukraine is connected with the issue of graduates unemployment caused by the difficult economical conditions of geological industry in our country (significant reductions of employers for the last ten years) [9]. The researcher concentrates attention on the actuality of finding ways to modernize training of the future geologists according to the purpose to train competitive specialists not only in Ukrainian but also in the

European and world labor markets, justifying this increase in the requirements of employers to the quality of training of young professionals.

Problems of modern geological education are highlighted in the works of V. Lisov, who sees the integration education and business in Russia among the perspective ways of development of the future geologists' professional training. It can be possible by involving geological organizations and subsoil users in the educational process organization and taking into account their requests to young professionals in the formation of curricula. The researcher also emphasizes the necessity for the future geologists to be acquainted with the world realities of geological work and to supplement their professional training with in-depth study of foreign languages [7].

The biggest value for this research has M. Karazhanova with her article about modernization of oil and gas specialists professional training, which she proposes to conduct through increasing the number of students scientific and project activities and using modern pedagogical technologies in the process of professional training, including information technologies. Especially the author notes the important role of business games and exercises simulation during training of the future specialists in the oil and gas industry [6].

This idea was also supported by N. Moles, R. Mortimore and A. Thrower [10] who considered the implementation of such method as "case-study" or "situational learning method" as the one that is the most perspective and improving the quality of the professional training process. This approach will form the main result of vocational training – readiness for professional activity.

S. Yates, N. Williams and A. Dujardin [18] examined the problem of the lack of communication skills of geology students. The skills to make qualitative reports, to write geological reports and other texts should be formed within the educational process for whole study period, as an addition to the formation of scientific thinking and high-quality professional training, because "being a good author of scientific articles" means not only to have good communicative skills, but also to be a qualified scientist.

Conclusions. The problem of the future geologists' modern professional training has a great value for Ukraine. Comparison of Ukrainian and foreign traditions of the future geologists' professional training revealed common features of this process. At the same time conducted research of literature sources revealed the lack of methodological works about this problem among national scientists. The majority of articles were connected with only some aspects of vocational training, and the common feature of all scientists conclusions is determining the convergence of the educational process with the real production life and taking into account the requirements of employers for the future geologists' qualification during their training.

Scientists determine the problems of geological education, but do not offer concrete ways of its solving. That is why (agreeing with some authors) the

searching of modern pedagogical methods and technologies which could be used during the future geologists' training is a practical way of a mentioned problem solving. So the further research will be connected with the search for appropriate pedagogical techniques and technologies that will be the most effective and will influence positively to the quality of the future geologists' professional training.

REFERENCES

1. Анисимов, П. (2014) . Социальное партнерство и подготовка кадров. *Известия высших учебных заведений. Геология и разведка*, 1, 79–82 (Anisimov, P. (2014). Social partnership and training. *News of higher education institutions. Geology and exploration*, 1, 79–82).
2. Геологический факультет Московского государственного университета имени Ломоносова. Режим доступа: <http://www.geol.msu.ru/uchp/plan.htm> (Geological Faculty of Moscow State University of Lomonosov. Retrieved from: <http://www.geol.msu.ru/uchp/plan.htm>).
3. Гулій, В. М. (2014). Основні проблеми формування спеціалістів-геологів високого рівня. *Матеріали Міжнародної наукової конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології» (до 70-річчя геологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка)*, 31 березня – 3 квітня 2014 р, 17–18 (Hulii, V.M. (2014). The main problems of the formation of high-level geologists. *Materials of the International Scientific Conference "The Role of Higher Education Institutions in the Development of Geology" (for the 70th anniversary of the Geological Faculty of Taras Shevchenko National University of Kyiv)*, March 31–April 3, 2014, 17–18).
4. Department of Earth Science. University of Oxford. Retrieved from: http://www.earth.ox.ac.uk/undergraduate_course.
5. Иркутский государственный университет. Образовательные программы. Режим доступа: <http://isu.ru/ru/about/programs/list2.html> (Irkutsk State University. Educational programs. Retrieved from: <http://isu.ru/ru/about/programs/list2.html>).
6. Каражанова, М. К., Етирмишли, Г. Д., Кулиев, Г. Г., Эфендиев, Г. М. (2014). Актуальные направления совершенствования учебного процесса в вузах нефтегазового профиля. *Матеріали Міжнародної наукової конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології» (до 70-річчя геологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка)*, 31 березня – 3 квітня 2014 р, 8–10 (Karazhanova, M. K., Etirmishli, H. D., Kuliiev, H. H., Efendiiev, H. M. (2014). Actual directions of improving the educational process in universities of oil and gas profile. *Materials of the International Scientific Conference "The Role of Higher Educational Institutions in the Development of Geology" (for the 70th anniversary of the Geological Faculty of Taras Shevchenko National University of Kyiv)*, March 31–April 3, 2014, 8–10).
7. Лисов, В. И. (2011). Геологическое образование в России: некоторые проблемы и количественные показатели. *Известия высших учебных заведений. Геология и разведка*, 2, 61–67. (Lisov, V. I. (2011). Geological education in Russia: some problems and quantitative indicators. *News of higher education institutions. Geology and exploration*, 2, 61–67).
8. Майковська, В. І. (2014). Вплив інноваційних процесів на трансформацію вищої освіти як суспільного інституту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 35, 227–235 (Maikovska, V. I. (2014). The innovative processes influence the transformation of higher education as a social institution. *Pedagogical sciences: theory, technology, technology*, 35, 227–235).

9. Михайлов, В. А. (2014). Стан і проблеми вищої геологічної освіти в Україні. *Матеріали Міжнародної наукової конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології» (до 70-річчя геологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка), 31 березня – 3 квітня 2014 р., 5–6.* (Mikhailov, V. A. (2014). State and problems of higher geological education in Ukraine. *Materials of the International Scientific Conference “The Role of Higher Education Institutions in the Development of Geology” (for the 70th anniversary of the Geological Faculty of Taras Shevchenko National University of Kyiv), March 31 – April 3, 2014, 5–6).*

10. Moles, N., Mortimore, R., Thrower, A. (2005). A learning resource to support Masters-level training of geologists in professional practice. *Planet*, 14, 18–21.

11. Навчальний план за програмою «Геологія». Режим доступу: http://www.geol.univ.kiev.ua/docs/edu/navplan/Bachelor_of_Geology_2016.pdf (Curriculum of the program “Geology”. Retrieved from: http://www.geol.univ.kiev.ua/docs/edu/navplan/Bachelor_of_Geology_2016.pdf).

12. Навчальний план спеціалізації «Гідрогеологія». Режим доступу: <http://hydrogeology.univer.kharkov.ua/wp-content/uploads/2015/90-2016-2020.pdf> (Curriculum of specialization “Hydrogeology”. Retrieved from: <http://hydrogeology.univer.kharkov.ua/wp-content/uploads/2015/90-2016-2020.pdf>).

13. Плотніков, О. В., Курило, М. М. (2014). Розвиток спеціальності економічна геологія у світлі головних перспектив відтворення вітчизняної мінерально-сировинної бази. *Матеріали Міжнародної наукової конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології» (до 70-річчя геологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка), 31 березня – 3 квітня 2014 р., 34–35* (Plotnikov, O. V., Kurylo, M. M. (2014). Development of the economic geology specialty in the light of the main prospects for reproduction of the national mineral resource base. *Materials of the International Scientific Conference “The Role of Higher Education Institutions in the Development of Geology” (for the 70th anniversary of the Geological Faculty of Taras Shevchenko National University of Kyiv), March 31 – April 3, 2014, 34–35).*

14. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the List of Fields of Knowledge and Specialties under which Higher Education Institutions are Prepared”) (2015). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/paran11#n11>.

15. Постанова Кабінету міністрів України «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On the List of Directions under which Training of Specialists in Higher Education Institutions is carried out at the Bachelor’s Educational-Qualification Level” (2006). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF>).

16. Приходченко, В. Ф., Полякова, Н. С. (2014). Особливості формування варіативної частини стандартів вищої освіти підготовки геологів у національному гірничому університеті. *Матеріали Міжнародної наукової конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології» (до 70-річчя геологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка), 31 березня – 3 квітня 2014 р., 6–8* (Prykhodchenko, V. F., Poliakova, N. S. (2014). Features of the formation of a variational part of higher education standards for the preparation of geologists at the National Mining University. *Materials of the International Scientific Conference “The Role of Higher Education Institutions in the Development of Geology” (for the 70th anniversary of the Geological Faculty of Taras Shevchenko National University of Kyiv), March 31 – April 3, 2014, 6–8).*

17. Стасюк, В. Д. (2003). *Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти»* (автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Stasiuk, V. D. (2003). *Pedagogical conditions for training of the future economists in the complex "school-higher education institution"* (PhD thesis abstract). Odesa).

18. Yates, S., Williams, N., Dujardin, A. (2005). Writing geology: Key communication competencies for geosciences. *Planet*, 15, 36–41.

РЕЗЮМЕ

Кузько Марианна. Профессиональная подготовка будущих геологов как педагогическая проблема.

Минеральные ресурсы являются важным сегментом отечественной экономики, что обосновывает важность качественной подготовки специалистов для данной отрасли. Цель статьи заключается в определении степени изученности отечественными и иностранными учеными проблемы профессиональной подготовки будущих геологов и способов ее модернизации. Среди методов исследования – анализ и обобщение литературных источников и учебных планов. Результаты исследования выявили тенденцию к определению учеными имплементации современных педагогических технологий и методов в процесс профессиональной подготовки будущих геологов как наиболее верного способа ее модернизации, чему планируем уделить внимание в последующих исследованиях.

Ключевые слова: будущие геологи, профессиональная подготовка, геологическое образование, профессиональная подготовка геологов.

SUMMARY

Kuzko Marianna. Future geologists' professional training as a pedagogical problem.

Mineral resources are the important segment of the Ukrainian economy, which proves the importance of the modernization of the process of personnel training for the industry. So the aim of the study is to find out the state of development of the problem of the future geologists' training in the pedagogical literature and to identify the main trends and ways of its modernization. As research methods analysis of materials and periodicals on the problem and the method of generalization were used. Curricula of various universities with the aim to figure out the current state of professional training of the future geologists at the Bachelor level were studied. The first step of research was to figure out the main treats of geology as occupation, which have a significant influence on the competences and qualities which future geologists should have. After investigation of curricula it was found out that geological training is conducted within the framework of direction 6.040103 – "Geology" within the framework of specialty 103 – "Earth sciences". Using their right of autonomy higher education institutions in Ukraine within the specialty "Earth Sciences" conduct professional training of applicants in a number of specializations. Thus, having analyzed the curricula of different universities, we can conclude that professional training of the future geologists consists of a "standard" list of disciplines and a sample part of content of which depends on the specialization of a future specialist. Comparison of Ukrainian and foreign traditions of the future geologists' professional training revealed common features of this process. Taking into account the purpose of research, the analysis of periodicals was conducted. It let us determine how much national professors (who commit the professional training of the future geologists) are interested in finding ways of its modernization. Conducted research of literature sources revealed the lack of methodological works about this problem among national scientists. Scientists determine the problems of geological

education, but do not offer concrete ways of its solving. That is why (agreeing with some authors) the searching of modern pedagogical methods and technologies which could be used during the future geologists' training is a practical way of mentioned problem solving. So the further research will be connected with the search for appropriate pedagogical techniques and technologies that will be the most effective and will influence positively the quality of the future geologists' professional training.

Key words: *future geologists, professional training, vocational education, geological education.*

УДК 37.011.3:372.461

Galina Marikivska

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0001-9561-9292

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/090-103

FORMATION OF SPEECH CULTURE IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Метою статті є визначення педагогічних умов формування мовленнєвої культури студентів у ВНЗ. Використано комплекс таких методів дослідження: порівняльно-зіставний та поняттєво-термінологічний аналіз; систематизація та узагальнення результатів дослідження. У результаті дослідження з'ясовано, що завдяки створенню певних педагогічних умов у ВНЗ має поліпшитися мовленнєва культура студентів. Матеріал статті може стати підґрунтям для подальших педагогічних досліджень, написання навчально-методичної літератури, їм можуть послуговуватися викладачі і студенти педагогічних спеціальностей. Набули подальшого розвитку ідеї про методи й форми формування мовленнєвої культури студентів.

Ключові слова: *мовленнєва культура, педагогічні умови, середовище, мовленнєве середовище, культурне мовленнєве середовище, норми мовлення, нормативні мовленнєві засоби, інтерактивні методи навчання.*

Introduction. The European integration processes taking place in Ukraine nowadays have exacerbated the issue of education of highly educated cultural citizens capable of effective communicative interaction. The need to strengthen the language training of students has been repeatedly emphasized in several normative legal acts, in particular in the laws of Ukraine "On Education", "National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021", etc. In these fundamental documents, it is stressed that the current need for the present is to ensure the development and functioning of the Ukrainian language as a state language, to satisfy the lingual and educational needs of national minorities, and to create conditions for the study of foreign languages. Accordingly, the linguistic training of a modern student assumes the fluency in oral and written language, the ability to conduct various types of speech activity, understandably and adequately express their thoughts.

Analysis of relevant research. The relevance of the problem is also highlighted by a large number of studies. In particular, the scholars have

covered the following aspects of coherent issues: general theoretical basis for the implementation of the speech process (S. Verbeshchuk, O. Hoichman, I. Zimnia et al.), differential features of language and speech (M. Vashulenko, O. Krsec, L. Fedorenko, R. Chechet et al.); units, types of speech activity, stages of its implementation (V. Hlukhov, O. Leontiev, V. Kovshikov, L. Scherba et al.); structure, content, qualitative features of the speech culture (N. Dika, V. Pasinok, T. Pleshchenko, N. Fedotova et al.), the essence of the speech environment and its role in the formation of the speech culture of the individual (A. Bohush, N. Havrysh, K. Krutyi, A. Levchuk et al.).

Despite the considerable efforts of scientists in the field of theoretical and methodological provision of the process of forming the language culture of the individual in education institutions and the constant realization of scientifically based methods of language teaching in higher education institutions by broadcasters, it is necessary to recognize that a significant part of graduates of higher education institutions do not own a language culture, in particular they do not have enough vocabulary, they do not know how to correctly express opinions in a clear and grammatical way, and they are unable to express speech in stylistic and rhetorical figures. This causes an urgent need to improve the system of language training in universities, the search for effective pedagogical ways and means of its development.

Aim of the study is to determine the pedagogical conditions for the formation of students' speech culture at the universities.

According to the goal, the following tasks are set: to find out the essence of the notion of "speech culture", "pedagogical conditions"; to analyze the pedagogical conditions of formation of the language culture of students at the university.

Research methods. The solution of the tasks specified in the article was carried out by using a set of such research methods: comparison – to find out the state of development of the raised problem, to determine the theoretical foundations of research; conceptually-terminological – to specify the conceptual-categorical field of research; systematization and generalization to determine the results of the research and formulation of conclusions.

Results. Let us note that in the context of the issue raised, the main focus was on the study of speech culture as an important component of a person's culture. According to scientists (E. Adamov, A. Bahmut, V. Bader, I. Blinov, I. Borisiuk, L. Vvedenska, H. Labkovska, O. Mykhailychenko, H. Oliinyk, L. Pavlova, L. Skvortsov, I. Stilian, S. Christova et al., the culture of speech is not only a sign of a high culture of the personality, but is also influenced by it. As a result, the more cultural a person is, the more cultural is his speech.

Noting the important role of speech culture in the life of each person L. Vvedenska and L. Pavlova emphasize that "mastering the art of communication, the art of the word, the culture of oral and written speech"

today is necessary for every person, regardless of “what kind of activity he is engaged in or will be engaged” [7, 4].

In the scientific literature two close concepts are used: “culture of speech” and “speech culture”. Some authors note certain differences in the meaning of these concepts. S. Verbeshchuk, comparing the notion of “culture of the speech” and “speech culture”, notes that the concept of “speech culture” is wider than the concept of “culture of speech”. After all, in her opinion, the culture of speech manifests itself in the ability of a person to speak and write correctly, to adopt linguistic and figurative means in accordance with the purpose and situation of communication. So, it is a system of language requirements for speech activity. The linguistic culture covers not only normative speech aspects, but also personal, individual, general cultural qualities of a person, and also reflects his mental state and emotional experiences [9].

V. Pasynok claims that the concept of “culture of language” is used to define model texts contained in the most significant written monuments of the past, and “culture of the speech” (or “speech culture”) to qualify the appropriate level of living embodiment of linguistic means in situations of daily oral and written communication [22].

In his study, N. Venih also distinguishes the concept of “language culture” and “culture of speech”. Under the culture of language the author understands the realization of speech properties in the conditions of everyday life as well as in the mass communication, and under the culture of speech he understands the ability to teach them clearly and stylistically differentiated, that is, to have the laws of literary language in its full volume [8].

N. Dicka, who draws attention to the difference in the meanings of the concepts of “language culture” and “speech culture”, states: language culture is an indicator of its uniqueness, which is determined by generally accepted orthoepic, lexical, word-formation, grammatical, spelling and stylistic norms. In turn, the culture of speech implies unconditional compliance with the norms and rules of oral and written literary language, as well as person’s manifestation of speech [13].

L. Skvortsov to the culture of language refers the properties of exemplary texts, fixed in the monuments of writing, the potential qualities of the language system, the possession of the individual linguistic means and functional styles. According to the author, the culture of speech is understood as the specific realization of language properties and opportunities in the context of everyday and mass – oral and written – communication, the ability to use the forms and styles of modern literary language depending on the present situation [25, 79].

At the same time, in the course of the research it was determined that the majority of scientists (A. Bohush, T. Pleshchenko, N. Fedotova, R. Chechet etc.) perceive the notion of “culture of speech” and “speech culture” as equivalent. We agree and share the point of view of these scientists.

As evidenced by the analysis of scientific literature, the concept of “culture of speech” and “speech culture” are also perceived as synonyms, and therefore the definition of these concepts does not have significant differences. Thus, in the handbook on the culture of the Ukrainian language it is stated that the language of culture primarily connects the ability to speak and write correctly, to adopt linguistic and figurative means in accordance with the purpose and circumstances of communication. V. Rusanivskyi and S. Yermolenko believe that the notion of high culture of language is associated not only with the observance of the generally accepted norms of pronunciation, the use of the word, the grammatical structure of the phrase, but also with the knowledge of the language in the varied expression of its stylistic varieties and genres, the ability to choose the language expressive means, form, and manner of expression according to the subject of the message, depending on what kind of reaction does it provoke from the listener [24].

I. Blinov notes that the culture of speech implies a comprehensive assimilation of speech skills in all its diversity, in all its manifestations. The author also points to the connection of the culture of speech and the culture of thinking: “The culture of speech is inseparable from the culture of thinking, from its activity and depth” [4, 8]. Similar ideas are expressed by N. Babych. According to the author, “the culture of speech is a collection of culture of thinking and culture of social (communicative) and spiritual relations of a human” [1, 66].

On the basis of the analysis of scientific literature, it was concluded that scholars perceive the culture of speech and the culture of language as different concepts. Thus, under the culture of language they understand the property of model texts, fixed in the monuments of writing, as well as the potential qualities of the language system. In turn, the language culture is perceived as an integrative personal quality that reflects the ability of a person to perform an effective speech activity based on the consideration of the goal and the existing speech situation, as well as the norms of the literary language.

It is important to determine and substantiate the appropriate pedagogical conditions for effective formation of students’ speech culture. As it is established, under the pedagogical conditions, scientists understand: external circumstances that provide a significant impact on the course of the pedagogical process, in one way or another, deliberately constructed by the teacher, and foresee the achievement of a certain result (M. Boritko); a certain circumstance or an environment that influences (accelerates or inhibits) the formation and development of pedagogical phenomena, processes, systems, personality traits (L. Karpenko); peculiarities of the organization of the educational process, which determines the results of education, and personality development (H. Holubova); circumstances that determine a certain direction of development of the pedagogical process; a set of objective possibilities of content, forms, methods,

techniques, means of pedagogical activity (E. Khrykov); the background of the activities of the person (O. Amatieva).

Taking into account different points of view under the pedagogical conditions we understand some circumstances, subjective and objective requirements, prerequisites, the implementation of which contributes to the achievement of the goal that is the effective formation of the language culture of students.

As it was found out in the process of conducting the research, many scientists associate with the creation of a suitable external environment the process the formation of the person, including the process of forming the speech culture of the individual.

As noted in the scientific and reference literature, the environment is a combination of natural and social conditions, the situation and circumstances in which the life of human society and its individual members occurs, as well as the totality of people associated with the commonality of these conditions. In turn, the pedagogical (teaching and educational) environment is purposefully created by educators to achieve those or other purposes. We will specify that under the pedagogical environment, scientists understand, in accordance with educational goals, an organized system of interpersonal relations and attitudes of people to the world (H. Kodzhaspirova, A. Kodzhaspirov); systemic combination of all possibilities of development and personality training (S. Deriabo); a system of influences and conditions for the formation of personality in a model, defined by the social and spatial-visual environment, as well as the available opportunities for its development (V. Yasvin); a set of local environments (family, class, institution of education, microdistrict, etc.), in which the person functions and which provides the processes of knowledge and development (M. Nefedova); part of the social-cultural space, the zone of interaction of pedagogical systems and their elements, pedagogical means and subjects of the educational process (B. Chernik).

According to L. Novikova, the educational environment is an important ground for designing the development of the personality in the pedagogical process. Studying and taking into account the influence of this environment on the subject of development gives the teacher the opportunity to explain the functioning of the educational system; anticipate the course of its further development; anticipate changes that will occur in it as a result of interaction with the environment; to design a system of preventive or transformative measures. According to L. Novikova, educational and teaching environment can be successfully used during the formation of the purpose of the pedagogical system (to involve certain forces of the environment to the development of this goal); with a diagnostic purpose (to make representatives of the environment as registrars, experts, etc.); with a design purpose (connect invited experts to comprehend the issue raised, involve them in the generation of new ideas and

hypotheses); for the organization of educational influences (to transform the environment into a conductor of pedagogical management teams) [21].

According to researchers, an important part of the external environment is the speech environment. Under the speech environment A. Bohush understands "the totality of family, domestic, social and pedagogical unorganized and purposeful communication" [5, 45–46].

In his scientific work, A. Bogush also emphasizes that the effective influence of the speech environment on the person and his speech will take place only in the presence of the developmental nature of this environment. According to the author, the developing language environment is "the potential opportunities for the positive influence of various factors in their interaction with the speech development of the individual and the formation of the speech personality". Moreover, the development potential can have both spontaneous and pedagogically organized speech environment.

As A. Bohush concludes, in any of the identified types of speech environment, the teacher will be able to achieve positive results in teaching young people of the native language and the development of their speech only if he provides effective speech and pedagogical support, which provides for effective speech interaction of all participants in communication [5, 46–47]. At the same time, under the speech-pedagogical support the author understands "creation of psychological and pedagogical conditions for the interaction of the speakers in the process of communication in the appropriate speech environment, which takes place on the emotional and positive background of mutual trust, understanding, ensuring the effective development of speech and learning" of the personality of the native language [5, 47].

Agreeing with the point of view of A. Bohush about the essence of the speech environment, O. Bai, A. Levchuk and A. Butko pay attention to the fact that between each member of society and the environment surrounding him, there is an interaction. That is why we can say that the person is consistently acting in two systems: "environment – man" and "man – environment". As a result, on the one hand, this interaction leads to the development of all his mental processes and functions associated with the external environment. On the other hand, a sufficient level of development of mental processes makes it possible for a person to purposefully influence the environment and change it.

According to these scholars, "a person exists in the language, manifests himself through the language, puts through a bridge for understanding with other people with the help of language". Therefore, the development of person's speech, the education of his speech culture depends to a large extent on the language environment in which he is located [2].

A similar opinion is expressed by S. Dubovik. She states that the necessary condition for speech development of the individual, the formation of

his etiquette skills is the creation of a proper speech environment. Indeed, the richness, diversity and correctness of his own speech depends on the language environment that surrounds the personality [14].

In their scientific works O. Bai, E. Borinstein, A. Butko, A. Kavalero, A. Levchuk et al. also emphasize that the provision of a combination of stimulating factors for the development of speech and language learning of students, their permanent stay in an actively stimulated speech environment until the graduation, is an important guarantee of the formation of each of them as a linguistic person, which has a high level of development of speech culture [2; 6]. Regarding this, L. Matsko in works devoted to the speech culture states that the study of the Ukrainian language by the youth should be subordinated primarily to the requirement of society regarding the formation of a national-linguistic personality, that is, not just the one who only knows Ukrainian language well and demonstrates volleaning the language, but is also capable of creatively express themselves through the use of appropriate linguistic means, to promote, protect and develop their native language, to treat it consciously and to feel responsible for its further fate.

As O. Horoshkina emphasizes in her monograph devoted to the linguistic-pedagogical principles of teaching Ukrainian language, the comprehension of universal values by individual is performed through the language, the education of a conscious person is being carried out through the language, his intellectual development is activated, and a sense of love for his native language is formed [10].

We can conclude that the process of forming the speech culture of a person is connected with the creation of the appropriate speech environment surrounding the person in which communication takes place.

Consequently, for the successful formation of students' speech culture in the higher education institution, it is necessary to create a proper language environment. By communicating in such an environment with other people, students will be able to consciously perceive dignified imitation of speech samples of teachers and other students, and optimally use different verbal and non-verbal means.

According to K. Krutyi, the term "cultural linguistic environment", under which the author understands "the totality of useful personal and collective common language experience that is stored and transmitted from generation to generation, as well as real structures and dependencies, through which the activity and speech behavior of the individual is realized" [18, 112].

On the basis of the above-mentioned considerations, it was concluded that the first pedagogical condition that ensures the successful formation of speech culture among students is the creation of a cultural linguistic environment.

As noted in the scientific works, one of the axioms of communication theory is the normativity of speech, which is connected with the necessity of

observing the rules of linguistic behavior in the communicative process, that is, specific instructions that determine how to behave in a particular situation. These rules can also be perceived as internalized means of social control of communication, having a special cultural certainty and differentiate the ethno-cultural variability of behavior. Consequently, broadcasting normative is connected with the necessity of observance of the established rules of this behavior and is expressed first of all in the fact of obligatory social control over the course and results of a communicative act.

The norms of communication, that is, the principles that they consider correct (admissible) within the limits of a particular culture, which should be shared by all its representatives, play an important role in ensuring normative speech. These norms include a collective assessment of what the behavior of the carrier of a particular culture should be; collective interpretation of what one or another variant of behavior means; individual reactions of a particular person to behavior, including prohibitions on unwanted (or inadmissible) variants [3, 14].

Scientists E. Hoffman, T. A. Van Dake and others also note that communicative situations are regulated by a large number of different rules of communication, which it is important to observe in order to ensure the success of the interaction. Scientists note that some rules may be rigid enough to be implemented, others have form of recommendations that determine only the most desirable action. It is obvious that in the second case, the formal sociolinguistic rules are devoid of the character of a clear algorithm, and instead they acquire the character of variability or even convenient (expedient) behavioral strategies that have a cognitive nature. Taking into account these rules and strategies helps each speaker to significantly improve the quality of both informal and business communication [12; 26].

Taking into account the role of speech rules and behavioral strategies, M. Kiskina concludes that the rules of linguistic behavior constitute a significant part of the communicative experience of each person. Therefore, they should be perceived as an effective factor that determines the content and structure of linguistic communication [16, 18].

Scientists N. Lebedeva, M. Kiskina et al. also emphasize that the sphere of implementation of modern speech norms and rules is the specific situations of communication between people. These situations are perceived by the authors as a special type, a pattern of social interaction that is customary for members of a particular cultural community. In turn, these norms and rules are classified by researchers as factors of the success of the situation of communication. Therefore, they propose to take them necessarily into account along with such important aspects of communication as: defined goals of interaction, roles, repertoires of the participants in the communicative process, the consequences of the chosen behavioral patterns or concepts (the notion of oneself and others), the characteristics of the speech environment, the

peculiarities of the speech of the speaker, the existing barriers to communication and the possibilities of overcoming them [16; 19].

Consequently, the basic theoretical foundations of the process of forming the language culture of students is the need to comprehend their basic linguistic norms and language rules, assimilation of knowledge about functional styles of literal speech, awareness of the interconnections of all components of the language system, the structure of speech and non-verbal structures. It is obvious that the effectiveness of this process depends to a large extent on the activity of the students themselves, who have to make intensive efforts to assimilate the orderly set of normative speech means.

M. Pentyliuk believes that the development and improvement of speech culture of students should choose a set of exercises and problems of various kinds: phonetic, lexical, grammatical, stylistic.

Teachers have to solve specific educational tasks that are common to the whole group in the process of pedagogical interaction with students. Therefore, in classes on non-philological disciplines, the task of forming a speech culture of students can not acquire the status of the main one. This necessitates the fuller use of pedagogical opportunities in the outlined direction of non-auditing work in the university.

As noted in the scientific literature, extracurricular educational work in comparison with the classroom is more unregulated, since it is strictly not limited to temporal, organizational and content requirements. Therefore, in the process of its implementation, the teacher can be guided primarily by the social need in shaping the language culture of students and the individual needs, the interests of students themselves. In addition, it is important to note that students play a leading role in non-auditing activities, which creates positive conditions for the most complete identification of their learned speech knowledge and skills, autonomy, initiative, and creative thinking.

L. Kondrashova also points out that there is a wider arsenal of methods in the non-auditing activity, forms, more technologies of teaching and upbringing of students can be applied, creating favorable conditions for activating the students' independent work, involving them in solving various problem situations that contribute to solving the set of pedagogical tasks, activating the development of socially meaningful skills in personality, personal qualities by engaging in different types of practical activity [17, 13].

S. Karaman points out the important role of non-auditing activity in the process of formation of the linguistic personality. According to the author, such activities contribute to the development of philological knowledge of students, develop their speech skills and creative thinking [15, 45].

It should also be noted that the system of out-of-account activity contains its different types. In particular, the greatest pedagogical effect on the formation of the student's linguistic culture is observed in the case when there is a close

correlation between the “purely” educational non-audit activity of the creative nature and its other types: educational, scientific and research [23, 74].

Consequently, the formation of the language culture of students should mean their involvement in various activities in order to provide an understanding of their basic language norms and language rules, the acquisition of knowledge about the functional styles of literal speech, the awareness of the interconnections of all components of the language system, the structure of speech and non-verbal structures.

Thus, the second pedagogical condition for the formation of the language culture of students involves the organization of systematic work on mastering them by an ordered set of normative speech means.

As noted in the scientific works, many students who have learned linguistic material experience some difficulties during the implementation of speech practice. Therefore, in the process of pedagogical interaction it is important to ensure not only mastering the theoretical bases of speech culture by students, but also teach them to be guided in specific speech situations, to select appropriate language resources in accordance with them, and to use non-verbal language means (gestures, facial expressions, etc.). This involves the use of various active and interactive teaching methods. O. Horoshkina also specifies that students need “systematic targeted speech practice, based on the ability to choose the right words, designs, taking into account the conditions of communication” [11, 16]. To do this, you should use a variety of active teaching methods.

N. Lutsenko also notes that the speech communication takes place in the process of communicative-speech activity. And for its successful implementation, the young person must learn not only the relevant knowledge, but also a number of the most important speech skills, in particular: the ability to navigate the situation of communication, depending on the time-spatial and content characteristics, social roles of the interlocutors and their interactions, to plan the speech behavior depending on sex, age, social role, physical and psychological states of the interlocutor, the choice of lexical means and grammatical forms, the arbitrary management of non-verbal means of communication; ability to correctly use verbal and nonverbal methods of joining the speech, maintain and develop dialogical interaction, polite and logical conclusion of communication, the ability to identify the initiative in communicating with adults and coevals, to be able to find in the circle of coevals the interlocutors, to offer the topic of conversation, to lead it in the right direction based on their own and common interests; the ability to solve the communicative-speaking tasks through the selection of adequate communicative purpose and problem situation of the means; the ability to achieve a communicative purpose through the integrated use of speech forms and nonverbal means addressed to the partner-interlocutor [20].

Consequently, the third pedagogical condition for the formation of the student's language culture is the use of interactive teaching methods.

Conclusions. In the article a theoretical generalization and a new solution of the problem of forming the speech culture of students are presented, which were embodied in the theoretical substantiation of the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process. The pedagogical conditions for the formation of the language culture of students are theoretically substantiated: creation of a cultural linguistic environment in higher education institutions; organization of systematic work on mastering students by an ordered set of normative speech means; the use of interactive teaching methods.

The idea of the methods and forms of forming the language culture of students has been further developed.

REFERENCES

1. Бабич, Н. Д. (1990). *Основи культури мовлення*. Львів (Babich, N. D. (1990). *Essentials of the Culture of Speech*. Lviv).
2. Бай, О. С. Мистецтво живого слова та мовна культура в навчально-виховному процесі. *Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя: матеріали Четвертої Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10–17 квітня 2009 р.* Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/4/bay.php>. (Bai, O. S. Art of living speech and language culture in the educational process. *The Innovative Potential of Ukrainian Science – XXI Century: Materials of the Fourth All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, April 10–17, 2009*. Retrieved from: <http://nauka.zinet.info/4/bay.php>).
3. Білецький, В. (1998). Мова як чинник консолідації українського суспільства в націю. *Слово і час*, 12, 81–86 (Biletsky, V. (1998). Language as a factor in the consolidation of Ukrainian society in the nation. *Word and time*, 12, 81–86).
4. Блинов, И. Я. (1946). Выразительное чтение и культура устной речи. Москва (Blinov, I. Y. (1946). *Expressive reading and culture of oral speech: a scientific publication*. Moscow).
5. Богуш, А. М. (2010). Педагогічно-мовленнєвий супровід розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*, 1, 42–47. Бердянськ (Bohush, A. M. (2010). Pedagogical and speech support for the development of children of preschool age. *Pedagogical sciences*, 1, 42–47. Berdiansk).
6. Боринштейн, Е. Р. (2001). *Личность: ее языковые ценностные ориентации*. Одеса (Borinshtein, E. R. (2001). *Personality: its linguistic value orientations*. Odessa).
7. Введенская, Л. А., Павлова, Л. Г. (2003). *Риторика и культура речи*. Ростов-на-Дону (Vvedenskaia, L. A., Pavlova, L. G. (2003). *Rhetoric and the culture of speech*. Rostov-on-Don).
8. Вениг, Н. Н. (2001). *Формирование речевой компетенции старшеклассников* (дис. канд. пед. наук: 13.00.02). Херсон (Venih, N. N. (2001). *Formation of speech competence of senior pupils* (PhD thesis). Kherson).
9. Вербещук, С. В. (2016). *Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання* (дис. ... канд. філол. наук: 13.00.02). Івано-Франківськ (Verbeshchuk, S. V. (2016). *Formation of the language culture of elementary school students in the process of literary reading* (PhD thesis). Ivano-Frankivsk).
10. Горошкіна, О. М. (2004). *Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю*. Луганськ (Horoshkina,

О. М. (2004). *Linguodidactic principles of teaching the Ukrainian language in the senior classes of the natural-mathematical profile*. Luhansk).

11. Горошкіна, О. М. (2005). *Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Horoshkina, O. M. (2005). *Methodology of teaching Ukrainian language in general education institutions of the III degree of natural-mathematical profile* (DSc thesis abstract). Kyiv).

12. Дейк, Т. А. Ван. (1989). *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва (Dake, T. A. Van. (1989). *Language. Cognition. Communication*. Moscow).

13. Дика, Н. М. (2002). *Система роботи з культури мовлення в 5–7 класах загальноосвітньої школи* (автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Dyka, N. M. (2002). *System of work on the culture of speech in 5–7 grades of secondary school* (PhD thesis abstract). Kyiv).

14. Дубовик, С. Г. (2015). *Формування культури етикетного спілкування учнів початкової школи*. *Вісник психології і педагогіки*, 18. Київ. Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua/> (Dubovyk, S. H. (2015). Formation of the culture of etiquette communication among pupils of elementary school. *Journal of Psychology and Education*, 18. Kyiv. Retrieved from: <http://www.psych.kiev.ua/>).

15. Караман, С. О. (2004). *Позакласна робота з української мови. Українська мова і література в загальноосвітніх школах*, 9, 45–47 (Karaman, S. O. (2004). Out-of-class work on the Ukrainian language. *Ukrainian language and literature in secondary schools*, 9, 45–47).

16. Кискина, М. В. (2009). *Правила речевого поведения как детерминанта диалогового дискурса*. *Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика»*, 3, 13–18. Москва (Kiskina, M. V. (2009). Rules of Speech Behavior as a Determinant of Dialogue Discourse. *Bulletin of MSOU. Series "Linguistics"*, 3, 13–18. Moscow).

17. Кондрашова, Л. В. (1988). *Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте*. Киев, Одесса (Kondrashova, L. V. (1988). *An extracurricular work on pedagogy at the Pedagogical Institute*. Kiev, Odessa).

18. Крутій, К. Л. (2009). *Освітній простір дошкільного навчального закладу. Частина перша. Концепції, проектування, технології створення*. Запоріжжя (Krutii, K. L. (2009). Educational space of preschool educational institution. *Part one. Concepts, designing, technology of creation*. Zaporizhzhia).

19. Лебедева, Н. М. (1999). *Введение в этническую и кросс-культурную психологию*. Москва (Lebedeva, N. M. (1999). *Introduction to ethnic and cross-cultural psychology*. Moscow).

20. Луценко, Н. (2003). *Введение в лингвистику слова*. Горловка (Lutsenko, N. (2003). *Introduction to the Linguistics of the word*. Horlovka).

21. Новикова, Л. И. (1985). *Школа и среда*. Москва (Novikova, L. I. (1985). *School and environment*. Moscow).

22. Пасинок, В. Г. (2001). *Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя*. Харків (Pasynok, V. H. (2001). *Theoretical Foundations of Speech Training of a Teacher*. Kharkiv).

23. Петриченко, Л. О. (2007). *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Petrychenko, L. O. (2007). *Preparation of the future teacher of elementary school for innovative activity in extracurricular activity* (PhD thesis). Kharkiv).

24. Русанівський, В. М., Єрмоленко, С. Я. (1978). *Життя слова*. Київ (Rusanovskiy, V. M., Yermolenko, S. Y. (1978). *Life of the word*. Kyiv).

25. Скворцов, Л. И. (1980). *Теоретические основы культуры речи*. Москва (Skvortsov, L. I. (1980). *Theoretical bases of speech culture*. Moscow).
26. Goffman, E. (1971). *Intercultural Ritual*. N.-Y.

РЕЗЮМЕ

Марыкивская Галина. Формирование речевой культуры в высшем учебном заведении.

Целью статьи является определение педагогических условий формирования речевой культуры студентов в вузе. Использован комплекс таких методов исследования: сравнительно-сопоставительный и понятийно-терминологический анализ; систематизация и обобщение. Выяснено, что благодаря созданию определенных педагогических условий в вузе должна улучшиться речевая культура студентов. Материал статьи может стать основанием для дальнейших педагогических исследований, написания учебно-методической литературы, им могут пользоваться преподаватели и студенты педагогических специальностей. Приобрели дальнейшее развитие идеи о методах и формах формирования речевой культуры студентов.

Ключевые слова: *речевая культура, педагогические условия, среда, речевая среда, культурная речевая среда, нормы речи, нормативные речевые средства, интерактивные методы обучения.*

SUMMARY

Marikivska Galina. Formation of speech culture in the higher education institution.

The article proves the urgency of the problem of educating highly cultured citizens who are capable of effective communicative interaction, and in this connection the need to strengthen the students' speech training has been proved. Such training assumes the student's fluency in oral and written speech, the ability to carry out various types of speech activity, understandably and adequately express their thoughts.

The purpose of the article is to define the pedagogical conditions for the formation of students' speech culture in the university. In accordance with the purpose of the research, the following tasks are set: to define the essence of the concept "speech culture", "pedagogical conditions"; to analyze pedagogical conditions of formation of speech culture of students at the universities.

The solution of the tasks of the article was carried out by using a set of such research methods: comparison – to determine the state of development of this problem, to determine the theoretical bases for research; conceptual-terminological – to concretize the conceptual-categorical field of research; systematization and generalization – to determine the results of the study and draw conclusions.

The essence of the concepts "speech culture", "pedagogical conditions" is defined in the article. It was found out that due to the creation of certain pedagogical conditions in the university, the students' speech culture should improve. Such pedagogical conditions are the following: the creation of a cultural speech environment, the mastery of students by an ordered set of normative speech tools, the use of interactive teaching methods.

The collected and systematized material, the generalization of theoretical and practical aspects of formation of students' speech culture can become the basis for further pedagogical research, and also for the creation of teaching aids, textbooks and other educational and methodological literature. The materials of the article can be used by university teachers and school teachers in their professional activities, and also by students of pedagogical specialties

during the preparation of course and master's works, can be used for the pedagogical practice at school, as well as for all those who wish to improve their speech culture.

The idea of methods and forms of the formation of students' speech culture have gained further development.

Key words: *speech culture, pedagogical conditions, environment, speech environment, cultural speech environment, speech norms, normative speech tools, interactive teaching methods.*

УДК 796.011.3:612.172-057.875 (045)

Сергій Приймак

Національний університет

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ORCID ID 0000-0003-3911-7081

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/103-116

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН КАРДІОРЕСПІРАТОРНОЇ СИСТЕМИ СТУДЕНТІВ, ЩО СПЕЦІАЛІЗУЮТЬСЯ В БОКСІ, ПРИ ВИКОНАННІ РІЗНОСПРЯМОВАНИХ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ

Результати проведених досліджень указують на те, що об'єм виконаної роботи напряму залежить від вагової категорії. У боксерів важких категорій двобій триває у відносно невисокому темпі з мінімальною «ціною» роботи, досягнення перемоги відбувається за рахунок серії ударів у незахищені зони супротивника в алактатному та гліколітичному режимах роботи. Для «легковаговиків» притаманним є ведення поєдинку у швидкому темпі при високій «ціні» роботи, виснажуючи супротивника за рахунок здійснення ударних прийомів помірної сили, що й забезпечує відповідний результат двобою.

Ключові слова: *освітній процес, студенти, спеціальна фізична працездатність, Спудерг, бокс.*

Постановка проблеми. У сучасній теорії і практиці фізичного виховання та спорту, спортивній педагогіці одним із основних напрямів підготовки майбутніх фахівців є забезпечення належного управління спортивно-педагогічним удосконаленням на основі об'єктивізації знань про структуру діяльності й різних сторін їх спеціальної фізичної підготовленості [4, 116; 6, 364]. Застосування сучасних методів діагностики функціонального стану організму студентів освітніх установ спортивно-педагогічних напрямів підготовки дозволяє створити необхідні умови для раціонального управління їх спеціальною фізичною працездатністю та адаптаційними процесами організму під дією фізичних навантажень різної спрямованості й модальності.

Аналіз актуальних досліджень. Під управлінням розуміють процес переходу складної динамічної системи з одного стану в інший через вплив на її похідні параметри [1, 16]. Одним із завдань управління є належна

організація системи і її доведення до оптимального стану через вибір найефективніших дій. Метою управління спортивно-педагогічним удосконаленням студентів є підвищення спеціальної фізичної працездатності, яка забезпечуватиме необхідний рівень успішності самої діяльності.

Об'єктом управління є фізичний стан систем організму студента, нейро- та психодинамічні властивості темпераменту. Виходячи з цього, управління в спортивно-педагогічній діяльності передбачає цільове завдання – підвищення спеціальної працездатності студента за допомогою раціонально організованого тренувального впливу для досягнення високого рівня готовності до реалізації самої діяльності [6, 289].

До найбільш важливих завдань в управлінні процесу спортивно-педагогічного вдосконалення студентів – організація комплексу керуючого та коригуючого впливів, які ефективно впливають на його спеціальну працездатність з вирішенням головного завдання – підвищення функціонального стану систем забезпечення результативної діяльності [6, 654]. До загальних принципів успішної спортивно-педагогічної діяльності вдосконалення можна віднести поєднання удосконалення механізмів перетворення енергії з вирішенням складних завдань підвищення технічної та тактичної майстерності, психофізіологічної адаптованості тощо. Дана теза передбачає, перш за все, визначення засобів і методів, що забезпечують ефективний вплив на фактори, які обумовлюють основу спеціальної фізичної підготовки студента-боксерів, зокрема, механізми енергетичного забезпечення роботи [2, 22].

Дослідження, спрямовані на вивчення механізмів забезпечення діяльності в боксі вказують на те, що всі навантаження в залежності від характеру і спрямованості зміни гомеостазису детермінуються трьома енергетичними компонентами фізичної працездатності: алактатний анаеробний (креатинфосфатний), гліколітичний анаеробний та аеробний [2, 88]. При цьому перші два компоненти, безпосередньо, відображають рівень спеціальної фізичної працездатності, а аеробний є, порівняно, менш специфічним у зв'язку з домінуванням швидкісно-силового характеру дій [2, 16; 8, 38; 10, 68].

Від розвитку як анаеробних (креатинфосфатних, гліколітичних), так і аеробних механізмів енергозабезпечення діяльності залежить ефективність проведення двобою. При цьому рівень аеробних механізмів ресинтезу АТФ значно збільшується від другого-третього раундів. Дана особливість енергозабезпечення напряду залежить від ефективності функціонування кардіореспіраторної системи організму. Всі фізичні навантаження залежать від характеру та спрямованості зрушень розділяють на групи, що відображають спеціальні форми фізичної підготовленості боксерів [2, 22].

Результатом взаємообумовленості й поєднання даних чинників є відокремлення двох загальних фізичних якостей студента-боксерів – швидко-силові і витривалість, рівень сформованості та особливості поєднання яких, у свою чергу, визначає досягнення в спортивно-педагогічній діяльності.

Метою статті було **визначення функціонального стану кардіореспіраторної системи студентів чоловічої статі**, що займаються в групі спортивно-педагогічного вдосконалення (СПУ) з боксу, при виконанні дозованих фізичних навантажень різної спрямованості.

Організація і методи дослідження. У дослідженнях брали участь 27 осіб чоловічої статі віком 19–21 років, що відвідують секцію зі спортивно-педагогічного вдосконалення з боксу, яка діє на базі факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка і входять до основного складу збірної команди Чернігівської області, з яких – 2 майстри спорту Міжнародного класу, 12 майстрів спорту і кандидатів у майстри спорту України, 13 спортсменів масових розрядів. Дослідження були проведені впродовж квітня–травня 2013 року на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Серед показників реактивності організму на вплив фізичної роботи певної інтенсивності та тривалості визначалися безпосередньо після її виконання: частота серцевих скорочень (ЧСС, уд. $\times$ хв⁻¹), частота дихання (ЧД, кількість дихальних циклів $\times$ хв⁻¹), дихальний об'єм (ДО, мл), сатурація крові киснем (SpO₂, %). Параметри зовнішнього дихання визначали за допомогою спірометалобографу Метатест-1. Сатурацію крові киснем (SpO₂, %) визначали за допомогою фотоплетизмографічної методики з застосуванням пульсоксиметра Ohmeda Biox 3700e Puls-Oximeter (Ohmeda, США), інтегрованого з комп'ютером для тривалого моніторингу з можливістю запису, аналізу та інтерпретації результатів.

Рівень спеціальної працездатності визначався нами при виконанні дозованих фізичних навантажень, які відображають анаеробний алактатний (креатинфосфатний), анаеробний лактатний (гліколітичний) та аеробний механізми ресинтезу АТФ, сутність яких полягала у виконанні ударів по груші ударного ергометра «Спудерг» у відповідному режимі роботи. З метою максимального наближення до умов змагальної діяльності та оптимальної реалізації індивідуальних можливостей студентів-боксерів надавалась інструкція щодо темпу роботи й сили ударів при виконанні різновидів проби. Так, при визначенні алактатної спеціальної працездатності досліджуємих повинен виконувати максимальну кількість ударів з максимальним зусиллям протягом 10 с; гліколітичної – при виконанні ударів з частотою та зусиллям що відповідає 75–85 % від максимального протягом 45 с; аеробна – виконання ударів з частотою та зусиллям, що складає 50% від максимуму

протягом 180 с. Перед виконанням кожного з навантажень визначались значення показників функціонального стану систем організму в базальних умовах. Безпосередньо перед проведенням проби проводилася розминка, тривалість якої залежала від індивідуальних особливостей студента, яка не перевищувала 10 хв. Метою розминки була підготовка систем організму досліджуємого до виконання певної роботи та запобігання травматизму й перенапруження серцево-судинної системи в період реалізації того або іншого виду навантаження.

Досліджуємий починав та закінчував виконання тесту за звуковим сигналом дослідника, темп роботи та сила ударів була максимально однорідною протягом виконання проби. Критеріями об'єму виконаної роботи були показники кількості ударів, відносний тоннаж, розрахований відповідно до маси тіла досліджуємого (загальний тоннаж за певний час роботи $\times$ маса тіла⁻¹), середня відносна сила кожного удару ((загальний тоннаж за певний час роботи $\times$ маса тіла⁻¹) $\times$ кількість ударів⁻¹), потужність роботи в тесті за 1 с на 1 кг ваги спортсмена (W_{10} , $\text{кГ}\times\text{с}^{-1}$; W_{45} , $\text{кГ}\times\text{с}^{-1}$; W_{180} , $\text{кГ}\times\text{с}^{-1}$) при виконанні відповідного виду роботи [10, 65]. Крім того, відповідно до методики, нами визначалося співвідношення потужність/«ціна» роботи як еквівалент економичності виконаної роботи. При визначенні даної ознаки ми виходили з концепції, що надійність біологічної системи (організму) визначається його резервними потужностями, основою яких є «структурно-функціональна надмірність». Ступінь цієї надмірності характеризується співвідношенням «міра функції / міра субстрату». Зі збільшенням цього співвідношення надійність організму як біосистеми зростає [7, 82; 9, 15].

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [3, 26]. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (M), стандартна помилка вибіркового середнього (m). З урахуванням наближення вибірок до закону нормального розподілу для оцінки достовірності відмінностей у рівні прояву ознаки використовували t -критерій Ст'юдента для незалежних вибірок та U -критерій Манна-Уїтні (рівень статистичної значущості $\alpha = 0,05$).

Виклад основного матеріалу. Так, при виконанні різнопланових навантажень, що відрізняються часом та інтенсивністю, відбувається поступове зменшення частоти нанесення ударів при збільшенні відносної сили одиночних ударів, розрахованих до маси тіла студента (див. табл. 1). Дана закономірність відображає характер виконання роботи та її енергетичне забезпечення: максимальна робота виконується в креатинфосфатному (алактатному) режимі енергозабезпечення, субмаксимальна (лактатна) – в гліколітичному, аеробна – при низькому кисневому борзі за рахунок жирних кислот. При цьому об'єм виконаної роботи напряму залежить від вагової

категорії та груп студентів-боксерів, які диференціюються за підгрупами «легковаговиків» та «важковаговиків». Зокрема, при відносно однаковій кількості нанесених ударів у процесі виконання максимальної роботи (44,94–48,96) спостерігається поступовий її спад у залежності від навантаження при збільшенні сили ударів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Спеціальна фізична працездатність студентів, що відвідують групу СПУ з боксу

Вид роботи	Показник	Δ, %	Вагова категорія							
			«Легковаговики»				«Важковаговики»			
			М	46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	М
Алакатна робота	Відносний тоннаж, ум. од.	22,34	47,15	44,48 ±0,31	45,73 ±0,64	51,24 ±0,74	45,69 ±0,68	35,13 ±0,54	34,81 ±0,32	38,54
	Відносна сила удару, кг	33,27	1,049	1,059 ±0,09 1	1,035 ±0,06 1	1,053 ±0,08 0	0,954 ±0,03 4	0,817 ±0,02 8	0,622 ±0,02 2	0,787
	Кількість ударів	-8,21	44,94	42,00 ±3,00	44,17 ±2,11	48,67 ±2,44	47,88 ±3,16	43,00 ±1,00	56,00 ±0,89	48,96
	Кількість ударів × с ⁻¹	-8,21	4,494	4,200 ±0,02 1	4,417 ±0,06 8	4,867 ±0,03 4	4,788 ±0,03 6	4,300 ±0,06 4	5,600 ±0,05 4	4,896
	W _{10с} , кг×с ⁻¹	30,75	4,71	4,40 ±0,17	4,57 ±0,73	5,16 ±0,11	4,67 ±0,49	3,51 ±0,23	2,63 ±0,88	3,60
	W _{10с} × ЧСС ⁻¹ , ум. од.	9,21	0,034 4	0,030 ±0,00 2	0,035 ±0,00 3	0,038 ±0,00 1	0,037 ±0,00 6	0,026 ±0,00 4	0,031 ±0,00 2	0,032
Гліколітична робота	Відносний тоннаж, ум. од.	18,87	152,9 1	142,9 7 ±1,68	154,0 3 ±1,02	161,7 2 ±2,22	147,1 1 ±1,64	129,9 9 ±1,58	108,8 0 ±1,33	128,6 3
	Відносна сила удару, кг	15,20	0,942	0,972 ±0,04 1	0,966 ±0,054	0,897 ±0,055	0,874 ±0,036	0,869 ±0,033	0,706 ±0,028	0,818
	Кількість ударів	3,19	162,31	147,1 1 ±2,88	159,50 ±7,83	180,33 ±2,56	168,38 ±6,38	149,50 ±3,50	154,00 ±23,10	157,2 9
	Кількість ударів × с ⁻¹	3,19	3,607	3,269 ±0,06 1	3,544 ±0,036	4,007 ±0,065	3,742 ±0,054	3,322 ±0,055	3,422 ±0,056	3,495
	W _{45с} , кг×с ⁻¹	25,41	15,25	14,03 ±1,10	15,41 ±1,08	16,29 ±1,96	15,28 ±2,57	12,99 ±1,74	8,21 ±1,74	12,16
	W _{45с} × ЧСС ⁻¹ , ум. од.	2,64	0,0934	0,084 ±0,00 9	0,093 ±0,004	0,103 ±0,008	0,097 ±0,007	0,085 ±0,004	0,092 ±0,002	0,091

Аеробна робота	Відносний тоннаж, ум. од.	49,50	349,14	354,68 $\pm 6,02$	283,78 $\pm 5,09$	408,95 $\pm 5,66$	290,44 $\pm 3,28$	189,66 $\pm 4,68$	220,53 $\pm 2,32$	233,54
	Відносна сила удару, кг	7,73	0,742	0,847 $\pm 0,023$	0,660 $\pm 0,035$	0,726 $\pm 0,066$	0,895 $\pm 0,078$	0,581 $\pm 0,065$	0,603 $\pm 0,038$	0,689
	Кількість ударів	38,77	470,52	418,56 $\pm 4,19$	430,00 $\pm 8,67$	563,00 $\pm 11,67$	324,67 $\pm 5,00$	326,50 $\pm 6,50$	366,00 $\pm 3,68$	339,06
	Кількість ударів $\times c^{-1}$	38,77	2,614	2,325 $\pm 0,091$	2,389 $\pm 0,088$	3,128 $\pm 0,035$	1,804 $\pm 0,067$	1,814 $\pm 0,038$	2,033 $\pm 0,022$	1,884
	W_{180c} , $кг \times c^{-1}$	90,68	34,90	35,14 $\pm 1,12$	28,40 $\pm 2,48$	41,16 $\pm 1,10$	19,31 $\pm 1,03$	18,96 $\pm 1,51$	16,64 $\pm 1,55$	18,30
	$W_{180c} \times ЧСС^{-1}$, ум. од.	83,33	0,205	0,201 $\pm 0,018$	0,168 $\pm 0,015$	0,247 $\pm 0,020$	0,131 $\pm 0,006$	0,111 $\pm 0,006$	0,094 $\pm 0,004$	0,112
Час між ударами ($t_{сер}$)	$t_{сер10}$, мс	6,93	295,90	300,00 $\pm 5,88$	317,02 $\pm 6,49$	270,67 $\pm 4,15$	310,22 $\pm 10,38$	280,04 $\pm 2,71$	239,90 $\pm 7,18$	276,72
	$t_{сер45}$, мс	-6,95	360,81	410,00 $\pm 10,78$	362,70 $\pm 6,10$	309,73 $\pm 9,05$	403,29 $\pm 13,20$	404,74 $\pm 10,10$	355,20 $\pm 8,13$	387,74
	$t_{сер180}$, мс	-20,87	492,46	549,15 $\pm 6,19$	511,60 $\pm 8,78$	416,62 $\pm 10,32$	625,18 $\pm 4,00$	643,69 $\pm 9,53$	598,10 $\pm 6,54$	622,32

Відмінною є динаміка змін інтенсивності та сили ударів при збільшенні і тривалості в залежності від вагової категорії, а саме: «легковаговиків» виконують значно більший об'єм роботи (на 18,87–49,50 %) на відміну від «важковаговиків». Дана закономірність простежується як за частотою, так і тоннажем та силою, розрахованих у відповідності до маси тіла.

Так, якщо в «легковаговиків» кількість нанесених ударів становить 44,94; 152,91; 470,52 за 10, 45, 180 с відповідно, то у «важковаговиків» – 48,96; 128,63; 233,54. Відносний тоннаж (на 1 кг маси тіла) виконаної роботи відповідно більший у студентів легких вагових категорій і відрізняється на 18,87–49,60 % (див. табл. 1). При цьому, якщо у «важковаговиків» відносна сила одиночного удару знаходиться у достатньо вузькому діапазоні змін (0,67–0,81 ум. од.), то в «легковаговиків» поступово знижується в залежності від інтенсивності виконуємої роботи (1,05; 0,94; 0,74 ум. од. за 10, 45, 180 с відповідно).

Звертає на себе факт достатньо однорідної сили одиночного удару при здійсненні креатинфосфатної і гліколітичної роботи та її різкий спад при виконанні аеробної на 21,3 % і 17,3 % у «легковаговиків» та «важковаговиків» відповідно. При цьому, аеробні навантаження виконуються з відносно однаковим зусиллям (1,05–0,94; 0,79–0,81 ум. од.) (див. табл. 1).

Відповідні закономірності виконання проби спостерігаються і за частотою нанесення ударів, а саме: при виконанні алактатної та гліколітичної роботи у «легковаговиків» та «важковаговиків» кількість ударів за 1 с відносно однакова (4,49–3,6 та 4,8–3,5 відповідно) на відміну від аеробної роботи, при здійсненні якої частота у «легковаговиків» більша на 36,9 %, що й підтверджує наше припущення щодо відповідної стратегії у «важковаговиків», які досягають успіху за рахунок нанесення фінального цілеспрямованого удару, скориставшись помилкою супротивника та пропустивши удар в незахищену ділянку тіла. Дане ствердження підтверджує й відносна сила одиночного удару, що виконується з різних положень (прямий, знизу, збоку), а саме: у «важковаговиків» даний показник перевищує аналогічні в боксерів легких категорій на 3,58–12,6 % (див. табл. 2).

При цьому найбільші відмінності спостерігаються за ударом збоку лівою рукою, який є достатньо складним для захисту та ефективним для атаки, що реалізується в ближньому бою у найвразливіше місце супротивника – голову [2, 22].

Подібний висновок роблять і науковці, які вивчали взаємозв'язок манери ведення бою з особливостями змагальної діяльності спортсменів-боксерів відповідно до вагової категорії («легковаговики», «середньоваговики», «важковаговики») [5, 16]. Так, найбільшу кількість відмінностей зафіксовано між спортсменами легких та важких категорій. Перші домінують за кількістю ударів та їх серій, захистів, часом перебування на середній дистанції, поступаючи, при цьому, за ефективністю атакуючих ударів, кількості ударів на дальній дистанції, силі одиночних ударів [5, 16].

Таблиця 2

Сила одиночного удару у студентів, що відвідують групу СПУ з боксу

Вид удару	Показник	Δ, %	Вагова категорія							
			«Легковаговики»				«Важковаговики»			
			М	46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	М
Прямий	Абсолютна сила правої руки, кг	- 23,66	120,48	116,93 ±2,80	114,69 ±1,79	129,83 ±3,22	172,99 ±4,82	147,74 ±2,94	152,70 ±1,30	157,81
	Відносна сила правої руки, ум. од.	- 4,35	1,98	2,17 ±0,06	1,85 ±0,08	1,94 ±0,03	2,44 ±0,01	1,92 ±0,06	1,83 ±0,07	2,07
	Абсолютна сила лівої руки, кг	- 13,53	98,00	93,85 ±2,90	101,57 ±2,50	98,58 ±6,06	121,08 ±2,00	113,63 ±1,38	105,33 ±1,93	113,34
	Відносна сила лівої руки, ум. од.	8,78	1,61	1,74 ±0,06	1,64 ±0,04	1,47 ±0,06	1,71 ±0,04	1,48 ±0,03	1,26 ±0,07	1,48

Збоку	Абсолютна сила правої руки, кг	- 18, 49	129,26	121,3 2 ±2,11	121,12 ±3,82	145,32 ±3,43	161,12 ±1,82	171,75 ±3,75	142,92 ±3,42	158 ,59
	Відносна сила правої руки, ум. од.	1,9 2	2,12	2,25 ±0,06	1,95 ±0,08	2,17 ±0,07	2,28 ±0,03	2,24 ±0,04	1,71 ±0,09	2,0 8
	Абсолютна сила лівої руки, кг	- 20, 64	111,23	106,4 2 ±1,62	114,35 ±4,88	112,92 ±6,16	149,14 ±7,52	154,25 ±2,75	117,05 ±1,55	140 ,15
	Відносна сила лівої руки, ум. од.	- 0,5 4	1,83	1,97 ±0,03	1,84 ±0,05	1,68 ±0,03	2,11 ±0,06	2,01 ±0,06	1,40 ±0,05	1,8 4
Знизу	Абсолютна сила правої руки, кг	- 13, 30	102,03	94,20 ±1,46	105,36 ±5,89	106,53 ±2,02	129,22 ±1,57	124,75 ±1,75	99,09 ±4,42	117 ,68
	Відносна сила правої руки, ум. од.	8,3 9	1,68	1,74 ±0,08	1,70 ±0,06	1,59 ±0,04	1,83 ±0,06	1,63 ±0,05	1,19 ±0,06	1,5 5
	Абсолютна сила лівої руки, кг	- 14, 88	98,61	88,52 ±3,09	104,64 ±2,56	102,66 ±1,58	131,12 ±2,60	122,42 ±2,59	94,00 ±2,00	115 ,85
	Відносна сила лівої руки, ум. од.	6,5 8	1,62	1,64 ±0,08	1,69 ±0,06	1,53 ±0,07	1,85 ±0,06	1,59 ±0,04	1,13 ±0,06	1,5 2

Очевидно, дана закономірність може бути детермінованою домінуючим стилем ведення поєдинку, притаманного для «важковаговиків», або/та генетично обумовленими чинникам, зокрема темпераментальними особливостями особистості. Дана передумова може свідчити про системний професійний відбір, який дозволяє диференціювати боксерів різних вагових категорій відповідно до властивостей нервової системи.

Подібне припущення підтверджується можливістю «важковаговиків» реалізовувати серії ударів зі значною частотою та зусиллям за максимально короткий час, а саме: при виконанні алактатної роботи боксери важких категорій наносять більшу кількість ударів, що свідчить про відносно вищу здатність до генерації збудження в корі головного мозку, яка є детермінантою темпераменту, що, у свою чергу, обумовлює генетичну складову готовності до реалізації діяльності студентами-боксерами (див. табл. 1).

«Ціна» роботи, визначена на підставі реактивності кардіореспіраторної системи на фізичні навантаження різної потужності, підтверджує особливості функціонування організму студентів різних вагових категорій при реалізації діяльності (табл. 1). Так, при виконанні всіх видів роботи (10, 45, 180 с) реактивність кардіореспіраторної системи у «важковаговиків» відрізняється від аналогічних у студентів-боксерів легких категорій у межах 0,67–20,47 % (див. табл. 3).

Зокрема, ЧСС, який характеризує термінові пристосовні реакції для забезпечення трофіки тканин при виконанні різновидів роботи, указує на значно більшу реактивність серцево-судинної системи у «легковаговиків», у яких дана ознака більша на 4,86–6,95 %. Найбільші відмінності спостерігаються при виконанні гліколітичного та аеробного навантажень, які знаходяться в діапазоні 6,27–6,95 %. При цьому частота дихальних рухів, що відображає реактивність дихальної системи, аналогічно ЧСС, найбільше відрізняється при виконанні аеробного навантаження (28,63 %), забезпечення киснем у «важковаговиків» відбувається за рахунок більшої частоти на відміну від «легковаговиків», у яких домінує глибина дихання (див. табл. 3).

Це обумовлює належне забезпечення крові киснем, яке відрізняється тільки при виконанні алактатної роботи: у «легковаговиків» сатурація киснем артеріальної крові при виконанні даного навантаження знаходиться в діапазоні 93,67–94,00 %, тоді як у студентів-боксерів важких категорій дана ознака становить 95,88–96,00 %. Дана тенденція реактивності кардіореспіраторної системи підтверджує вищевказані закономірності, відповідно до яких боксери важких категорій здійснюють швидкоплинні атаки, які дозволяють у максимально короткий час досягти успіху у двобої. На даний факт указує співвідношення об'єму виконаної роботи, розрахованої відповідно до 1 кг маси тіла за 1 с до ЧСС під час її виконання (див. табл. 1).

Таблиця 3

**Функціональний стан кардіореспіраторної системи при визначенні
різновидів спеціальної фізичної працездатності студентів, що відвідують
групу СПУ з боксу**

Показ- ник	Вид рабо ти	Δ, %	M _{46- 69 кг}	Вагова категорія						M _{69-91 кг}
				«Легковаговики»			«Важковаговики»			
				46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	
ЧСС, удххв ⁻¹	10 с	- 0,5 6	138,3 4	146,66 ±3,98	132,27 ±2,36	136,11 ±5,58	126,68 ±2,33	137,19 ±4,25	153,49 ±3,38	139,12
	45 с	1,3 2	164,4 3	167,74 ±3,36	166,60 ±2,34	158,95 ±3,44	157,20 ±2,27	152,25 ±3,39	177,42 ±2,97	162,29
	180 с	3,2 1	170,2 2	174,48 ±3,24	169,48 ±2,32	166,69 ±2,87	148,03 ±2,54	170,28 ±3,35	176,47 ±3,56	164,92
ЧД, дих. циклів х хв. ⁻¹	10 с	- 16, 14	19,15	19,11 ±0,22	18,83 ±0,36	19,50 ±0,34	21,00 ±0,54	22,50 ±0,39	25,00 ±0,89	22,83
	45 с	- 1,5 3	27,04	24,44 ±1,36	31,00 ±1,34	25,67 ±1,33	27,38 ±1,24	24,00 ±1,88	31,00 ±1,65	27,46
	180 с	- 20, 47	28,63	27,22 ±1,36	30,67 ±2,32	28,00 ±1,54	24,50 ±1,66	37,50 ±2,87	46,00 ±4,98	36,00

ДО, мл	10 с	- 6,4 6	1843, 52	1772,22 ±23,48	1958,33 ±36,54	1800,00 ±88,65	1912,50 ±36,89	1800,00 ±54,69	2200,00 ±55,66	1970,83
	45 с	- 8,4 2	2266, 67	2116,67 ±54,87	2416,67 ±65,23	2266,67 ±88,98	2525,00 ±87,66	2500,00 ±98,25	2400,00 ±74,78	2475,00
	180 с	- 7,4 2	2137, 04	2027,78 ±51,32	2150,00 ±89,32	2233,33 ±65,55	2425,00 ±87,87	2400,00 ±28,98	2100,00 ±98,36	2308,33
SpO ₂ , %	10 с	- 2,5 0	93,89	94,00 ±1,32	93,67 ±1,54	94,00 ±1,44	95,88 ±1,22	96,00 ±1,87	97,00 ±1,35	96,29
	45 с	0,8 9	94,50	95,33 ±1,45	92,83 ±1,58	95,33 ±1,52	95,00 ±1,48	94,00 ±1,59	92,00 ±1,36	93,67
	180 с	- 0,6 7	94,30	94,22 ±1,78	93,00 ±1,25	95,67 ±1,13	96,80 ±1,28	94,00 ±1,88	94,00 ±1,67	94,93

Так, при виконанні алактатної та гліколітичної роботи дане співвідношення відносно однорідне і знаходиться в діапазоні 0,026–0,038 ум. од. та 0,084–0,103 відповідно, тоді як «ціна» аеробної роботи значно відрізняється у студентів важких категорій на 83,5 % (0,094–0,131 ум. од.). Подібна закономірність підтверджує стратегію ведення поєдинку «важковаговиків», а саме: двобій триває у відносно невисокому темпі з мінімальною «ціною» роботи, досягнення перемоги відбувається за рахунок серії ударів у незахищені зони супротивника в алактатному та гліколітичному режимах роботи.

Для «легковаговиків» притаманним є ведення поєдинку у швидкому темпі з відповідно високою «ціною» роботи, виснажуючи супротивника за рахунок здійснення ударних прийомів помірної сили, що й забезпечую відповідний результат двобою. На даний факт указує і реєстрація латентного періоду простої акустико-моторної реакції, визначеної при виконанні прямого удару правою/лівою рукою з максимальною силою (сигнал–удар) та час між ударами при виконанні алактатної роботи (див. табл. 4). Так, при однаковій відносній силі удару «важковаговиків» мають більший час ЛПАМР, на відміну від боксерів легких категорій, які швидше реалізують ударний рух по хронодинамометру. І, навпаки, серії ударів наносять із високою щільністю, на що вказує час між ударами при реалізації креатинфосфатної роботи, що характеризує їх здатність до швидких атак з високою інтенсивністю атакуючих дій.

Таблиця 4

Латентний період простої акустико-моторної реакції та сила удару у студентів, що відвідують групу СПУ з боксу при здійсненні прямого удару по груші хронодинамометру «Спудерг»

Рука	Показник	Δ, %	Вагова категорія							
			«Легковаговики»				«Важковаговики»			
			М	46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	М
Права	Абсолютна сила правої руки, кг	- 19, 29	87,22	83,52 ±1,44	80,03 ±3,99	98,12 ±3,29	122,01 ±2,73	96,19 ±4,48	106,00 ±3,21	108,07
	Відносна сила правої руки, ум. од.	1,1 8	1,43	1,55 ±0,01	1,29 ±0,05	1,46 ±0,06	1,72 ±0,07	1,25 ±0,09	1,27 ±0,07	1,41
	ЛП АМР _{пр} , мс	- 4,6 2	360,73	342,63 ±5,80	338,23 ±4,28	401,34 ±7,67	301,08 ±2,14	408,74 ±13,40	424,80 ±2,35	378,20
Ліва	Абсолютна сила лівої руки, кг	- 8,8 0	71,68	66,07 ±1,96	79,91 ±1,10	69,07 ±6,93	90,72 ±4,73	69,09 ±0,59	76,00 ±3,00	78,60
	Відносна сила лівої руки, ум. од.	14, 56	1,18	1,22 ±0,02	1,29 ±0,04	1,03 ±0,06	1,28 ±0,05	0,90 ±0,06	0,91 ±0,07	1,03
	ЛП АМР _{лів} , мс	- 1,2 2	321,61	327,43 ±3,65	323,03 ±6,20	314,37 ±8,80	281,37 ±8,88	352,67 ±2,34	342,67 ±4,23	325,57

Примітка: ЛП АМР, мс – латентний період простої акустико-моторної реакції правої (ЛП АМР_{пр}), лівої (ЛП АМР_{лів}) руки.

Дана передумова вказує на те, що для «легковаговиків» притаманним є атакуючий характер дій, який вимагає швидких рухів у відповідь на подразники різної модальності при відносно недосконалому захисті від ударів. «Важковаговики» ж активні, атакуючі дії проводять не так часто, реалізуючи потенціал удару при активних захисних діях. Фінальні зусилля, як указувалося раніше, виконується з активного захисту, що й обумовлює перемогу у двобої.

Очевидно, подібний «план» дій боксерів різних вагових категорій обумовлений темпераментальними особливостями нервової системи (сила, рухливість, лабільність та врівноваженість), яка забезпечує реалізацію діяльності відповідно до можливостей організму.

Висновки. При виконанні різнопланових навантажень, що відрізняються часом та інтенсивністю, у студентів-боксерів усіх вагових категорій відбувається поступове зменшення частоти нанесення ударів при збільшенні відносної сили одиночних ударів, розрахованих до маси тіла студента. Об'єм виконаної роботи прямо залежить від вагової категорії та груп студентів-боксерів, які диференціюються за підгрупами «легковаговиків» та «важковаговиків». Відмінним є динаміка змін інтенсивності та сили ударів при збільшенні її тривалості в залежності від

вагової категорії, а саме: «легковаговики» виконують значно більший об'єм роботи на відміну від «важковаговиків». При виконанні алактатної та гліколітичної роботи у «легковаговиків» та «важковаговиків» кількість ударів за 1 с відносно однакова, на відміну від аеробної роботи, при здійсненні якої частота у «легковаговиків» більша на 36,9 %, що вказує на відповідну стратегію у «важковаговиків», які досягають успіху за рахунок нанесення фінального цілеспрямованого удару, скориставшись помилкою супротивника та пропустивши удар у незахищену ділянку тіла.

Найбільші відмінності за відносною силою одиночного удару спостерігаються за боковим лівою рукою, який є достатньо складним для захисту та ефективним для атаки, що реалізується в ближньому бою в найуразливіше місце супротивника – голову. Очевидно, дана закономірність може бути детермінованою домінуючим стилем ведення поєдинку, притаманного для «важковаговиків», або/та генетично обумовленими чинникам, зокрема темпераментальними особливостями особистості. Для «легковаговиків» притаманним є ведення поєдинку у швидкому темпі з відповідно високою «ціною» роботи, виснажуючи супротивника за рахунок здійснення ударних прийомів помірної сили, що й забезпечує відповідний результат двобою. «Важковаговики» ж активні атакуючі дії проводять не так часто, реалізуючи потенціал удару при активних захисних діях. Фінальні зусилля спрямовуються на виконується з активний захист, що й обумовлює перемогу у двобої.

Перспективи подальших наукових розвідок спрямовані на визначення функціонального стану кардіогемодинаміки та вегетативної регуляції серцевого ритму студентів чоловічої статі, що займаються в групі СПУ з боксу залежно від темпераментальних особливостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берг, А. И. (1961). Проблемы управления и кибернетика. *Философские проблемы кибернетики*. М.: Соцэкгиз (Berh, A. Y. (1961). Problems of management and cybernetics. *Philosophical problems of cybernetics*. Moscow: Sotsekhiz).
2. Киселев, В. А. (2006). *Совершенствование спортивной подготовки высококвалифицированных боксеров*. М.: Физическая культура (Kiseliev, V. A. (2006). *Improvement of sports training of highly qualified boxers*. Moscow: Physical culture).
3. Минько, А. А. (2004). *Статистический анализ в MS Excel*. М.: Издательский дом «Вильямс» (Minko, A. A. (2004). *Statistical analysis in MS Excel*. Moscow: «Williams» Publishing House).
4. Носко, М. О., Данілов, О. О., Маслов, В. М. (2011). Особенности проведения тренировального процесса при занятиях со студентами у группах спортивного усовершенствования: [спортивні ігри]. *Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології*, (сс. 115–134). Киев (Nosko, M. O., Danilov, O. O., Maslov, V. M. (2011). Features of conducting a training process during classes with students in sports improvement groups: [sports games]. *Physical education and sports in higher educational establishments under organization of credit-module technology*, (pp. 115–134). Kyiv).

5. Овакян, М. А. (1983). *Управление процессом подготовки высококвалифицированных боксеров в связи с особенностями взаимосвязи тренировочной и соревновательной деятельности* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Москва (Ovakian, M. A. (1983). *Managing the process of training highly qualified boxers in connection with the peculiarities of the relationship between training and competitive activities* (PhD thesis). Moscow).
6. Платонов, В. Н. (2004). *Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения*. К.: Олимпийская литература (Platonov, V. N. (2004). *System of athletes' training in the Olympic sport. General theory and its practical applications*. Kyiv: Olympic literature).
7. Приймак, С. Г. (2017). Спеціальна фізична працездатність студентів, що спеціалізуються у боксі, в залежності від темпераментальних особливостей особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Вип. 143. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт, 143, 81–85. Чернівці: ЧНПУ (Pryimak, S. H. (2017) Special physical performance of students specializing in boxing depending on temperamental personality traits. *Bulletin of Chernihiv national pedagogical university named after T. H. Shevchenko*, 143, 81–85. Chernihiv: ChNPU).
8. Репников, П. Н. (1984). Об оценке работоспособности боксера. *Бокс Ежегодник*, (сс. 38–40). М.: ФиС (Repnikov, P. N. (1984). On the evaluation of the efficiency of the boxer. *Boxing*, (pp. 38-40). Moscow: FCandS).
9. Романенко, В. (2013). *Психофизиологический статус студенток*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing (Romanenko, V. (2013). *Psychophysiological status of girl students*. LAP LAMBERT Academic Publishing).
10. Савчин, М. П. (2003). *Тренованість боксера та її діагностика*. К.: Нора-прінт (Savchyn, M. P. (2003). *Training of a boxer and its diagnostics*. Kiev: Nora-print).

РЕЗЮМЕ

Приймак Сергей. Функциональное состояние кардиореспираторной системы студентов, специализирующихся в боксе, при выполнении разнонаправленных физических нагрузок.

Результаты проведенных исследований указывают на то, что объем выполненной работы напрямую зависит от весовой категории. У боксеров тяжелых категорий поединок проходит в относительно невысоком темпе с минимальной «ценой» работы, достижения победы происходит за счет серии ударов в незащищенные зоны противника в алактатном и гликолитическом режимах работы. «Легковесам» присуще ведение поединка в быстром темпе при высокой «цене» работы, истощая противника за счет осуществления ударных приемов умеренной силы, что и обеспечивает соответствующий результат поединка.

Ключевые слова: образовательный процесс, студенты, специальная физическая работоспособность, Спудерг, бокс.

SUMMARY

Pryimak Serhii. Functional State of the Cardiorespiratory System of Students Specified in Boxing, in the Exercise of Different Physical Loads.

The purpose of the research was to determine the functional state of the cardiopulmonary resection system of male students engaged in the group of sports and pedagogical improvement in boxing, while performing metered physical loads of different orientations. Methods: pulsometry, tonometry, photoplethysmography, spirometry, ergometry, methods of mathematical statistics.

The results of the conducted research indicate that the volume of work performed directly depends on the weight category. The dynamics of changes in intensity and impact strengths with increasing durability depending on the weight category is different, namely: "light weight" perform a much larger amount of work than "heavy weight". The biggest differences in the relative strength of a single strike are observed in the left-hand side, which is sufficiently complex for protection and effective for the attack being realized in the melee battle at the most vulnerable place of the enemy-the head. Obviously, this pattern can be determined by the dominant style of duel inherent in "heavy weight", and/or genetically determined factors, in particular the peculiarities of temperament. This assumption is confirmed by the possibility of heavyweights to carry out a series of strikes with significant frequency and effort in the shortest possible time, namely: when performing alactatic work, heavy-duty boxers carry a greater number of strokes, indicating a relatively higher ability to generate excitation in the cerebral cortex which is a determinant of temperament, which, in turn, determines the genetic component of readiness for the realization of activity. In boxers of heavy categories, the duel continues at a relatively low pace with a minimum "price" of work; achievement of victory takes place due to a series of bumps in the unprotected areas of the enemy in the alactatious and glycolytic modes of work. For lightweight players, it is inherent in a duel at a fast pace with a correspondingly high "price" of work, exhausting the enemy through the implementation of shock techniques of moderate strength, which ensures the corresponding outcome of the duel. "Heavy weights" take active attacking actions not so often, realizing the potential of stroke with active protective actions. The final effort is carried out with active protection, which causes the victory in the fight.

Key words: educational process, students, physical working capacity, Spuderg, boxing.

УДК 374.7

Олена Рассказова

Комунальний заклад Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ORCID ID 0000-0002-7884-8138

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/116-125

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОКАЗНИКІВ ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ

Метою і результатом представленої статті є виявлення й окреслення пріоритетних завдань неформальної освіти дорослих у контексті показників людського розвитку, спираючись на аналіз існуючих світових теорій людського капіталу, людського потенціалу, людського розвитку. Провідними методами дослідження використано аналіз, узагальнення, систематизацію теоретичних і статистичних досліджень. Практичне значення мають зроблені висновки про окреслені завдання; перспективи їх обґрунтування на визначених рівнях – особистісному, корпоративному, регіональному, національному; подальше використання наведених показників для вимірювання результатів неформального навчання дорослих у контексті людського розвитку.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, людський капітал, людський потенціал, людський розвиток.

Постановка проблеми. Економічні, соціальні, демографічні зміни нового тисячоліття зумовили потребу суспільства в освіті протягом усього життя. Законом України «Про освіту» (ст. 10) освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта, визнана одним із складників освіти, і реалізовувати право на освіту впродовж життя особа може шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, які держава повністю визнає і створює умови для розвитку (ст. 8) [5].

Національною академією педагогічних наук України також зроблені значні кроки в окресленні основних завдань національної системи освіти дорослих, про що зазначено в «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» [6, 129]. Серед основних завдань – оновлення законодавчої бази України, розроблення й ухвалення Закону України «Про освіту дорослих», упровадження комплексного підходу до освіти дорослих, здійснення моніторингу культурно-освітніх потреб різних категорій дорослих та якості наданих освітніх послуг, підготовку педагогічного персоналу для роботи з дорослими, налагодження міжвідомчої взаємодії, соціального партнерства. Потребують розв’язання проблеми організаційно-управлінського, інформаційного та фінансового забезпечення неформальної освіти дорослих; розвитку неформальної освіти для осіб, які мають обмежений доступ до ринку формальних освітніх послуг (безробітні, люди з обмеженими можливостями, сільське населення, люди з низьким рівнем прибутку, особи старшого віку, маргіналізовані групи тощо) [6, 129].

Тим не менш, реальні освітні запити національної економіки та значущі освітні індивідуальні потреби дорослих сьогодні поки що не є фундаментом формування національної системи неперервної освіти.

Так, поточні й перспективні освітні потреби особистості сьогодні, які пов’язані як із суто професійним навчанням (від англ. – job qualification) і розвитком відповідних «твердих навичок» (від англ. – hard skills), так і особистісним загальнокультурним навчанням (від англ. – life qualification) і розвитком гнучких навичок (від англ. – soft skills), системно залишаються не задоволеними. Темпи і графіки навчання дорослих не є гнучкими й індивідуалізованими.

Підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації професійних кадрів для сучасних підприємств і установ пріоритетно здійснюється з використанням власних ресурсів підприємств і приватних установ. У багатьох випадках колишні зв’язки підприємств із вищими і професійними спеціальними навчальними закладами є розірваними з різних економічних, фінансових чи інших причин. Досвід замовлень вищим і професійним навчальним закладам від місцевих підприємств майже зник, вплинули відсутність оперативності й мобільності реагування навчальних закладів на такі замовлення, невідповідність матеріального чи кадрового

забезпечення, інколи фінансова нерентабельність підготовки окремого виду спеціалістів, затребуваних підприємством.

Існуючі в педагогіці основи цілепокладання, мотивації, результативності, провідні форми, методи, технології навчання розроблені, спрямовані, і є ефективними переважно для дітей, юнаків та молодих людей, а не для навчання дорослих людей середнього і поважного віку.

Аналіз актуальних досліджень. Основою аналізу передумов розвитку неформальної освіти дорослих нами взята теорія людського капіталу (ЛК) (Human Capital), яка розкриває вплив людини й накопичених нею результатів інтелектуальної діяльності на темпи та якість розвитку суспільства і економіки.

Значний внесок у її розвиток зробили лауреати Нобелівської премії Т. Шульц та Г. Беккер, а також інші науковці, економісти, соціологи, історики Й. Бен-Порет, М. Блауг, Х. Боуен, М. Вудхол, Ц. Гріліхес, Е. Денісон, Дж. Кендрі, Дж. Кендрик, С. Кузнець, Р. Лукас, В. Макконелл, Дж. Мінцер, Дж. Псахаропулос, Р. Солоу, Л. Туроу, Ф. Уелч, С. Фабрикант, С. Фішер, Дж. Ходжсон, Б. Чизвік та ін.

Численні наукові дослідження людського капіталу того періоду, як зазначає Т. Вакарчук, характеризуються відсутністю єдиного підходу до визначення змісту людського капіталу, але всі дослідники людського капіталу єдині в тому, що він стає капіталом (подібно до матеріально-речових ресурсів) тільки після певного інвестування в нього і, будучи капіталом, набуває спроможності давати відповідну віддачу в часі [2, 63].

Значущим є те, що поняття ЛК було введено в обіг економічних понять і відтоді змінилося сприйняття значення та ролі людини в економіці, її здатності мати прибуток, завдяки вродженим здібностям, таланту, освіті, набутій кваліфікації.

Найбільш популярним розумінням ЛК сьогодні є сукупність професійних знань, умінь і навичок, якими володіє окрема людина. У нашому дослідженні спиратимемося на сучасне наукове трактування ЛК, за О. Грішновою, як сукупності сформованих та розвинутих унаслідок інвестицій продуктивних здібностей, особистих рис і мотивацій поведінки індивідів, що перебувають у їхній власності, використовуються в економічній діяльності, сприяють зростанню продуктивності праці та впливають завдяки цьому на зростання прибутків свого власника й національного доходу [4, 17].

Освітня особистісна і професійна діяльність дорослої людини сьогодні є складовою людського капіталу на різних рівнях – індивідуальному, підприємства (фірми), галузі, загальнонаціональному. Усвідомлення значущості освіти в цифрову епоху, її впливів на зміни якості життя, викликало зацікавленість і попит дорослого населення на

неформальну освіту, яка змогла мобільно й гнучко налаштуватись і задовольнити сучасні освітні запити дорослих людей.

Окреслена неповна низка проблематик дозволила нам визначити цілі цього етапу дослідження і сформулювати **мету** представленої **статті** – виявити й окреслити пріоритетні завдання неформальної освіти дорослих у контексті показників людського розвитку, спираючись на існуючі світові теорії людського капіталу, людського потенціалу, людського розвитку.

Основними **методами дослідження** використано аналіз, узагальнення, систематизацію змісту теоретичних і статистичних досліджень різних рівнів та досвіду практичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Погоджуємося з думкою М. Ніколайчук, що аналізована категорія ЛК має двоїсту природу, де, з одного боку, він розглядається як об'єкт інвестування з усіма наслідками очікуваної віддачі на капітал, а з іншого – як особа, індивід, трудовий ресурс із комплексом фізіологічних, соціальних та психологічних властивостей [7, 152].

З цієї точки зору логічно виникає питання щодо співвідношення важливих понять людський капітал, людський ресурс (ЛР), людський потенціал (ЛП).

За М. Ніколайчук, людським капіталом виступають лише людські ресурси, які приносять власнику прибуток, а людським потенціалом є природні можливості людини, отримані при народженні та фізіологічно розвинені, а також набуті в результаті здобуття освіти, життєвого, інтелектуального та виробничого досвіду. Людський потенціал не передбачає обов'язкового отримання віддачі від наявних можливостей [7, 152].

В. Васильченко вважає, що поняття ЛП включає в себе поняття ЛК і є значно ширшим, бо вміщує можливості, які за певних обставин (мотивація, час, праця, соціально-економічні умови, якість управління державою та суспільством) реалізуються як ЛК, і можливості, що залишаються нереалізованими [3, 76].

За І. Бобухом, ЛК та некапіталізована (незадіяна у виробничому процесі) частина потенціалу становлять ЛП в цілому й, відповідно, капіталізація людського потенціалу – це процес перетворення незадіяного потенціалу в людський капітал як джерело створення нової вартості [1, 104].

Т. Вакарчук здійснено ґрунтовне порівняльне дослідження понять ЛК і ЛП на чотирьох основних рівнях: нанорівень (рівень окремої особи), мікрорівень (рівень підприємств), мезорівень (рівень галузей, регіонів), макрорівень (сукупний людський капітал). Дослідницею зроблений висновок, що серед спільних рис зазначених понять є такі: 1) ЛП і ЛК належать людині та є невіддільними від неї; 2) ЛК є тією частиною ЛП, що реалізується в ринковій економіці (капіталізується, дає прибуток), за наявності мотивації, часу, праці (зайнятості в економіці), сприятливої

соціально-економічної ситуації тощо; 3) ЛП та ЛК можуть прирощуватися, залишатися на певному рівні чи зношуватися, від чого залежить міра перетворення ЛП на ЛК.

Серед відмінностей виділено такі: 1) ЛП – це всі наявні можливості людини, а ЛК – це реалізовані людиною можливості з метою отримання економічної вигоди; 2) метою розвитку ЛП є гідне та якісне життя, соціальна справедливість, а метою розвитку ЛК – отримання матеріальних, моральних, соціальних та статусних ефектів, ефектів соціально-економічного, інституційного розвитку та підтримання функціонування національної економіки; 3) ЛК більше піддається вартісному оцінюванню, ніж ЛП, бо ЛК є реалізованою з метою отримання прибутку частиною ЛП, а отже, при оцінюванні ЛК та віддачі від нього можна застосувати наявну статистичну інформацію щодо певних економічних показників, тоді як усі людські можливості, що являє собою ЛП, оцінити неможливо [2, 65].

Аналіз існуючої кількості різноманітних, доповнюючих, чи інколи суперечливих суджень та понять, що характеризують роль і значення людини у формуванні потенціалу економічного розвитку держави, описаних в економічній теорії, для нас є актуальними, оскільки розкривають значимість і мотивацію освітньої діяльності дорослих як однієї з провідних складових розвитку людства взагалі.

Програмою розвитку ООН у «Доповіді про людський розвиток 2016» зазначено: «... Людський розвиток для всіх і кожного – це не мрія, а досяжна мета. Ми можемо опиратися на вже досягнуте, можемо дослідити нові можливості подолання проблем і досягати того, що колись здавалося недосяжним. А те, що сьогодні здається серйозною проблемою, може бути подолано завтра. Нам під силу втілити в життя наші надії. Порядок дня в галузі сталого розвитку на період до 2030 року і Цілі в галузі сталого розвитку – це критично важливі кроки в напрямку людського розвитку для всіх і кожного» [9].

У «Доповіді про людський розвиток 2016» пропонується програма дій із п'яти пунктів щодо забезпечення людського розвитку для всіх і кожного, які включають у себе політичні питання та глобальні зобов'язання: 1) виявити тих, хто стикається з дефіцитом в області людського розвитку, і визначити, де знаходяться ці люди (у тому числі, формулювання та впровадження політичних заходів, спрямованих на підвищення добробуту маргіналізованих та вразливих груп населення); 2) послідовно здійснювати комплекс доступних варіантів політичних заходів (узгоджено задіяти велику кількість зацікавлених сторін із урахуванням місцевих і регіональних умов, а також забезпечувати горизонтальну (за сферами діяльності) і вертикальну (у цілях досягнення міжнародної і глобальної уніфікації) узгодженість; 3) усунути гендерний розрив;

- 4) здійснити цілі в області сталого розвитку та інші глобальні угоди;
- 5) працювати над реформуванням глобальної системи [9, 163–168].

Експерти ООН для забезпечення ЛР пропонують відповідну програму дій із проведення заходів і реформ, із розробкою відповідної концептуальної основи, спрямованої на вирішення проблем, пов'язаних із аналізом і оцінкою соціальних норм, цінностей, дискримінації, зі здійсненням соціологічних і антропологічних досліджень, із перенесенням акцентів концепції людського розвитку від свободи добробуту на свободу суб'єктності, права голосу й самовизначення, із приділенням уваги аналізу і осмисленню колективного потенціалу й колективній суб'єктності, особливо для маргіналізованих і вразливих груп людей.

Важливих змін у зв'язку із загальним прогресом і «забезпеченням ЛР для всіх і кожного» потребують, як указано в «Доповіді про людський розвиток 2016» питання оцінки ЛР, особливо в таких напрямках: по-перше, поряд із урахуванням кількісних показників прогресу ЛР, важливо оцінити якість цих досягнень; по-друге, розробка показника для вимірювання й оцінки права голосу і самовизначення, яким доповнити Індекс людського розвитку (для вимірювання добробуту і як інструмент підтримки людей без права голосу в суспільстві); по-третє, сформулювати чітке уявлення про множинність параметрів різноманітних індикаторів добробуту і знедоленості (позбавлення плодами ЛР у багатьох аспектах життя) і визначити користь від доповнення ними індикаторів ЛР [9, 169].

Концепція ЛР, доповнена оціночним показником Індексу людського розвитку (від англ. Human Development Index (HDI), (ІЛР), або Індексу розвитку людського потенціалу (ІРЛП), є досить складним і багатоаспектним об'єктом дослідження. ІЛР, визнаний у світі як інтегральний показник стану соціально-економічного розвитку країни, що відображає досконалість соціально-трудова відносин, поєднує три показники: очікувана тривалість життя – оцінює здоров'я і довголіття; рівень грамотності (освіти) населення країни; рівень життя, оцінений через валовий національний дохід на душу населення за паритетом купівельної спроможності. З 2010 року ІЛР був скоригований з трьома показниками: Індекс соціально-економічної нерівності (ІЛРН), Індекс гендерної нерівності (ІГН) і Індекс багатовимірної бідності (ІББ).

Рівень грамотності, або Індекс рівня освіти (Education Index) (ІРО), є комбінованим зведеним показником, який стандартизується у вигляді числових значень від 0 (мінімальне) до 1 (максимальне), таких індексів: 1) Індекс грамотності дорослого населення (2/3) – середня тривалість навчання (кількість років навчання для осіб віком від 26 років і старше протягом життя), заснований на показнику рівня освіти населення й перерахований на кількість років навчання через теоретичну тривалість кожного рівня отриманої освіти; 2) Індекс сукупної частки учнів, що

одержують початкову, середню та вищу освіти (1/3) – очікувана тривалість навчання (кількість років навчання, яке очікувано може отримати дитина з офіційного віку вступу до школи, якщо протягом її життя зберігаються поточні тенденції показника залучення населення до освіти).

IPO є універсальним і більше кількісним показником, оскільки не відображає якості самої освіти, не показує різницю в доступності освіти відповідно вимог і тривалості навчання до вікових відмінностей. У контексті освіти впродовж життя показники середньої тривалості або очікуваної тривалості навчання могли бути більш репрезентативними, і потребують допрацювання.

Концепція ЛР, яка виникла на базі теорії ЛК, на відміну від останньої, яка обґрунтовує економічну доцільність удосконалення людини як фактора виробництва, ґрунтується на самоцінності розвитку й реалізації людини, на первинності того, що виробництво існує заради розвитку людини, а не навпаки.

Прогрес людства, за будь-яких змін економік окремих країн, залишатиметься неможливим, якщо не будуть задоволені ключові для людей пріоритети – довге і здорове життя; доступ до прогресивних знань та набуття професійного досвіду; доступ до засобів існування, які забезпечують гідний і якісний рівень життя. Людський розвиток розуміється переважно як процес зростання людських можливостей, що забезпечується політичною свободою, правами людини, суспільною повагою до кожної особистості. Матеріальний добробут залишається однією з базових людських потреб, але не сенсом життя.

Здійснений нами аналіз концепції людського розвитку, теорій розвитку людського потенціалу і людського капіталу дав можливість упевнитися, що суб'єктом прогресу в усіх напрямках є сьогодні людина освічена, ініціативна, креативна, людина-професіонал.

З цих позицій пріоритетними завданнями сучасної неформальної освіти як мобільного, оперативного й ефективного виду освіти дорослих, з огляду на теорію людського розвитку нами окреслено такі:

- здійснити моніторинг актуальних освітніх запитів дорослих на всіх рівнях – особистісному, корпоративному, регіональному, національному, а також різних соціальних груп, вікових категорій тощо;
- систематизувати поточні й перспективні освітні потреби дорослих і ринку праці в напрямках професійного навчання (job qualification) й розвитку відповідних «твердих навичок» (hard skills) дорослих, та особистісного навчання (life qualification) і розвитку гнучких навичок (soft skills) дорослих;
- дослідити існуючий ринок освітніх неформальних послуг як із позицій попиту замовниками – окремими групами дорослого населення, підприємствами та установами, так і з позицій пропозиції цих послуг провайдерами неформальної освіти;

- обґрунтувати на прикладі окремих регіонів можливості взаємодії підприємств і установ із провайдерами неформальної освіти для підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації професійних кадрів;
- проаналізувати організаційні, дидактичні й методичні засади навчання дорослих людей середнього і поважного віку в умовах неформальної освіти;
- довести необхідність визнання неформального навчання на конкретних прикладах із урахуванням обґрунтування відповідності ключових професійних компетенцій – кваліфікаційним вимогам, і соціального визнання – статусу й самооцінці дорослих, які беруть активну участь у неформальній освітній діяльності;
- визначити критерії якості навчання дорослих на всіх рівнях в умовах неформальної освіти й систематизувати критерії якості навчання окремої особистості та їх вплив на провідні показники людського розвитку в цілому.

М. Ріус у своїй статті наводить потужний перелік висновків, до яких дійшли автори недавніх досліджень про вплив освіти на життя людини. Освіченість дорослої людини, на думку багатьох експертів, позитивно впливає на стан її здоров'я, тривалість життя, рівні матеріального добробуту, зайнятості, сімейного життя, соціального статусу, у решті – задоволеність життям, відчуття щастя тощо [8].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Як бачимо, наведені показники можуть слугувати опосередкованими вимірювачами результатів неформального навчання дорослих у контексті людського розвитку.

Застосування результатів проведеного аналізу ЛК, ЛП, ЛР дало нам можливість виявити й окреслити завдання неформальної освіти дорослих у контексті показників людського розвитку, показало, що подальше детальне обґрунтування визначених завдань маємо здійснити на чотирьох рівнях: особистісному (нанорівні) – рівень окремої особи; корпоративному (мікрорівні) – рівень підприємств, закладів, інших інституцій і організацій; регіональному (мезорівні) – рівень галузей, регіонів різного підпорядкування; національному (макрорівні) – рівень країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобух, І. М. (2009). Економічна оцінка людського потенціалу України як елементу національного багатства. *Демографія та соціальна економіка*, 2, 102–113 (Bobukh, I. M. (2009). Economic assessment of human potential of Ukraine as an element of national wealth. *Demography and social economy*, 2, 102–113).
2. Вакарчук, Т. С. (2014). «Людський потенціал» та «людський капітал»: порівняльна характеристика. *Держава та регіони. Сер.: Економіка та підприємництво*, 1, 62–67 (Vakarchuk, T. S. (2014). "Human potential" and "human capital": comparative analysis. *The state and the regions. Series: Economy and entrepreneurship*, 1, 62–67).

3. Васильченко, В. С., Гриненко, А. М., Грішнова, О. А., Керб Л. П. (2005). *Управління трудовим потенціалом*. Київ: КНЕУ (Vasylchenko, V. S., Hrynenko, A. M., Hrishnova, A. A., Kerb, L. P. (2005). *Management of labor potential*. Kiev: KNEU.

4. Грішнова, О. А. (2001). *Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки*. Київ: Знання (Hrishnova, A. A. (2001). *Human capital: formation in education and training*. Kiev: Knowledge).

5. Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "On education"*) (2017). Retrieved from: <http://zakonrada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 25-річчя незалежності України). (2016). В. Г. Кремень (ред.), Київ: Педагогічна думка (National report on the status and prospects of development of education in Ukraine (The 25-th anniversary of independence of Ukraine). (2016). V. H. Kremen (Ed.). Kyiv: Pedagogical thought).

7. Ніколайчук, М. В. (2011). Трактатування людського капіталу в системі сучасних парадигмальних пріоритетів розвитку. *Збірник наукових праць НУК*, 2, 150–155 (Nikolaichuk, M. V. (2011). Interpretation of human capital in the modern paradigm of development priorities. *Collection of scientific papers of the NUK*, 2, 150–155).

8. Риус, М. (2012). Образование = здоровье + долголетие. Режим доступа: <http://inosmi.ru/world/20120923/199667762.html> (Rius, M. (2012). Education = health + longevity). Retrieved from: <http://inosmi.ru/world/20120923/199667762.html>.

9. Программа развития ООН. Доклад о человеческом развитии 2016: Человеческое развитие для всех и каждого (резюме). (2016). Москва: Весь Мир. (The United Nations development programme. The human development report 2016: Human development for everyone (summary). (2016). Moscow: The Whole World).

РЕЗЮМЕ

Рассказова Елена. Неформальное образование взрослых в контексте показателей человеческого развития.

Целью и результатом представленной статьи является выявление и определение приоритетных задач неформального образования взрослых в контексте показателей человеческого развития, опираясь на анализ существующих мировых теорий человеческого капитала, человеческого потенциала, человеческого развития. Ведущими методами исследования стали анализ, обобщение, систематизация. Практическое значение имеют сделанные выводы про очерченные задачи; перспективы их обоснования на определенных уровнях – личностном, корпоративном, региональном, национальном; дальнейшее использование указанных показателей для измерения результатов неформального обучения взрослых в контексте человеческого развития.

Ключевые слова: неформальное образование взрослых, человеческий капитал, человеческий потенциал, человеческое развитие.

SUMMARY

Rasskazova Elena. Non-formal adult education in the context of human development indicators.

The purpose and result of the presented article is the identification and priority-setting for non-formal adult education in the context of human development indicators, based on analysis of existing global theories of human capital, human potential, human development: to monitor the educational needs of adults at all levels and in different social, age groups; to systematize current and future educational needs of adults and labour market destinations of job qualification and the development of relevant hard skills of adult learning and life qualification

and soft skills development of adults; to explore the existing non-formal market of educational services in terms of demand customers, and positions proposals with providers; to justify by the example of separate regions of interaction of the enterprises and institutions with providers of non-formal education; to perform organizational, didactic and methodological principles of teaching adults in non-formal education; to prove the necessity of recognition of non-formal learning based on the justification of compliance with key professional competences and social recognition; to define the quality criteria for adult learning at all levels in terms of informal education and to systematize the criteria of quality of training of the individual and their impact on the leading indicators of human development in general.

The leading research methods used in the article are: analysis, generalization, systematization of theoretical and statistical studies of different levels and practical experience.

The practical importance of the findings of outlined objectives; prospects for their justification at certain levels: personal (nano) – the level of the individual; corporate (micro) – level of enterprises, institutions, other institutions and organizations; regional (meso) – level of industries, regions of different subordination; national (macro) level – the level of the country; continued use of these indicators for measuring the results of non-formal adult learning in the context of human development.

Key words: *non-formal adult education, human capital, human potential, human development.*

УДК 372.8:811.161

Лілія Рускуліс

Херсонський державний університет

ORCID ID 0000-0002-4947-5045

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/125-134

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ В МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті охарактеризовано специфічні принципи навчання в підготовці майбутнього вчителя української мови; на основі використання теоретичних, історико-логічного й обсерваційного методів обґрунтовано сутність поняття «принцип навчання»; з'ясовано, що принципи є своєрідними вихідними постулатами діяльності викладача, виступаючи вихідною точкою взаємодії суб'єкта й об'єкта навчання, становлячи єдину систему; проаналізовано групи принципів: загальнодидактичні й лінгводидактичні; запропоновано специфічні принципи навчання; доведено, що реалізація пропонованої системи принципів допомагає організувати навчальний процес, обрати оптимальні методи, прийоми, засоби і форми навчання; накреслено перспективні шляхи реалізації запропонованої системи.

Ключові слова: *принцип навчання, загальнодидактичні, лінгводидактичні, специфічні принципи навчання, лінгвістична компетентність, методична система.*

Постановка проблеми. У процесі проектування ефективної методичної системи формування лінгвістичних компетентностей майбутнього вчителя української мови з мовознавчих дисциплін необхідним постає питання вибору *принципів навчання*, які в наукових

розвідках учених розглядаються по-різному. У нашому розумінні, принципи – це своєрідні вихідні постулати діяльності викладача (вибір методів, прийомів, засобів і форм навчання), які виступають вихідною точкою взаємодії суб'єкта й об'єкта навчання. У своїй сукупності вони становлять єдину систему, складові якої взаємопов'язані, постійно взаємодоповнюються, а реалізація одного принципу тісно пов'язана з іншими. Принципи визначені змістом вищої освіти, втілені в навчальні плани (відповідно в навчальні та робочі програми, навчально-методичні комплекси дисциплін) і лежать в основі методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови.

Аналіз актуальних досліджень. Наукове обґрунтування загальнодидактичних принципів знаходимо в працях А. Дістервега, Я. Коменського, Г. Песталоцці, К. Ушинського, вітчизняних дидактів В. Онищука, І. Підласого, а також у дослідженнях А. Алексюка, С. Вітвицької, М. Євтух, А. Кузьмінського, І. Лернера, В. Онищука, О. Савченко, М. Скаткіна, А. Хуторського та ін. Особливої ваги в питанні підготовки кваліфікованих учителів-філологів мають праці таких лінгводидактів: О. Біляєва, М. Вашуленка, О. Горошкіної, Т. Донченко, В. Дороз, І. Дроздової, С. Карамана, О. Копусь, О. Кучеренко, І. Кучерук, Л. Мамчур, А. Нікітіної, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Скуратівського, М. Сорокіна, О. Текучова, І. Хом'яка, С. Чавдарова та ін.

Мета статті. Проаналізувати існуючі в педагогіці й лінгводидактиці принципи навчання та з'ясувати власне методичні й специфічні принципи навчання української мови в процесі підготовки майбутнього вчителя української мови.

Методи дослідження: теоретичні, історико-логічний та обсерваційний.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні спираємося на існуючу в сучасній педагогічній і методичній науці класифікацію принципів навчання, які умовно діляться на дві групи: загальнодидактичні, що мають відношення до всіх дисциплін, які засвоюються студентами й «визначають змістові основи навчання і впливають із закономірностей ефективного навчання» [14, 27], й лінгводидактичні, тобто «основні вихідні положення теорії та практики навчання української мови, на яких базується цільовий, змістовий, діяльнісний та результативний компоненти освіти» [13, 105].

Аналіз наукової літератури дозволив нам виділити ті **загальнодидактичні принципи навчання**, що визначають вихідні положення та концептуальні основи вибудовування методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови на заняттях із мовознавчих дисциплін: науковості, наступності та перспективності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності, самостійності та активності, міцності засвоєння знань та ін.

Чільне місце серед загальнодидактичних принципів навчання відводимо принципу *науковості*, який забезпечує ознайомлення студентів із науково обґрунтованою інформацією, в основі якої – достовірність лінгвістичних фактів і їх відповідність, як зазначає М. Вашуленко, «існуючим у лінгвістичній науці поглядам на правильне розкриття суті мовних явищ та їх ознак» [2, 20]. Відповідно до цього принципу формування лінгвістичної компетентності з мовознавчих дисциплін відбувається системно: майбутні вчителі української мови знайомляться з історичними основами мовознавчої теорії та інноваціями, засвоюють специфічну термінологію і тлумачать її, вчать аналізувати й об'єктивно оцінювати наукові факти в перспекції їх розвитку, коригують самостійно здобуті знання в процесі проведення дослідницької діяльності.

Принцип *систематичності навчання*, що «можна розглядати, певною мірою, як похідний від принципу науковості, оскільки кожна наука має свою систему і послідовність викладу в навчальному процесі» [8, 479]. Поділяємо думку М. Сорокіна про те, що засвоєння нових знань повинно вибудовуватися «в точно визначеному порядку, щоб система проявлялася не тільки зовні, а й створювалася у свідомості учнів» [16, 98]. В основі цього принципу лежить безперервний перехід від одного мовного рівня до іншого, забезпечення логічних зв'язків між ними й послідовності етапів засвоєння знань; дотримання чіткого розподілу навчального матеріалу на логічно завершені частини (теми); системний аналіз та синтез теоретичного матеріалу з окресленням найбільш важливих понять та визначення нового матеріалу в структурі інформаційного обсягу дисципліни.

Серед загальнодидактичних особливе місце посідає принцип *наступності й перспективності*. М. Пентилюк вважає, що він орієнтує «на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах мовної освіти, установлення зв'язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, орієнтацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти» [10, 51]. Нам імпонують дослідження С. Карамана, який звертає увагу на врахуванні спірального принципу, що передбачає «поступове розширення й поглиблення теоретичних відомостей, вироблення практичних умінь і навичок, по-перше, від класу до класу, по-друге, з переходом від середніх класів до старших» [5, 64]. На провідну роль принципу наступності та перспективності у процесі навчання української мови наголошує Л. Мамчур, з'ясовуючи, що «у результаті дії принципів перспективності та наступності в усьому цілісному навчально-виховному процесі вивчення української мови маємо загальну систему неперервної мовної освіти» [9, 163]. Урахування принципу відбувається в процесі вивчення нового матеріалу з опорою на раніше здобуті знання з поступовим ускладненням мовознавчої теорії і взаємозв'язком між її

складовими на основі внутрішньосистемних, міжсистемних та міжпредметних зв'язків, забезпечить процес повторення, узагальнення й систематизацію матеріалу з теми, розділу, дисципліни.

Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови ґрунтується на принципі *зв'язку теорії з практикою*, оскільки «будь-яке теоретичне визначення перевіряється практикою, й істинність його встановлюється тільки тоді, коли вибудована на ньому практика виправдовує себе» [3, 86]. На роль аналізованого принципу вказує О. Біляєв, наголошуючи, що «знання однієї лише теорії ще не забезпечує належного розвитку учнів, достатньої грамотності і культури їхнього мовлення» [1, 25]. Отже, принцип зв'язку теорії з практикою вимагає підтвердження теоретичних основ лінгвістичних дисциплін, передбачених інформаційним обсягом, прикладами з реального життя. Він яскраво демонструє стрімкий розвиток науки в руслі практичних потреб особистості через систему творчих, евристичних, проблемно-пошукових і дослідницьких вправ.

Принцип *самостійності й активності суб'єкта в навчанні* у практиці підготовки студента ВНЗ реалізується через потреби і прагнення здобувача вищої освіти самостійно завоювати лінгвістичну теорію, оскільки розвиток сучасної освіти зумовлює вироблення «стійких умінь самостійно здобувати знання в процесі індивідуального творчого пошуку, здатності самовдосконалюватися й самореалізовуватися» [11, 9]. Основне завдання викладача в цьому процесі – добір і впровадження відповідних методів, прийомів, засобів і форм навчання.

Високий рівень формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови на заняттях із мовознавчих дисциплін досягається за умови врахування *принципу міцності засвоєння знань*, який «вимагає, щоб знання, уміння, навички, світоглядна та інші ідеї були осмислені, добре засвоєні й тривалий час трималися в пам'яті» [15, 199]. Вихідною його позицією є усвідомлене й усебічне засвоєння мовознавчої теорії, установлення внутрішньорівневих, міжрівневих і міжпредметних зв'язків та їх взаємопроникність і взаємозалежність, що досягається глибиною викладу викладачем та самостійним студіюванням навчального матеріалу; з'ясуванням логічних відношень між засвоєним і невідомим; виділенням стрижневих понять і їх трактування з позиції конкретної дисципліни.

Особливого й інноваційного значення в час інформатизації суспільства набуває принцип *наочності в навчанні*, оскільки, як зауважує І. Кучеренко, «наочність має особливу форму реалізації, адже не тільки додаткові дидактичні засоби (натуральні, зображувальні, схематичні, аудіовізуальні) є її проявом, а й саме образне мовлення... виступає дієвим засобом наочності» [7, 63]. У процесі формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови принцип має широкі

можливості: це і як традиційні засоби – схеми, таблиці, алгоритми), так і інноваційні – аудіозаписи, медіатексти, відеофільми тощо.

Виділені й проаналізовані основні загальнодидактичні принципи навчання (науковості, наступності та перспективності, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, наочності, самостійності та активності, міцності засвоєння знань, забезпечення конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів України на світовому ринку праці) стали ефективними в процесі розробки методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови під час засвоєння мовознавчих дисциплін.

Поряд із загальнодидактичними принципами відбувається розробка принципів фахових методик, зокрема методики навчання української мови, оскільки «виявлення власне методичних принципів і їх сутності необхідне насамперед тому, що вони істотно впливають на зміст процесу навчання української мови, його форми й інші категорії» [4, 2].

До **методичних принципів**, що лягли в основу розробки методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови на заняттях із мовознавчих дисциплін, нами віднесено: принцип взаємозв'язку рівнів мови; принцип історизму у вивченні мови; функційно-комунікативна спрямованість у навчанні мови; принцип пріоритетного використання як дидактичного матеріалу до заняття художніх текстів, переважно класичних; принцип професійного спрямування навчального матеріалу.

Принцип взаємозв'язку рівнів мови. «Мова є системою: вона складається з множини одиниць (фонеми, морфеми, слова, речення), які організовані за певними правилами» [6, 64–65]. Усі мовні одиниці суворе впорядковані між собою стійкими відношеннями й утворюють внутрішню єдність на фонологічному, морфологічному, лексико-семантичному, синтаксичному та текстовому рівнях. Успішне оволодіння мовою на визначених рівнях, засвоєння постулатів їх взаємодії та взаємозалежності формує лінгвістичну компетентність майбутнього вчителя української мови з мовознавчих дисциплін.

На думку Н. Юрійчук, на розширення знань «про історію духовного життя нашого народу, цікаві відомості з історії мови, історичної граматики, розвитку лінгвістики та ін.» [17, 10] спрямований *принцип історизму*. Так, на заняттях із сучасної української літературної мови, історії мови та історичної граматики студенти на академічному рівні мають змогу прослідкувати та проаналізувати історію функціонування окремих пластів лексики на певному історичному етапі, охарактеризувати їхню семантику; звернути увагу на особливості морфологічної та синтаксичної будови мови тощо.

Одним із найбільш ефективних і пріоритетних на сучасному етапі розвитку лінгводидактики по праву вважається *принцип функційно-*

комунікативної спрямованості в навчанні мови. Його основи закладено Л. Паламар, яка доводить, що «комунікативна спрямованість передбачає функціональне розташування та подання матеріалу, який відображає роль мови в реальному спілкуванні; комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності» [12, 36]. Практика показує, що аналізований принцип передбачає розкриття функцій мовних одиниць, правильність і доречність їх використання в залежності від завдань і умов комунікації, закономірності їх функціонування в різних стилях мовлення. Безумовно, функційно-комунікативний принцип вимагає послідовного й систематичного розкриття комунікативних функцій лінгвістичних явищ, що засвоюються в процесі навчання; створення необхідних сприятливих умов для спілкування; залучення студентів до продуктивної мовленнєвої діяльності в усному й писемному мовленні; упровадження інноваційних методів і прийомів навчання, які б наближали процес мовлення до реального життя.

Реалізація функційно-комунікативного принципу неможлива без урахування *принципу взаємозв'язку у вивченні всіх стилів української мови*, що, як наголошує М. Пентилюк, забезпечить засвоєння мовного матеріалу в «нерозривному зв'язку з ознайомленням сфери використання, ступеня поширення, специфічними ознаками всіх стилів української мови з метою виявлення спільних і відмінних для них ознак» [10, 37–38]. Отже, відповідно до цього принципу студент повинен усвідомити й зрозуміти роль і призначення мовних одиниць, специфіку їх використання, контекстуальну обумовленість на основі опрацювання текстів різних стилів.

Слушною є думка М. Пентилюк про врахування *принципу професійного спрямування навчального матеріалу*, який визначає тісний зв'язок навчання мови й мовлення з майбутньою професійною діяльністю вчителя української мови [13, 212]. Його вихідні положення лежать в основі навчальних планів для філологічних спеціальностей і передбачені інформаційним обсягом мовознавчих дисциплін.

На нашу думку, проаналізовані принципи навчання вимагають доповнення відповідно до розробленої й запропонованої нами методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови з мовознавчих дисциплін:

- *принцип взаємозв'язку у вивченні лінгвістичних дисциплін;*
- *принцип оперування лінгвістичною термінологією;*
- *принцип компаративного аналізу мовних одиниць;*
- *принцип системного впровадження ІКТ-технологій.*

Принцип взаємозв'язку у вивченні лінгвістичних дисциплін реалізується через засвоєння дисциплін у міжпредметних, внутрішньопредметних зв'язках. Так, засвоєння сучасної української літературної мови повинно базуватися на відомостях із історії мови, української діалектології, загального мовознавства, стилістики української

мови тощо. Урахування теоретичних положень кожної з дисциплін забезпечить високоякісну підготовку майбутнього фахівця.

Принцип оперування лінгвістичною термінологією є елементом успішної підготовки майбутнього вчителя української мови, оскільки професійно компетентний фахівець повинен знати мову фаху, який він отримує, глибоко й усвідомлено оперувати термінами, що є свідченням розуміння засвоєного навчального матеріалу. Цілеспрямоване засвоєння і збагачення активного термінологічного апарату майбутнього фахівця планується й проводиться в тісній співпраці з усіма викладачами, які читають мовознавчі дисципліни.

Принцип компаративного аналізу мовних одиниць (початкова школа – основна школа – вища школа) реалізується на заняттях із сучасної української літературної мови з метою підготувати майбутнього вчителя української мови до практичної роботи в школі. Задля цього пропонується здійснювати глибокий аналіз чинних програм із визначених предметів та окреслених етапів, діючих підручників, навчально-методичних посібників і рекомендацій.

Принцип системного впровадження ІКТ-технологій у навчальну й наукову діяльність уважаємо на сучасному етапі є беззаперечно важливим, оскільки його реалізація забезпечить швидкісне передавання навчальної інформації за допомогою електронних носіїв; організацію освітнього простору, в основі якого – ефективний обмін інформацією між викладачем і студентом та між студентами; створення новітньої інформаційної продукції: презентації, комп'ютерні програми, електронні книги, словники тощо; запровадження системи перевірки та контролю досягнень студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, в основі створюваної методичної системи формування лінгвістичної компетентності в процесі підготовки майбутнього вчителя української мови під час вивчення мовознавчих дисциплін лежать загальнодидактичні, власне методичні та специфічні принципи навчання. Реалізація пропонованої системи принципів допомагає організувати навчальний процес, обрати оптимальні методи, прийоми, засоби та форми навчання. У ході дослідження нами виділено специфічні принципи: взаємозв'язку у вивченні дисциплін лінгвістичного циклу; оперування лінгвістичною термінологією; компаративного аналізу мовних одиниць; системного впровадження ІКТ-технологій. У перспективі планується розробка специфічних методів навчання на основі запропонованих специфічних принципів навчання української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біляєв, О. М. (1981). *Сучасний урок української мови*. К.: Радянська школа (Biliaiev, O. M. (1981). *The modern Ukrainian language lesson*. K.: Soviet School).

2. Вашуленко, М. С. (2006). *Українська мова і мовлення в початковій школі*. К.: Освіта. (Vashulenko, M. S. (2006). *The Ukrainian language and speech at the elementary school*. K.: Education).
3. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика. (Vyhotskyi, L. S. (1991). *Pedagogical psychology*. M.: Pedagogy).
4. Донченко, Т. (2004). Власне методичні принципи навчання української мови. *Українська мова і література в школі*, 2, 2-4 (Donchenko, T. (2004). Peculiarly methodological principles of teaching Ukrainian language. *Ukrainian language and literature at school*, 2, 2-4).
5. Караман, С. О. (2000). *Методика навчання української мови в гімназії*. К.: Ленвіт (Karaman, S. O. (2000). *The methodology of Ukrainian language teaching in the gymnasium*. K.: Lenvit).
6. Карпенко, Ю. О. (2009). *Вступ до мовознавства*. К.: ВЦ «Академія». (Karpenko, Yu. O. (2009). *Introduction to linguistics*. K.: Publishing Center "Academy").
7. Кучеренко, І. (2014). *Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в середній школі*. Умань: ФОП Жовтий О.О. (Kucherenko, I. (2014). *Theoretical and methodological principles of the modern Ukrainian lesson in secondary school*: Uman: Individual Entrepreneur Zhovtyi O. O.).
8. Максименко, С. Д., Євтух, М. Б., Цехмістер, Я. В., Лазуренко, О. О. (2012). *Психологія та педагогіка*. К.: Видавничий Дім «Слово» (Maksymenko, S. D., Yevtukh, M. B., Tsekhmister, Ya. V., Lazurenko, O. O. (2012). *Psychology and pedagogy*. K.: Word's Publishing House).
9. Мамчур, Л. І. (2012). *Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи*. Умань: Видавець «Сочинський» (Mamchur, L. I. (2012). *Perspectives and continuity in the formation of communicative competence of the primary school pupils*. Uman: Publisher "Sochinskyi").
10. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах*. (2004). К.: Ленвіт (The methodology of the Ukrainian language teaching in secondary schools. (2004). K.: Lenvit).
11. Нагрибельна, І. А. (2016). *Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови*. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД». (Nahrybelna, I. A. (2016). *Independent work in the system of preparation of the future elementary school teachers for the Ukrainian language learning*. Kherson: Limited Liability Company «VKF«STAR» LTD»).
12. Паламар, Л.М. (1997). *Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості* (автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02). Київ (Palamar, L. M. (1997). *The functional-communicative principle of the formation of a linguistic personality* (DSc thesis abstract). Kiev).
13. Пентиліук, М. І. (2011). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*. К.: Ленвіт (Pentyliuk, M. I. (2011). *Actual problems of modern linguodidactics*. K.: Lenvit).
14. Плиско, К. М. (1995). *Принципи, методи і форми навчання української мови*. Х.: Основа (Plysko, K. M. (1995). *Principles, methods and forms of teaching Ukrainian language*. Kh.: Basis).
15. *Словник-довідник з української лінгводидактики*. (2015). К.: Ленвіт. (The Reference Guide of Ukrainian Linguistics. (2015). K.: Lenvit).
16. Сорокин, Н. (1974). *Дидактика*. М.: Просвещение. (Sorokin, N. (1974). *Didactics*. M.: Enlightenment).
17. Юрійчук, Н. (2004). До проблеми навчання материнської мови через призму ноосферної освіти. *Українська мова і література в школі*, 2, С. 9-11. (Yuriichuk, N. (2004).

The problem of learning the mother tongue through the prism of noosphere education. Ukrainian language and literature at school, 2, 9-11).

РЕЗЮМЕ

Рускулис Лилия. Принципы обучения в методической системе подготовки будущего учителя украинского языка.

В статье охарактеризованы специфические принципы обучения в подготовке будущего учителя украинского языка; на основе использования теоретических, историко-логического и обсервационного методов обоснована сущность понятия «принцип обучения»; выяснено, что принципы являются своеобразными исходными постулатами деятельности преподавателя, выступая исходной точкой взаимодействия субъекта и объекта обучения, составляя единую систему; проанализированы группы принципов: общедидактические и лингводидактические; предложены специфические принципы обучения; доказано, что реализация предлагаемой системы принципов помогает организовать учебный процесс, выбрать оптимальные методы, приемы, средства и формы обучения; намечены перспективные пути реализации предложенной системы.

Ключевые слова: принцип обучения, общедидактические, лингводидактические, специфические принципы обучения, лингвистическая компетентность, методическая система.

SUMMARY

Ruskulis Liliia. Principles of education in the methodological system of training of the future Ukrainian language teacher.

The principles of education in the methodological system of training of the future Ukrainian language teacher are described in the article.

On the basis of the usage of theoretical, observational historical and logical methods, the essence of the concept of “a principle of education” in pedagogy and linguodidactics is substantiated (the logical category; the instrumental expression of the pedagogical concept; the fundamental ideas that define the content, forms and methods of educational work; the initial positions on which the content of education is based, application of methods and techniques, construction of the system of exercises, etc.).

It is found out that the principles are original initial postulates of teacher’s activities as they are a starting point of the interaction between the subject and the object of education, and they form a unified system.

Such groups of principles as general-didactic (scientificity, continuity and perspective, systematicity and consistency, connecting theory with practice, visibility, independence and activity, strength of knowledge acquisition, etc.), and linguodidactic (the principle of levels’ language interconnection, the principle of historicism in the study of the language; functional and communicative orientation in language education; the principle of priority of the usage of a didactic material for the study of artistic texts, mainly classical; the principle of the professional orientation of the educational material) are analyzed.

The specific principles, which provided the basis for the creation of the methodological system for the formation of the future Ukrainian language teachers’ linguistic competence in classes on linguistic disciplines, are proposed: the principle of interconnection in the study of linguistic disciplines (realized through the mastering of disciplines in interdisciplinary, intra-subject connections), the principle of operation with linguistic terminology (implemented through the deep and conscious operation of the terms

that is evidence of understanding of the mastered learning material), the principle of comparative analysis of linguistic units (a primary school – a secondary school – a higher school) is implemented in classes from the modern Ukrainian literary language in order to prepare the future Ukrainian language teachers for practical work in a school), the principle of the systematic application of ICTs (its system implementation provides high-speed transmission of educational information through electronic media; organization of educational space, which is based on an effective exchange of information between a teacher and a student and among students; creation of the latest information products).

It is proved that the implementation of the proposed system of principles helps to organize the educational process, to choose the best methods, techniques, means and forms of education. The perspective ways of implementing the proposed system of principles are represented.

Key words: *principle of education, general-didactic, linguodidactic, specific principles of education, linguistic competence, methodological system.*

УДК 159.9:343. 985.(075.8)

Дар'я Супрун

Національний педагогічний університет

ім. М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-4725-094X

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/134-149

ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено сучасний стан проблеми професійної підготовки спеціальних психологів. Аналізуються практичні аспекти її вдосконалення. Розглядаються різноманітні методика наукових пошуків у межах означеної проблеми дослідження. Висвітлено сутність і структуру професійної підготовки психологів. Особлива увага приділяється пошуку та розробці критеріїв, оптимального комплексу методів здійснення психологічної діагностики, що обумовлює визначення рівня розвитку професійної підготовки, розробці програми її розвитку та визначенню психологічної ефективності розробленої програми вдосконалення діяльності психологів щодо її розвитку.

Ключові слова: *методологія, професійна підготовка, конкурентоздатність, методи наукового психологічного дослідження, професійна підготовка, професійна компетенція, інтернаціоналізація, операційно-діяльнісний компонент.*

Постановка проблеми та мета статті. Провідна ідея концепції професійної підготовки психологів полягає в запровадженні такої педагогічної системи, функціонування якої дало б змогу цілевідповідно, методологічно й освітньо-процесуально забезпечити якість і результативність навчально-виховного процесу у вищій школі. Тож, за основу наукового обґрунтування ми взяли методологічний, теоретичний та практичний концепти, які представлені інтегральною взаємодією методологічних підходів (гуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний, інтегративний, діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісно-орієнтований).

Методологічний концепт охоплює сукупність вихідних положень таких підходів, як гуманістичний, антропосоціогуманістичний, аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, системний, контекстний підхід. Проаналізувавши науковий доробок, стверджуємо, що відсутність теоретичного концепту унеможливорює становлення практичного, і навпаки. Доцільно керуватися вищерозглянутими методологічними засадами, зокрема, системного підходу, що відображає взаємозв'язок між трьома концептами, що є нерозривним механізмом професійної підготовки психологів.

Розглядаючи практичний концепт, маємо на увазі консолідацію діяльнісного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, рефлексивно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Проведений аналіз концептуальних засад змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти з досліджуваної проблеми надав можливість визначити компоненти професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

Дані теоретико-методичні засади змістової, методичної та організаційної складових професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти, що є підґрунтям розв'язання практично зорієнтованих професійних питань. Тільки комплексне поєднання проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для глибинного розуміння і осягнення сутності та шляхів удосконалення досліджуваного феномену професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Тож доцільно за основу обґрунтування наукового пошуку взяти консолідацію методологічного, теоретичного та практичного концептів у сукупності відповідних їм підходів, що відображає взаємозв'язок між ними і є нерозривним механізмом стосовно професійної підготовки психологів.

Отже, вважаємо за необхідне дослідити динаміку професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти відповідно до функціональної системи компонентів зазначеного процесу. До них віднесено: професійно-мотиваційний, когнітивно-компетентнісний, операційно-діяльнісний, результативно-рефлексивний.

Операційно-діяльнісний компонент як складова професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти консолідує: готовність до професійної діяльності: А) сформованість діагностичних умінь; Б) сформованість змістово-процесуальних умінь; В) сформованість прогностичних умінь; здатність використовувати набуті вміння та навички при вирішенні професійних завдань.

Методи дослідження. Задля досягнення мети, розв'язання поставлених завдань були використані загальнонаукові методи теоретичного рівня (системно-структурний – аналіз і синтез, абстрагування, порівняльний аналіз, аналогія, конкретизація, узагальнення, класифікація, систематизація, алгоритмізація, схематизація, моделювання), застосування яких уможливило

об'єктивне вивчення порушених питань, упорядкування й узагальнення отриманих інформаційних матеріалів, обґрунтування системної цілісності, багатовимірності.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття готовність до виконання професійної діяльності вживається в різноманітних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якість особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установки (Д. Унадзе;), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов), цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями й навичками (Р. Романенко; В. Серіков) [2, 202].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що за великої кількості характеристик поняття «готовність», його розуміння залежить від основних теоретичних підходів, які не виключають, а взаємодоповнюють один одного.

Прихильники першого підходу (Н. Левітов; Л. Нерсисян, В. Пушкін) розглядають готовність на функціональному рівні та визначають її як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості.

Н. Левітов зазначає, що психологічний стан створює той загальний функціональний рівень, на фоні якого протікають процеси. Цей підхід простежується також у дослідженнях Л. Єгупова та А. Філатова, які розглядають установку як готовність психофізичних сил особистості до виконання певних дій [2, 59].

Інший підхід трактує готовність як складне багаторівневе утворення, динамічну систему з пізнавальними, вольовими, мотиваційними та емоційними характеристиками (В. Крутецький, Є. Козлов, М. Д'яченко, Л. Кандибович та ін.).

М. Д'яченко, Л. Кандибович характеризують готовність і як стан, і як інтегративну якість особистості. Дослідники стверджують, що стан готовності є «настроєм» – пристосуванням можливостей особистості для успішних дій у певний момент [2, 259]. Аналогічної точки зору дотримується Л. Разборова. За її трактуванням, готовність – це складне особистісне утворення, стан, який є обумовлений психологічними особливостями особистості, що забезпечує ефективність професійної діяльності. Отже, незважаючи на широку представленість у науковій літературі проблеми готовності та різні підходи до визначення даного поняття, науковці розглядають його як складне інтегративне утворення, що забезпечує доцільність і можливість організації діяльності та містить низку компонентів, адекватних вимогам і змісту діяльності [3, 244].

Виклад основного матеріалу. Існує два підходи до трактування змісту готовності: функціональний та особистісний. У межах функціонального підходу готовність до професійної діяльності трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень ефективної професійної діяльності. Саме на базі особистісного підходу готовність розглядається як результат підготовки особистості до певної діяльності.

Дослідники, які вивчають проблему формування готовності особистості студентів-психологів до професійної діяльності, включають у її структуру такі компоненти, як мотив вибору професії, професійна спрямованість, професійно-значущі якості особистості, широкий об'єм знань, умінь і навичок; емоційні та вольові властивості студента, його стани тощо. Процес підготовки майбутніх психологів здійснюється шляхом одночасного формування всіх структурних компонентів їх особистісної та професійної готовності. Розвиток даних компонентів реалізується в умовах спеціально організованого навчання, що спрямоване на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, на формування позитивного ставлення до відповідного аспекту діяльності психолога в галузі спеціальної освіти.

Дослідники виділяють загальну (довготривалу) та ситуативну (короткочасну) готовність.

Довготривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості, її досвід, знання, навички, необхідні для успішної діяльності в багатьох професійних ситуаціях. Вона визначає потенційну можливість виконання завдання з найкращими показниками. Однак це залежить від готовності в певний момент, тобто від стану до початку виконання задачі – настрою, який відображає особливості та вимоги ситуації.

Короткочасна готовність розглядається як актуалізація довготривалої готовності, що підвищує її дієвість. Обидві форми готовності знаходяться в єдності та взаємозв'язку. Виникнення короткочасної готовності залежить від довготривалої, у свою чергу перша визначає ситуативну продуктивність мислення, пам'яті, навичок, знань, діяльності загалом.

М. Левітов, визначаючи короткочасну готовність як «передстартовий стан», виокремлює в ній три види: звичайну готовність (перед звичною для людини роботою); підвищену (перед роботою, у якій присутня новизна, творчий характер); знижену (при сильній емотивності особистості, що проявляється в порушеннях уваги, незібраності, помилкових діях).

О. Затворнюк у структурі готовності майбутнього психолога до професійного самовдосконалення виділяє процесуально-діяльнісний компонент, який включає наявність у студента комплексу вмінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі він зможе вдосконалювати, а також знання методів і технологій саморозвитку. Науковці-психологи (Б. Ананьєв, Е. Клімов, А. Маслоу) констатують що готовність до професійного самовдосконалення передбачається вміннями творити життєві цінності й

досягати конкретних практичних результатів; уміння розрізняти цілі-результати і проміжні цілі-засоби; усвідомлювати й співвідносити свої бажання, можливості з соціальними вимогами; самостійно формувати, розвивати, творчо перетворювати необхідні професійні й поліпрофесійні якості; працювати зі значними обсягами науково-професійної інформації [2, 220]. Даний компонент є провідним і функціонально забезпечуючим чинником, що обумовлює високу результативність та творчий характер дій. Він ґрунтується на психолого-педагогічних засадах особистісно-орієнтованого та розвивального навчання, урахуванні вікових та індивідуально-психологічних особливостей студентів-психологів. Його реалізація здійснюється через комплекс форм, методів і засобів навчання, які впливають на мотиваційно-емоційну сферу студентів, стимулюючи їхню активну пізнавальну діяльність. Передбачається взаємодія студентів та викладачів, а також взаємодія студентів з інформаційними технологіями, літературою, співпраця з іншими студентами.

Досліджуваний компонент пов'язаний і з вибором системи організаційних форм і методів навчально-виховної діяльності студентів (лекції, семінари, практикуми, творчі роботи, науково-дослідна робота, елективні заняття тощо). Він також включає управління якістю освітнього процесу на кожному з етапів.

У структурі готовності майбутнього психолога до професійного самовдосконалення показниками процесуально-діяльнісного компоненту О. Затворнюк вважає: професійні вміння, набуті студентами-психологами (прогностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні); володіння сучасними психологічними технологіями; використання прийомів *самоменеджменту* [4, 183].

Проведене дослідження дозволяє зазначити, що підходи до поняття «готовність» різноманітні й кожна наука надає цьому поняттю деякі індивідуальні характеристики, хоча з упевненістю можна сказати, що і педагоги, і психологи, і соціологи дають споріднені дефініції. Ядро цього поняття включає в себе як психологічну готовність, яка являє собою базу та стійку платформу діяльності, так і практичну (професійну) готовність для застосування комплексу знань і умінь. Таким чином, на основі змістового аналізу понять «готовність», «професійна готовність» обґрунтовано їх комплексний, багатоаспектний і системний характер.

Отже, теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що *готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в галузі спеціальної освіти* – це цілеспрямований вияв потенціалу особистості студентів-психологів, що включає їх переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння. Готовність досягається в ході професійної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку майбутніх психологів з урахуванням вимог професійної психолого-

педагогічної діяльності. Що стосується особистісної готовності студентів до професійної діяльності, то вона має складну динамічну структуру і є сукупністю інтелектуальних, рефлексивних і психофізіологічних компонентів у їх співвідношенні з проблемами суспільства.

Готовність до професійної діяльності характеризує рівень умінь майбутніх психологів використовувати способи вирішення діагностичних, змістово-процесуальних, прогностичних завдань.

Діагностичні вміння є базовими для майбутньої психодіагностичної роботи, яка становить один із найскладніших видів діяльності психолога, який потребує спеціальної підготовки та сформованості його діагностичних умінь, звичайно, у комплексі з прогностичними й організаційними. Найчастіше психодіагностика виступає одним із етапів у роботі психолога, який організовує свою діяльність на підставі практичного замовлення. Так, наприклад, шкільний психолог обов'язково використовує психодіагностичні методи при оцінці психологічної готовності дитини до школи, при відборі дітей до спеціальних класів чи шкіл, при оцінці програм та методів навчання, при оцінці ефективності роботи вчителів, при вирішенні проблем міжособистісної взаємодії в педагогічному чи учнівському колективах. Психодіагностика активно використовується в медицині, особливо у психіатричних та неврологічних клініках. Психодіагностичне обстеження є необхідним при проведенні трудової, військово-лікарської та судово-психологічної експертиз. Значне місце воно займає в консультативній діяльності, за його висновками складається програма надання довготривалої консультативної допомоги. Застосовується психодіагностика і при вирішенні проблем, що стосуються трудової діяльності: професійного відбору, організації професійного навчання, професійного консультування. Очевидним є необхідна спеціальна, цілеспрямована робота з формування в майбутніх психологів діагностичної компетентності ще під час навчання у вищому навчальному закладі. Рішення даної проблеми можливе у процесі вивчення студентами педагогічних і психологічних дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки, структура, зміст і технології яких дозволяють забезпечити системність, наступність, цілісність засвоєння студентами основ діагностичної діяльності [3, 239].

Діагностичні вміння виявляються в тому, що у процесі їх формування об'єднуються, інтегрують і систематизуються знання з різних галузей – психології, педагогіки, фізіології, теорії діагностики тощо. На етапі функціонування діагностичних умінь ці теоретичні знання перетворюються в інструмент практичної діяльності. С. Мартиненко до діагностичних умінь відносить вміння аналізувати, класифікувати, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них випадкові та помилкові; моделювати та перетворювати моделі взаємодії, визначати мету й розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати

діагностичний інструментарій, накопичувати і обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику тощо. Г. Гац діагностичні знання тлумачить як систему засвоєних понять із галузі теорії та практики діагностики, а вміння – як спосіб виконання дій, які забезпечують сукупність набутих знань та навичок у галузі діагностичної діяльності. Як зазначає М. Єрофеева, процес формування діагностичних умінь має охоплювати три аспекти, а саме:

- формування знань теорії діагностики;
- засвоєння знань технології проведення діагностичного дослідження;
- вироблення практичних дій [1, 38].

Виходячи з аналізу існуючих класифікацій діагностичних умінь психолога, виокремлено систему діагностичних умінь, згрупованих відповідно до компонентів структури психолого-педагогічної діяльності: діагностичні вміння цілепокладання (переводити загальні цілі та завдання навчання в цілі та завдання діагностики; урахувати індивідуально-психологічні особливості при постановці завдань діагностування; чітко формулювати мету та завдання діагностики в усній та письмовій формі); організаторські діагностичні вміння; практико-діагностичні вміння; оціночно-аналітичні діагностичні вміння; прогностично-конструктивні діагностичні вміння.

Характеристика сформованості змістово-процесуальних складових професійної підготовки за операційно-діяльнісним компонентом стає логічним продовженням та доповненням загальної картини сформованості необхідних знань, умінь і навичок корекційної діяльності, вирішальним орієнтиром для психологів, що здійснюють таку професійну підготовку, оскільки саме практично-діялісна активність студента (психолога) дає найбільш повні та об'єктивні дані про стан готовності до застосування професійних знань у фаховій діяльності. Здатність належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок (зміст), визначається в педагогічній науці однією з провідних категорій дидактики – умінням (процес). Звідси, рівень виконання корекційно-педагогічної діяльності завжди пов'язаний із наявністю корекційно-педагогічних дій-умінь. Педагогічні дії є складовою операційної сфери всієї педагогічної діяльності. При цьому вони охоплюють різновиди двох основних груп дій: власне розумових та психомоторних. Сформованість цих дій впливає на рівень оволодіння корекційно-педагогічною технікою. За даними досліджень В. Семиченко, процес реалізації психологічної діяльності становить систему як наслідок інтегрування окремих психолого-педагогічних дій. Діяльність, відповідаючи високому рівню інтеграції, на думку дослідниці, здійснюється як єдине ціле: кожна дія є доцільним актом активності, а характер

реалізації структурних елементів органічно вписується до системи діяльності загалом [3, 293].

Неодноразово В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, В. Тарасун та М. Шеремет зазначали, що вирішення актуальних для професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти проблем передбачає досконале володіння майбутніми спеціалістами основами теоретичних мультидисциплінарних знань та новітніх психолого-педагогічних технологій, практичними вміннями проведення діагностико-прогностичного вивчення особистості з аналізом структури дефекту, ідентифікацією соматичних і психічних станів та сталих характерологічних рис, активізації та гальмування психічних проявів тощо.

Проведене дослідження сформованості *змістово-процесуальних умінь* дозволяє зазначити, що їх номінація полягає у здатності: здійснювати пошук «інноваційної» інформації, фіксувати та обробляти її, формулювати й описувати проблему; генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей і вирішення психологічних та педагогічних завдань; переносити відомі інтегративні психолого-педагогічні знання, варіанти рішення, прийоми корекційної роботи в умови нової професійної ситуації; уміння знаходити для кожної конкретної ситуації нове рішення за допомогою інтеграції відомих ідей, знань, навичок; уміння створювати нові елементи медико-біологічних і психолого-педагогічних знань, конструювати нові прийоми для вирішення корекційно-педагогічних ситуацій. Параметри цього критерію визначаємо, спираючись на класифікацію провідних педагогічних умінь О. Щербакова: фіксувати й обробляти інформацію, формулювати і описувати проблему; генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей і вирішення психологічних та педагогічних завдань (*проектувальний компонент*), оволодінні знаннями методологічних і теоретичних основ, методик з навчання різних предметів, концептуальних основ структури й змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання та виконувати основні професійно-методичні функції, застосовувати набуті інтегративні знання в умовах корекційної роботи; до розуміння клінічної складності дефекта, психолого-педагогічних особливостей та перспектив індивідуального розвитку; до вибору науково обґрунтованих підходів до складання відповідних корекційних програм (*конструктивний компонент*); продуктивно застосовувати психологічні та педагогічні нововведення; творчо і оптимально використовувати зміст, технології, методи, прийоми, засоби з практики фахових дисциплін у вищому навчальному закладі; залучення до різних видів професійної діяльності й організація даної діяльності. Виділяють такі організаторські вміння психолога: мобілізаційні, інформаційні, розвивальні та орієнтаційні; оволодіти технологією психолого-педагогічної взаємодії, що передбачає

усвідомлення її цілей і завдань, вирішенню яких підпорядковується процес обміну інформацією пізнавального (медико-біологічного, психологічного, педагогічного) і ефективно-оцінного (емоційно-позитивного) характеру, готовність до творчого співробітництва і творчого спілкування, вироблення єдиної стратегії взаємодії суб'єктів між собою, організація сприйняття й розуміння партнерами різних технологій, методів і прийомів корекційної роботи для об'єднання зусиль із метою досягнення єдиної мети (*організаційний компонент*).

Характеристика сформованості *прогностичних умінь* професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти в контексті операційно-діяльнісного компоненту є логічним продовженням нашого дослідження.

Поняття «прогноз» є грецького походження і пов'язується з передбаченням майбутнього (*prognosis* – буквально «передбачення», «провіщення»), здебільшого вживається у значенні вірогіднісного судження про майбутнє на основі спеціального наукового дослідження [1, 155]. На думку багатьох науковців, прогноз можна трактувати як висловлювання, що є виведеним за допомогою відомих законів і наукових теорій про майбутній стан досліджуваного явища. Отже, прогноз можна розглядати як висновок ланцюга певних логічних міркувань, на основі яких робляться певні висновки про майбутнє. Досить важливою в цьому контексті є думка Л. Регуш, яка за основу системи прогностичних умінь взяла розумові операції прогнозування: уміння передбачати наслідки обраних рішень; уміння моделювати майбутнє; уміння формулювати гіпотези; уміння планувати й оцінювати перспективність планів. Водночас, формування будь-яких професійних умінь є процесом цілеспрямованим, організованим і керованим, але, на відміну від інших, прогностичні вміння є більшою мірою інтегрованими, опосередкованими й різноплановими знаннями, оскільки реалізуються на основі наявного досвіду і професійних знань у різні проміжки часу. Процес формування прогностичних умінь доцільно розглядати як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на виконання професійно орієнтованих завдань та розв'язування проблемно-пошукових ситуацій, які передбачають розвиток умінь студентів здійснювати як елементарні прогностичні операції і дії, так і реалізовувати цілісні методики психологічного прогнозування. Адже формування прогностичних умінь майбутніх психологів у галузі спеціальної освіти залежить від чіткості структури самих прогностичних умінь, тобто відповідних знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої професійної прогностичної діяльності. Тому доцільно виокремити відповідні знання, уміння і навички, які входять до складу прогностичних умінь. Серед них особливої ваги набувають такі, як інтелектуальні, проєктивні, аналітичні уміння й моделювання. Ефективність формування прогностичних умінь майбутніх психологів значною мірою залежить від реалізації комплексу психолого-педагогічних умов, а саме:

1) позитивної мотивації викладачів і студентів; 2) урахування психологічних особливостей розвитку особистості; 3) використання інноваційних методів навчання, а саме методів інтерактивного навчання, комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, тренінгів, ділових ігор тощо; 4) фундаменталізації професійної підготовки майбутніх психологів на базі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; 5) організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі керованої науково-дослідницької роботи.

Доцільно розглядати діагностичні вміння та їх сформованість із позицій декількох наукових підходів, що є розкритими в попередніх параграфах.

Методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, щоб адекватно виявити механізми формування прогностичних умінь та їх взаємодію. Орієнтація на системний підхід у дослідженні передбачає з'ясування структури, взаємозв'язків елементів, їх функціонування, цілісність розвитку, динаміку формування, сутність та особливості прогностичних умінь майбутніх психологів. Отже, за такого підходу процес формування прогностичних умінь досліджується як цілісна система, упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (мети, змісту, методів, засобів, форм і результатів навчання), що є цілісним утворенням.

Ключовими положеннями діяльнісного підходу є принцип єдності свідомості та діяльності, а також принцип інтеріоризації-екстеріоризації. Згідно з першим із них, саме діяльність обумовлює формування в людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони, у свою чергу, виявляючись регуляторами діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання численних і різних за складністю її компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. При цьому індивідуальні якості, з яких складається остання, під впливом вимог діяльності розвиваються, набуваючи рис оперативності та пристосованості до цих вимог. Особливе значення має принцип інтеріоризації-екстеріоризації. Він характеризує механізм засвоєння особистістю суспільно-історичного досвіду [4, 162]. Отже, з позицій діяльнісного підходу розглядаємо процес формування прогностичних умінь психологів у галузі спеціальної освіти як специфічний вид діяльності, у ході якого: здійснюється вплив на мотиви та інтереси студента; до цілей навчальної діяльності включається формування прогностичних умінь з перспективою подальшого їх розвитку у майбутній професійній діяльності; провідна роль належить власній активності суб'єкта, результатом якої є не тільки перетворення зовнішнього світу, а й формування специфічного, цілісного, відносно самостійного внутрішнього світу людини; відбувається спільне прийняття рішення, яке є результатом аргументованого обговорення різних точок зору на проблему, що розглядається.

Синергетичний підхід – це міждисциплінарний науковий напрям, що ґрунтується на ідеях системності та цілісності світу, уявленнях людини про світ і себе в ньому; теорією систем, що саморозвиваються, самоорганізуються, процесів становлення «порядку через хаос», нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції [3, 193]. Використання синергетичної методології для вирішення окресленої проблеми означає, що:

- формування прогностичних умінь майбутніх психологів не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним процесом. Він обов'язково супроводжується кризами, подолання або запобігання яких зумовлюють необхідність негайного аналізу (самоаналізу), перебудову професійної картини світу майбутнього фахівця;
- прогностичні вміння майбутніх психологів варто розглядати як складноорганізовану систему, якій неможливо нав'язати шляхи розвитку без урахування внутрішніх потреб особистості;
- ефективність формування прогностичних умінь не виключає фактор випадковості;
- аналіз стану сформованості прогностичних умінь є підґрунтям для прогностичної діяльності, виокремлення варіантів подальшого їх розвитку;
- процес формування прогностичних умінь має здійснюватися за умови узгодження темпів розвитку суб'єктів, що беруть участь у цьому процесі;
- результати сформованості прогностичних умінь майбутніх психологів мають бути затребувані освітнім простором ВНЗ, соціальним та професійним оточенням.

Здійснюючи дослідження, ми спиралися на основні положення компетентнісного, особистісно-орієнтованого та контекстного підходів.

Компетентнісний підхід у системі формування прогностичних умінь майбутніх психологів у галузі спеціальної освіти вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти («знання в дію»), приймати ефективні рішення; застосовувати технології прогнозування; активну професійну позицію в усіх сферах діяльності. Прогностична компетентність майбутнього психолога розглядається нами як інтегрована якість особистості, що визначає складне індивідуально-психологічне, поліфункціональне утворення професійних теоретичних знань, ціннісних установок, особистісних якостей і практичних умінь психолога у сфері психологічного прогнозування, а також мотиваційно-ціннісного ставлення до прогностичної діяльності, прагнення до планування власного професійного самовизначення та особистісного розвитку, що в перспективі призведе до професійного самоздійснення (в ідеалі). Сформована в майбутнього психолога компетентність у здійсненні прогностичної діяльності обумовлює рівень його професійної підготовки, оскільки такого

фахівця вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень, технологій обирати найбільш оптимальні, підвищити ефективність процесу професійної діяльності; ця компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією, формування вмінь відповідно до змін у суспільстві для успішного вирішення професійних завдань. Отже, у контексті компетентнісного підходу результат формування прогностичних умінь ми розглядаємо як сформованість у студентів прогностичної компетентності у процесі їх навчання у ВНЗ.

За особистісно-орієнтованого підходу впливам зовнішнього характеру надається особистісний сенс. Формування прогностичних умінь стає керованим завдяки механізму вибіркості, що забезпечується гармонійним балансом між зовнішніми впливами і внутрішніми процесами – персоналізацією, самоідентифікацією, самореалізацією та ін. В умовах вищої школи передбачається проектування навчально-виховного процесу таким чином, щоб під час формування прогностичних умінь студентів одночасно впливати на їх свідомість, розвивати їх почуття й виробляти навички і звички професійно спрямованої поведінки, сприяти формуванню особистих переконань (мотивів), якими майбутні фахівці будуть керуватися у професійній діяльності.

Контекстний підхід – це підхід, що передбачає моделювання та організацію навчального процесу за допомогою комплексу дидактичних форм, методів і засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності студентів. Формування прогностичних умінь фахівця за умов контекстного підходу в навчанні здійснюється в ході послідовного залучення студентів до трьох базових та низки проміжних форм діяльності. Базовими є навчальна, квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльності, перехідними – форми діяльності, що відповідають конкретним завданням навчання на відповідних етапах підготовки майбутніх фахівців. Отже, контекстний підхід сприяє досягненню низки важливих з погляду розвитку професійної спрямованості майбутніх психологів цілей: підвищенню їхньої пізнавальної активності; формуванню пізнавальної та професійної мотивації; формуванню ціннісного ставлення до професії психолога; забезпеченню поступового переходу студентів від навчальної до професійної діяльності [4, 55].

Тільки комплексне поєднання проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для глибинного розуміння й осягнення сутності досліджуваного феномену сформованості прогностичних умінь психологів у галузі спеціальної освіти.

Проведене дослідження **операційно-діяльнісного компоненту** дозволяє зазначити, що його номінація полягає в готовності до професійної діяльності та характеризує рівень умінь майбутніх психологів

використовувати способи вирішення діагностичних, змістово-процесуальних, прогностичних завдань. Систематизуємо вищерозглянуте:

– сформованість *діагностичних умінь* полягає у *здатності*: визначати інноваційні проблеми в навчально-виховному процесі та виявляти чинники, що спричинили їх виникнення; діагностувати рівень розвитку особистості, навчально-пізнавальних потреб; рівень саморозвитку;

– сформованість *змістово-процесуальних умінь* полягає у *здатності*: здійснювати пошук «інноваційної» інформації, фіксувати та обробляти її, формулювати й описувати проблему; генерувати та відбирати нові ідеї для досягнення актуальних цілей і вирішення психологічних та педагогічних завдань (*проектувальний компонент*); оволодіти знаннями методологічних і теоретичних основ, методик із навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції, оволодіти знаннями методологічних і теоретичних основ, методик із навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосувати знання та виконувати основні професійно-методичні функції, уміння застосовувати набуті інтегративні знання в умовах корекційної роботи; розуміння клінічної складності дефекта, психолого-педагогічних особливостей та перспектив індивідуального розвитку; вибір науково обґрунтованих підходів до складання відповідних корекційних програм (*конструктивний компонент*); продуктивно застосовувати психологічні та педагогічні нововведення; творчо й оптимально використовувати зміст, технології, методи, прийоми, засоби з практики фахових дисциплін у вищому навчальному закладі; залучення до різних видів професійної діяльності й організація даної діяльності. Організаторські вміння психолога включають такі складові: мобілізаційні, інформаційні, розвивальні і орієнтаційні; оволодіти технологією психолого-педагогічної взаємодії, що передбачає усвідомлення її цілей і завдань, вирішенню яких підпорядковується процес обміну інформацією пізнавального (медико-біологічного, психологічного, педагогічного) і ефективно-оцінного (емоційно-позитивного) характеру, готовність до творчого співробітництва і творчого спілкування, вироблення єдиної стратегії взаємодії суб'єктів між собою, організація сприйняття і розуміння партнерами різних технологій, методів і прийомів корекційної роботи для об'єднання зусиль із метою досягнення єдиної мети (*організаційний компонент*);

– сформованість *прогностичних умінь* полягає у *здатності*: формулювати цілі і завдання щодо застосування нововведення, розвитку інноваційної особистості фахівця; прогнозувати зміни, труднощі, засоби досягнення цілей, позитивні і можливі негативні сторони реалізації нововведення; аналізувати та узагальнювати одержані результати

застосування педагогічних та психологічних інновацій, порівнювати їх із попередніми; визначати рівень своєї готовності до професійної діяльності та шляхи його підвищення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Суспільство двадцятого першого століття чекає на психолога, який володіє системою професійних знань і вмінь, уміє підтримувати конкурентоспроможний рівень психолого-педагогічної підготовки, знайомий із новітніми досягненнями й науково-педагогічними дискусіями на національному та світовому рівнях, прагне до постійного саморозвитку, самовдосконалення та професійного самоздійснення, тобто є готовим до професійної діяльності в галузі спеціальної освіти. Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійно спрямованої підготовки психологів у галузі спеціальної освіти загалом та управлінської її складової зокрема. Рівень підготовленості психолога повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної зазначеної підготовки, яка у провідних вишах країни має надаватися майбутнім фахівцям-психологам.

Беззаперечно, що інтернаціоналізація стимулює розвиток вітчизняної вищої школи. Вагомий внесок у позитивні зрушення робить загальна тенденція професійної підготовки фахівців із належним рівнем розвитку управлінських умінь та навичок і відповідною англійською комунікативною компетенцією, що уможливить їх конкурентоздатність на світовому рівні. Вважаємо за необхідне впровадження зазначених аспектів у професійну підготовку психологів у галузі спеціальної освіти.

Подальше дослідження передбачає проведення практичного запровадження теоретико-методичних аспектів професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти з позиції психолого-педагогічної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синьов, В. М., Пометун, О. І., Кривуша, В. І., Супрун, М. О. (1997). *Основи теорії виховання*. К.: МП «Леся» (Syniov, V. M., Pometun, O. I., Kryvusha, V. I., Suprun, M. O. (1997) *Basics of theory of education*. K.: MP "Lesia").
2. Супрун, Д. М. (2017). *Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Suprun, D. M. (2017). *Professional training of psychologists in the field of special*. K.: Publishing house of NPU named after M. P. Dragomanov).
3. Супрун, Д. М. (2016). *Management – a component of psychologists' professional training*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Suprun, D. M. *Management – a*

component of psychologists' professional training. K.: Publishing house of NPU named after M. P. Dragomanov).

4. Супрун, М. О. (2005). *Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.)*. К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ (Suprun, M. O. (2005). *Correctional teaching of pupils in the special education institutions: preconditions, formation and development (second half of the XIX – first half of the of XX century)*. K.: Publishing house of KJI MEAU Palyvoda AB).

5. Cecil, H. P. (1997). *Theories of Psychotherapy*, 5th ed., New York: Holt, Rinehart and Winston.

РЕЗЮМЕ

Супрун Дарья. Операционно-деятельностный компонент профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования.

В статье исследовано современное состояние профессиональной подготовки специальных психологов. Анализируются практические аспекты её совершенствования. Рассмотрены различные методики в контексте указанной темы исследования. Освещены сущность и структура профессиональной подготовки психологов. Особое внимание уделяется поиску и разработке критериев, оптимального комплекса методов осуществления психологической диагностики, который обуславливает определение уровня развития профессиональной подготовки, разработке программы её развития и определению психологической эффективности разработанной программы совершенствования деятельности психологов по её развитию.

Ключевые слова: методология, профессиональная подготовка, конкурентность, методы научного психологического исследования, профессиональная мотивация, профессиональная компетенция, интернационализация, операционно-деятельностный компонент.

SUMMARY

Suprun Daria. Operating-activity component of professional training of psychologists in the field of special education.

The present-day state of specialized psychologists' professional training is explored. The practical aspects of its improving are analysed. The different methods of research in this field are determined.

Sense and structure of professional training are viewed. The main elements of the definition, criteria and indicators of its formation are outlined. Particular attention is paid to finding and developing the criteria, the optimal range of methods of psychological diagnosis, which determines the level of professional training, the development of the psychological effectiveness of the program, designed to improve psychologists' performance aimed at its development.

A close connection of operating-activity component with such personal characteristics as self-esteem, self-awareness, social values, which focuses on business, creativity, responsibility, social adaptability, self-regulation is confirmed. In order to determine the level of professional components developed criterion framework, aimed at identifying qualitative changes in the development of certain aspects and manifestations of mental activity of psychologists', which ensures their self-life, system of values, orientation and awareness of the needs, motivation and interests, subjectivity of behavior, the ability to responsible, self-sufficient and adequate response in different situations.

The article marks recent internationalization trends, which are observed worldwide; lists the positive aspects of internationalization of higher education and elements of the

culture of the University, which must be developed in terms of internationalization. The article reviews the status and trends of professional training of psychologists in the field of special education. The review of the standard documents, that regulate such training is made. The list of competencies that must have specialists-psychologists by the end of training is provided. The necessity of applying of the competence approach in professional training of psychologists in the field of special education in foreign language is proved.

Internationalization stimulates development of the national higher education. An important contribution was made to positive changes in professional training with appropriate level of management skills and relevant professional skills and professional competence that make possible their competitiveness on the global level. In perspective, the introduction of the course in pedagogical process is recommended. We consider it is necessary to introduce these aspects in the training of psychologists in the field of special education.

Key words: *methodology, professional training, competitiveness, scientific psychological-pedagogical investigation methods, professional motivation, professional competence, internationalization, operating-activity component.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377:796.0

Антоніна Беседіна

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0001-7294-3137

Світлана Гудим

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9124-8252

Микола Гудим

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-9732-6393

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/150-157

ОПТИМІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ВПРАВ З ОБТЯЖЕННЯМ

З метою аналізу та оптимізації тренувального процесу розвитку силових якостей юнаків професійно-технічних навчальних закладів із застосуванням вправ з опором на уроках фізичного виховання та в позанавчальний час було обстежено 28 учнів (юнаків) 15 років. Установлено статистично достовірний приріст показників рівня розвитку різних видів сили в юнаків. Виявлено проблеми й фактори, що регламентують ефективність розвитку силових якостей в учнів професійно-технічних навчальних закладів (юнаків) на заняттях з фізичної культури. Також обґрунтовано запропоновану програму покращення силових здібностей учнів старших класів та доведено її ефективність.

Ключові слова: силові якості, фізичне виховання, вправи з обтяженням, учні професійно-технічних навчальних закладів.

Постановка проблеми. На сьогодні проблема силової підготовки учнівської молоді викликає особливий інтерес у зв'язку з вираженими змінами соціальних, екологічних та економічних умов життя суспільства [1, 3, 5]. Найбільше значення в життєдіяльності людини мають сила м'язів плечового пояса, тулуба та стегон. Недостатня кількість м'язових тканин призводить до порушення корсетної функції організму (сколіози, плоскостопість, захворювання хребта), захворювання дихальної та серцево-судинної систем тощо [3, 4].

Отже, умови сьогодення, які постійно змінюються, ускладнюються, й висувають підвищені вимоги до застосування і впровадження нових методик силової підготовки. Силова підготовка складає основну частину професійно-прикладної фізичної підготовки учнів професійно-технічних

навчальних закладів (ПТНЗ). Таким чином, створення раціональної методики силової підготовки є одним із факторів підвищення не лише рівня здоров'я, фізичної підготовленості, а й розумової працездатності, гармонійного розвитку особистості. Силова підготовка складає основну частину професійно-прикладної фізичної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури, присвяченої розвитку сили на заняттях з фізичного виховання, показує, що в останній час дослідження в цьому напрямі значно зросли. Проблема розвитку силових здібностей, пропонування методик відносної сили займалися дослідники М. Вроб'йова, О. Зянкін, Т. Круцевич, Б. Ланда, С. Приходько та ін. Відтак, проблема розвитку силових якостей в учнів ПТНЗ є актуальною й потребує подальшого вивчення.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці програми тренувальних занять щодо покращення силових здібностей учнів ПТНЗ та доведено її ефективність. Для досягнення поставленої мети використовувалися такі методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, анкетування, педагогічний експеримент, методи математично-статистичної обробки отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Вирішення поставлених експериментальних завдань здійснювалося на базі філії ДНЗ «Охтирського центру ПТО» смт. Великої Писарівки Сумської області. У дослідженні брали участь 28 учнів (юнаків) 15 років, було створено контрольну та експериментальну групи (КГ, ЕГ).

Згідно з даними науково-методичної літератури, у період старшого шкільного віку силові показники стають подібні до дорослих: спостерігається швидкий приріст м'язової маси, м'язи стають еластичними, мають гарну нервову регуляцію. За рахунок припинення росту тіла в довжину збільшуються його поперечні розміри та маса м'язів. Учні самі контролюють власні можливості [4]. Тому ефективна методика занять із покращення розвитку силових якостей у цей період буде мати найвищі результати.

Таким чином, юнаки 15–16 років володіють найширшими можливостями в межах шкільного періоду для спрямованого розвитку м'язової сили. Поступове привчання юнаків цього віку до великих, близько граничних і граничних зусиль вважається виправданим. Для розвитку м'язової сили в юнаків цього віку застосовуються вправи з обтяженням масою 16 кг, включаючи 3–4 серії по 6–12 повторень з інтервалами відпочинку 60–85 с. Величина опору при тренуванні максимальної сили за допомогою обтяжень у початківців має становити 60–80 % максимальної маси. Кількість повторень при цьому коливається від 2 до 8 разів [2, 5].

Кожна з груп складалася з 14 юнаків основної групи здоров'я. На першому етапі досліджень ми визначили рівень розвитку силових якостей

за допомогою контрольних вправ та тестів: 1) динамометрія; 2) під'йом переворотом; 3) лазіння по канату; 4) піднімання тулуба з положення лежачи, зігнувши ноги за 1 хвилину; 5) згинання та розгинання рук в упорі лежачи. За результатами попередніх досліджень можна зробити висновок, що ЕГ та КГ знаходяться на однаковому рівні розвитку сили, який визначається як нижчий за середній.

На наступному етапі ми впровадили програму для розвитку силових якостей, яку учні експериментальної групи виконували на заняттях з фізичного виховання. Крім уроків фізичної культури силові вправи включалися до занять у спортивних секціях, під час самостійних занять та при виконанні домашніх завдань. КГ займалася фізичним вихованням за загальноприйнятою методикою згідно з «Робочою навчальною програмою». Обов'язковою умовою занять було самостійне спостереження за зміною у стані здоров'я й фізичного розвитку. Самоконтроль включав суб'єктивні (самопочуття, працездатність, сон, апетит) та об'єктивні (частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, фізичний стан і візуальні спостереження) показники.

Аналіз результатів педагогічного тестування показав, що в контрольній групі в тестах, які визначали рівень силових якостей, спостерігається достовірний приріст показників ($p < 0,05$). Порівняння показників результатів розвитку силових якостей учнів ПТНЗ контрольної групи попереднього та заключного досліджень показало, що в тестах показники покращилися до середнього рівня (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень розвитку силових якостей в юнаків ПТНЗ першого року навчання

Назва тесту	Контрольна група		Експериментальна група	
	жовтень	травень	жовтень	травень
Динамометрія (кг)	35±5	37±3	35±5	39±4
Підйом переворотом (раз)	4±1	5±2	4±1	6±2
Лазіння по канату (м)	10±2	14±2	10±2	16±2
Піднімання тулуба сидючи за 1 хвилину (раз)	50±6	57±3	50±5	58±4
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (раз)	15±5	17±6	15±5	18±7

В експериментальній групі також виріс рівень розвитку силових якостей і спостерігається достовірний приріст показників ($p < 0,05$). Аналіз показників результатів розвитку силових якостей у юнаків ПТНЗ експериментальної групи попереднього й заключних досліджень виявив покращення показників з нижче середнього на вище середній рівень (табл. 1).

За нормативними значеннями відповідних тестів, що використовувалися в роботі, були розроблені критерії оцінювання розвитку сили, що поділялися на 3 рівні: низький, нижче середнього, середній, більш

за середній та високий. Для визначення шкали оцінювання ми за достатній рівень приймали вікові норми заданих показників, відповідно низький рівень – показники нижчі норми, високий рівень – вищі норми (табл. 2).

Таблиця 2

Шкала оцінювання сили для юнаків ПТНЗ

Тести	Рівні розвитку сили в балах		
	Низький (1–3 бали)	Середній (4–6 балів)	Високий (7–9 балів)
Динамометрія (кг)	1 бал – 35–38	4 бали – 45–46	7 балів – 52–54
	2 бали – 39–41	5 балів – 47–48	8 балів – 55–57
	3 бали – 42–44	6 балів – 49–51	9 балів – 58–60
Силовий індекс (%)	1 бал – 50–54	4 бали – 65–67	7 балів – 76–78
	2 бали – 55–59	5 балів – 68–71	8 балів – 79–81
	3 бали – 60–64	6 балів – 72–75	9 балів – 82–85
Підйом переворотом (раз)	1 бал – 0	4 бали – 2	7 балів – 5
	2 бали – 1	5 балів – 3	8 балів – 6
	3 бали – 1	6 балів – 4	9 балів – 7
Лазіння по канату 5 м без допомоги ніг (с)	1 бал – 21	4 бали – 17	7 балів – 12
	2 бали – 20	5 балів – 15	8 балів – 11
	3 бали – 18	6 балів – 13	9 балів – 10
Піднімання тулуба сидячи за 1 хвилину (раз)	1 бал – 25–29	4 бали – 40–44	7 балів – 51–55
	2 бали – 30–34	5 балів – 45–47	8 балів – 56–60
	3 бали – 35–39	6 балів – 48–50	9 балів – 61–70
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (раз)	1 бал – 10–12	4 бали – 20–22	7 балів – 29–31
	2 бали – 13–16	5 балів – 23–25	8 балів – 32–35
	3 бали – 17–19	6 балів – 26–28	9 балів – 36–40

Аналіз педагогічного тестування показав, що в експериментальній групі спостерігається достовірний приріст показників рівня силових якостей ($p < 0,05$). Так, на початку проведення тренувань середні показники динамометрії склали 38 ± 3 кг, а на заключному етапі – 49 ± 4 кг, таким чином результат покращився з рівня нижче середнього до рівня вище середнього (на 11 ± 1 кг). У контрольній групі також виріс рівень розвитку силових якостей (спостерігається достовірний приріст показників ($p < 0,05$)) і результат покращився з рівня нижче середнього до середнього рівня (приріст склав 8 кг).

За результатами обрахунків можемо сказати, що на початку експерименту силовий індекс обох груп досліджуваних мав низький рівень та нижче середнього. Після експерименту в юнаків КГ силовий індекс збільшився до середнього рівня (65 ± 3), у юнаків ЕГ – до вище середнього (71 ± 2) (табл. 3).

Таблиця 3

Рівень розвитку силових якостей у юнаків ПТНЗ першого року навчання

Назва тесту	Контрольна група (n = 14)		Експериментальна група (n = 14)	
	Листопад (M±m)	Травень (M±m)	Листопад (M±m)	Травень (M±m)
Динамометрія (кг)	38±3	46±3	38±3	49±4
Силовий індекс (%)	57,5±3	65±3	57±4	71±2
Підйом переворотом (раз)	3±1	5±2	3±1	6±2
Лазіння по канату 5 м без допомоги ніг (с)	19±2	14±2	19±2	11±2
Піднімання тулуба сидячи за 1 хвилину (раз)	45±6	57±3	45±5	58±4
Згинання і розгинання рук в упорі лежачи (раз)	17±2	25±2	18±2	28±1

Також за результатами дослідження тестової вправи підйом переворотом, зазначимо, що юнаки КГ і ЕГ протягом тренувань підвищили показники з середнього і вище середнього рівня на високий, що свідчить про правильність підбору тренувальних вправ в обох випадках, але все ж таки показники в ЕГ стали вищими. Результати тестових вправ лазіння по канату в юнаків КГ позитивно зрушилися з низького рівня на середній, а в юнаків ЕГ показники зросли до високого рівня, що свідчить про ефективність підібраних вправ силовій підготовки (спостерігається достовірний приріст показників ($p < 0,05$)).

Аналізуючи результати тесту піднімання тулуба сидячи за 1 хвилину, ми можемо зробити висновок, що в юнаків як КГ, так і ЕГ спостерігалось збільшення показників із середнього та вище середнього рівнів до високого, що свідчить про оптимальність підібраних вправ на зміцнення м'язів тулуба і спини в обох групах (табл. 3).

Таким чином, у контрольній групі також виріс рівень розвитку силових якостей і спостерігається достовірний приріст показників ($p < 0,05$) за вправою згинання і розгинання рук в упорі лежачи. Як бачимо з результатів дослідження, у юнаків КГ до експерименту вправа виконувалась у середньому 17 ± 2 разів, а після експерименту стало – 25 ± 2 , що свідчить про збільшення показників на 8 разів. Динаміка показників констатує їх перехід від рівня нижче середнього до середнього. У юнаків ЕГ спостерігаємо приріст показників за період тренувань на 10 разів і покращення показників з рівня нижче середнього до високого.

Отже, як ми бачимо із результатів порівняльного аналізу педагогічного тестування, в обох групах зросли показники рівня розвитку сили в юнаків ПТНЗ першого року навчання. Але в експериментальній групі ці показники досягли більш високого рівня. Застосування розробленої програми для розвитку силових якостей в експериментальній групі юнаків

ПТНЗ першого року навчання дозволило отримати більш високі результати, ніж у контрольній групі, у динамометрії, показниках піднімання тулуба, лазіння по канату, згинання й розгинання рук в упорі лежачи.

Таким чином, у результаті проведення педагогічного експерименту виявлено статистично достовірний приріст показників рівня розвитку різних видів сили в юнаків ПТНЗ першого року навчання. У юнаків експериментальної групи спостерігався такий приріст показників силової підготовленості: статичної сили (динамометрія) – показники зросли з рівня нижче середнього до рівня вище середнього; швидкісної динамічної сили (лазіння по канату, підйом переворотом) – показники зросли з низького до вище середнього та високого рівня, повільно-динамічної сили (піднімання тулуба сидячи за 1 хвилину, згинання і розгинання рук в упорі лежачи) – з рівня нижче середнього до високого.

За результатами дослідження за визначеною шкалою оцінювання сили для юнаків ПТНЗ та їх критеріїв було визначено, що кількість юнаків КГ, які мали середній рівень розвитку силових якостей, зменшилася на 6 юнаків, а юнаків, які мали рівень вище середнього – зросла на 8 чоловік. У ЕГ кількість юнаків, які мали середній рівень розвитку силових якостей, також зменшилася на 6, а юнаків, які мали рівень вище середнього – зросла на 5 чоловік і з'явилося 3 чоловіки з високим рівнем (табл. 4).

Таблиця 4

**Розподіл студентів за рівнем розвитку силових якостей
до експерименту і після**

Бальна шкала за рівнями	Контрольна група (кількість юнаків)		Експериментальна група (кількість юнаків)	
	До експерим.	Після експерим.	До експерим.	Після експерим.
Низький рівень (1–17)	0	0	0	0
Нижче середнього (18–23)	2	0	2	0
Середній рівень (24–35)	11	5	10	4
Вище середнього (36–41)	1	9	2	7
Високий рівень (42–54)	0	0	0	3

Таким чином, аналіз показників результатів розвитку силових якостей у юнаків ПТНЗ експериментальної групи попереднього й заключних досліджень виявив покращення показників із нижче середнього на вище середній та високий рівень. Отже, можемо зробити висновок, що одержані результати засвідчили більш позитивну динаміку розвитку силових якостей, яку ми спостерігаємо в експериментальній групі, що свідчить про ефективність застосування розроблених комплексів вправ з опором на розвиток силових якостей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Застосування розробленої програми для розвитку силових якостей в експериментальній

групі юнаків ПТНЗ першого року навчання дозволило отримати більш високі результати, ніж у контрольній групі. У результаті проведення педагогічного експерименту виявлено статистично достовірний приріст показників рівня розвитку різних видів сили в юнаків ПТНЗ першого року навчання. У юнаків експериментальної групи спостерігався такий приріст показників силової підготовленості: максимальної сили – з низького до середнього рівня, силової витривалості – з нижче середнього до вище середнього, швидкісної динамічної сили – з низького до нижче середнього, повільно-динамічної сили – з низького до середнього рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальсевич, В. К. (1996). Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 1, 23–25 (Balsevych, V. K. (1996). The concept of alternative forms of organization of physical education of children and youth. *Physical culture: education, education, training*, 1, 23–25).
2. Зянкин, А. Н. (2011). Сила: ее развитие и динамика у студенческой молодежи в период обучения в вузе. *Физическое воспитание студентов*, 2, 44–46 (Ziankin, A. N. (2011). Strength: its development and dynamics in student youth in the period of study at the university. *Physical education of students*, 2, 44–46).
3. Круцевич, Т. Ю., Воробйов, М. І., Безверхня, Г. В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків та молоді*. К.: Олімпійська л-ра (Krutsevych, T. Yu., Vorobiov, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *The control in physical education of children, adolescents and youth*. K.: Olympic literature).
4. Солоха, Л. К. (1981). О необходимости учета возрастных и индивидуальных особенностей в практике тренировочного процесса. *Педагогические аспекты спортивной тренировки* (с. 49–51) Омск: Омский ГИФК (Solokha, L. K. (1981). On the need to take into account age and individual characteristics in the practice of the training process. *Pedagogical aspects of sports training*, (pp. 49–51). Omsk: Institute of Physics culture.
5. Цимбалюк, В. (2010). Методичні рекомендації щодо використання вправ з опором. *Здоров'я та фізична культура*, 5 (173), 1–4. К.: Шкільний світ (Tsybaliuk, V. (2010). The methodological recommendations on the use of resistance exercises. *Health and physical culture*, 5 (173), 1–4. The School World Publishing House).

РЕЗЮМЕ

Беседина Антонина, Гудым Светлана, Гудым Николай. Оптимизация развития силовых качеств у учеников профессионально-технических учебных заведений с помощью упражнений с отягощениями.

С целью анализа и оптимизации тренировочного процесса развития силовых качеств юношей профессионально-технических учебных заведений с помощью упражнений с отягощениями на уроках физического воспитания и в позаурочное время было обследовано 28 учеников (юношей) 15 лет. Установлен статистически достоверный прирост показателей уровня развития разных видов силы у юношей. Выявлены проблемы и факторы, регламентирующие эффективность развития силовых качеств у учащихся профессионально-технических учебных заведений (юношей) на занятиях по физической культуре. Также обоснована программа улучшения силовых способностей учащихся старших классов и доказана ее эффективность.

Ключевые слова: силовые качества, физическое воспитание, упражнения с отягощением, учащиеся профессионально-технических учебных заведений.

SUMMARY

Biesiedina Antonina, Gudim Svetlana, Gudim Nykola. Optimization of power qualities in students of professional and technical education institutions.

The article presents the results of researches, during which problems and factors that regulate the effectiveness of the development of strength qualities in students of vocational schools (boys) in physical culture classes were identified. The proposed program for improving the strength of high school students is also substantiated and proved to be effective.

As a result of the pedagogical experiment, a statistically significant increase in the indicators of the level of development of various types of force in the boys of the vocational schools of the first year of study was revealed. The young boys of the experimental group observed the following increase in the indicators of strength preparedness: static strength, which rose from below average to above average; high-speed dynamic forces – the indicators have increased from low to higher than average and high, slow-dynamic strength – from a level below the average to high.

Thus, the analysis of the indicators of the results of development of strength qualities in the boys of the vocational schools of the experimental group of preliminary and final studies showed improvement of the indicators below the average on the above average and high level. Consequently, we can conclude that the results obtained showed a more positive dynamics of the development of power qualities that we observe in the experimental group, which indicates the effectiveness of the application of developed complexes of exercises with resistance to the development of power qualities. As we can see from the results of the comparative analysis of pedagogical testing in both groups, the indicators of the level of development of force in boys of the vocational schools of the first year of study increased in both groups. But in the experimental group these indicators rose to a higher level.

The application of the program for the development of power qualities in the pilot group of boys in the first year of training for vocational schools allowed to obtain higher results than in the control group. As a result of the pedagogical experiment, a statistically significant increase in the indicators of the level of development of various types of force in the boys of the vocational schools of the first year of study was revealed. The young boys of the experimental group observed the following increase in the indicators of force readiness: the maximum force – from low to medium level, strength endurance – from below average to above average, speed dynamic power – from low to low average, slowly-dynamic strength – from low to average level.

Key words: strength qualities, physical education, exercises for strength, students of vocational schools.

УДК 371.315.6

Генкал Світлана

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7812-6103

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/158-168

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЇ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлена дидактична модель проблематизації змісту, розглянуто та проаналізовано понятійний апарат дослідження, особливості й механізми проблематизації змісту біологічної профільної освіти. Аналізуються цілі, механізми, принципи, форми, способи, методи проблематизації та їх дидактичні можливості. Наголошується, що проблематизація змісту впливає на ефективність педагогічного процесу й забезпечує міцність і дієвість знань, профільну компетентність учнів, розвиток творчих здібностей, навичок продуктивної діяльності.

Ключові слова: зміст освіти, проблемне навчання, проблематизація змісту, профільні класи.

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти України, перехід старшої школи до профільного навчання викликала необхідність удосконалення технологій навчання, спрямованих на формування таких особистісних якостей учнів як здатність до саморозвитку, уміння формулювати та вирішувати проблеми, виконувати завдання на продуктивному рівні, збагачувати власний пізнавальний досвід.

У теорії і практиці профільного навчання ще залишаються невирішеними суперечності між: об'єктивною потребою в розвитку особистості майбутнього випускника, здатного розв'язувати проблеми та переважно репродуктивною організацією навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах; необхідністю розвитку в учнів біологічної компетентності і пануванням у сучасній освіті знаннєвої парадигми формування й реалізації змісту.

Зазначені проблеми зумовлюють необхідність пошуку нових науково обґрунтованих підходів до вдосконалення змісту біологічної профільної освіти. Логіка побудови навчального змісту повинна будуватися на принципі проблемності, що забезпечує активність і самостійність пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам змісту освіти присвячені роботи вітчизняних науковців (О. В. Барановська, С. П. Бондар, Г. О. Васківська, С. У. Гончаренко, Н. В. Захарчук, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, Л. А. Липова, С. Е. Трубочева та ін.) та зарубіжних дослідників (В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, А. В. Хуторський

та ін.). Науковцями розроблено структурні елементи змісту освіти, що впливають на формування досвіду пізнавальної діяльності, умінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях.

Розв'язанню питань проблемного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах присвячені роботи низки науковців у галузі педагогіки і психології (А. М. Алексюк, Н. М. Буринська, Л. І. Круглик, С. Д. Максименко, Л. Л. Момот, В. І. Паламарчук, О. І. Пометун, Ю. Д. Руденко, А. Й. Сиротенко, О. Г. Стадник, М. С. Топузов та ін.). Дослідниками обґрунтовано дидактичні основи проблемного навчання, розроблено проблемно-пошукові методи викладання навчальних предметів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичної моделі проблематизації змісту біологічної профільної освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю та пізнавальним інтересом учнів профільних класів у процесі вивчення біології.

Виклад основного матеріалу. У педагогічному словнику С. У. Гончаренка категорія «зміст освіти» розглядається як система знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання [2, с. 137].

В. В. Краєвським виділено рівні формування змісту освіти: перший рівень – загального теоретичного уявлення; другий – рівень навчального предмета; третій – рівень навчального матеріалу; четвертий рівень – процесу навчання, п'ятий – особистісний, як результат здобутих знань учня [5, с. 154].

Українські дослідники розглядають зміст освіти як: систему наукових знань, умінь і навичок, засвоєння яких є основою для розвитку та формування особистості, її світогляду, моралі, поведінки, підготовки до суспільного життя та праці (Н. П. Волкова, М. М. Фіцула); складову культури, соціального досвіду суспільства, що використовується в навчальному процесі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку особистості (Н. Є. Мойсеюк); сукупність знань, умінь і навичок, що входять у загальну середню освіту (М. Б. Євтух). Структуру змісту загальної середньої освіти складають чотири основні компоненти: знання, уміння, навички, досвід.

Останнім часом приділяється велика увага проблемі фундаменталізації змісту освіти «як стратегічному напрямку розвитку системи освіти ХХІ ст., що характеризується взаємозв'язком та ієрархією елементів, генералізацією знань, цілісністю, сприяє якісній підготовці особистості, спроможної приймати відповідальні рішення в нестандартних ситуаціях» [7, с. 6].

Фундаменталізація змісту освіти у профільних класах орієнтована на досягнення значних освітніх ефектів: самореалізацію, самовизначення учнів, формування творчого пізнавального досвіду, загальних та спеціальних компетентностей, навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти, що потребує засвоєння максимального об'єму знань. Це досягається впровадженням якісно інших принципів, способів, методів і технологій реалізації змісту. У контексті даного питання проблемне навчання має значний потенціал тому, що перевідкриття учнями теоретичних блоків змісту (теорій, концепцій, законів, закономірностей, понять тощо) сприяє ефективному запам'ятовуванню навчального матеріалу й забезпечує міцність і дієвість знань.

Науковий інтерес до проблемного навчання як засобу формування й розвитку творчих здібностей шляхом активізації мислення на основі розв'язання проблем з'явився на початку 60-х років. Дослідження в галузі дидактики і психології висвітлено в роботах А. В. Брушлинського, Т. А. Ільїної, Т. В. Кудрявцева, І. Я. Лернера, А. М. Матюшкіна, М. І. Махмутова, В. Окона та ін. У дослідженнях акцентується увага на важливості проблематизації освіти, розкриваються форми проблематизації: проблемні запитання, завдання, задачі, ситуації. Науковцями визначено сутність категорії «проблематизація», розроблено рівні проблематизації (О. В. Ковалевська, В. А. Крутецький, Т. В. Кудрявцев). У науковий обіг увійшли такі дидактичні категорії, як «проблемний підхід», «проблемний метод», «проблематизація», виділено рівні проблематизації.

О. В. Ковалевська та С. В. Юткіна розуміють проблематизацію як спосіб створення проблемної ситуації в навчальному процесі [4; 9]. О. В. Ковалевська зазначає, що проблематизація може бути здійснена на трьох рівнях: проблематизація змісту навчання, процесу навчання, одночасна проблематизація змісту і процесу навчання. Дослідницею розроблена модель проблематизації змісту іноземної мови, що реалізується на трьох рівнях: лінгвістичному, комунікативному, духовно-пізнавальному [4, с. 23–24].

Проблематизація розглядається як стратегія навчання академічно обдарованих дітей поряд із прискоренням, збагаченням, поглибленням змісту [6, с. 37–40]. Практичний досвід свідчить, що проблематизація змісту є важливим джерелом розвитку нелінійного, критичного, рефлексивного мислення учнів, дозволяє зрозуміти наявність суперечності між наявними знаннями та результатами навчальної діяльності, яких необхідно досягти в найближчому майбутньому.

Проблематизація освітнього змісту навчального предмета «Біологія» включає: введення в проблематику біологічної науки, її галузей,

оригінальні пояснення, повідомлення суперечливих точок зору, інформації щодо новітніх досягнень, що спростовують усталені уявлення, альтернативні інтерпретації, постановку проблемного запитання, систематизацію та встановлення ієрархії складових проблеми. У результаті виконання проблемних завдань в учнів підвищується ефективність розумових операцій та дій, значно покращуються вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, систематизувати, порівнювати, виокремлювати головне тощо; актуалізуються навички переносу знань на інші об'єкти й ситуації; розвиваються вміння встановлювати міжпредметні зв'язки, відбувається формування інтегрованої системи знань, яка в подальшому відображається в світогляді особистості учня.

На основі теоретичного аналізу та практичного досвіду розроблена дидактична модель проблематизації змісту включає: мету, механізми, принципи, форми, методи, прийоми (рис. 1).

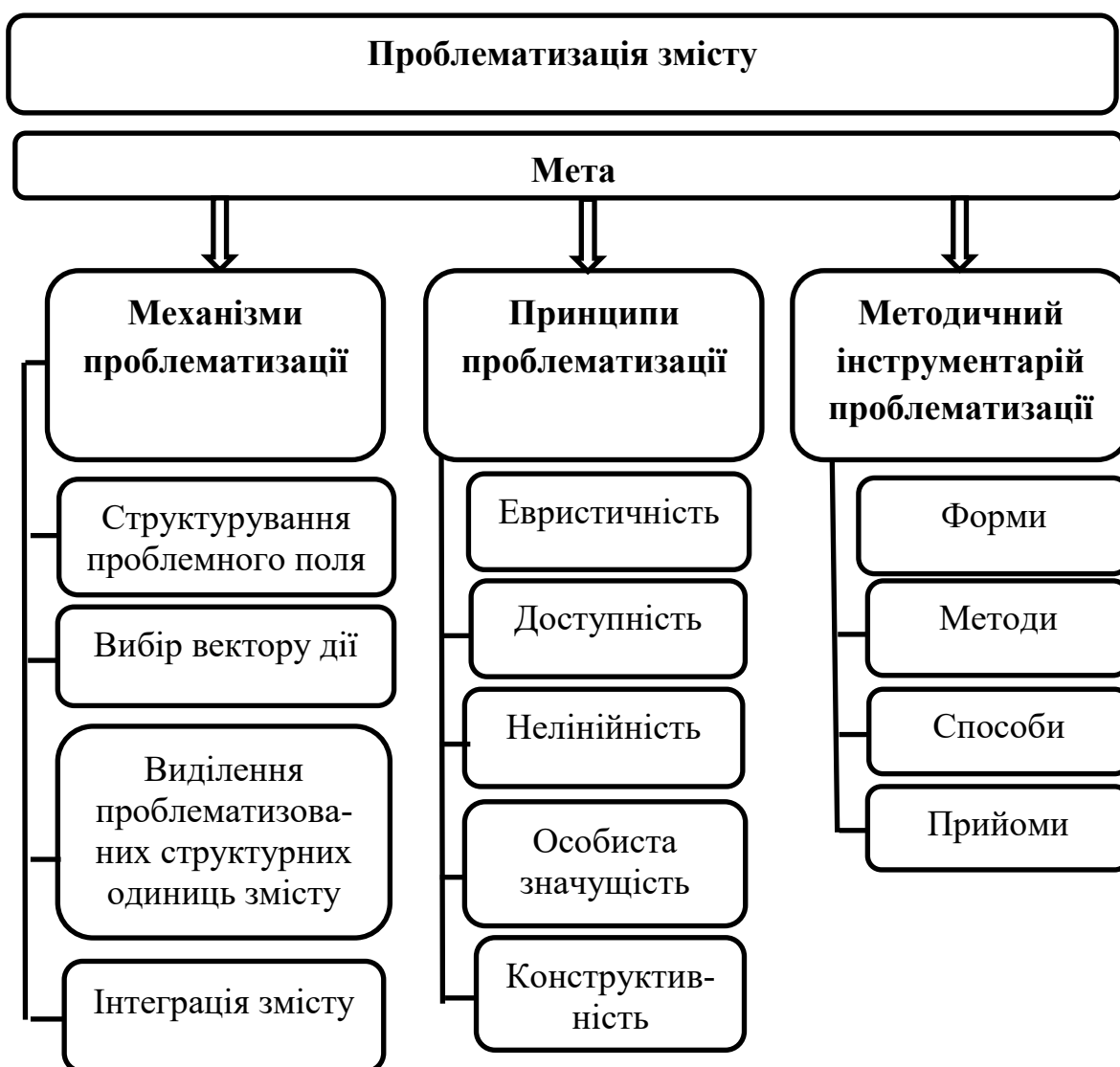


Рис. 1. Дидактична модель проблематизації змісту

Мета проблематизації – включення учнів у продуктивну діяльність шляхом активного сприйняття навчального матеріалу, пошук рішень, формулювання гіпотез, розвиток оригінального, альтернативного мислення.

Проблематизація – це простір для виникнення, розвитку та вирішення проблеми.

Основним механізмом проблематизації змісту є: структурування проблемного поля, вибір вектору дії, виділення проблематизованих структурних одиниць, інтеграція змісту, що дозволить максимально швидко наблизити до розв'язання проблеми.

Структурування проблемного поля – це процес, який полягає в системній побудові навчального матеріалу, цільову орієнтацію блоків змісту, їх адаптацію до навчальних умов, і базується на виділенні понятійного апарату теми з даного предмета на основі системного аналізу, що передбачає послідовність дій із установлення структурних зв'язків між елементами змісту з подальшою їх систематизацією.

Виокремлення проблемного поля може здійснюватися на різних рівнях:

- загальнонауковому – сучасна наукова проблематика, розбіжність теорій з експериментальними даними, конфронтація теорій, зіткнення точок зору, стилів наукового мислення, сумніви щодо вірності гіпотез і теорій;

- загальнопредметному, що відображає основні біологічні ідеї як провідні узагальнення (організм як цілісна система, єдність структури й функцій, рівні організації живого, єдність походження живого, адаптивний характер еволюції тощо);

- тематичному – формулювання локальних проблем.

Під час опрацювання проблемного поля змісту відбувається процес суб'єктивізації, переосмислення і набуття особистісної значущості знань відповідно до пізнавальних потреб та інтересів, перевідкриття законів, закономірностей, фактів, що сприяє підвищенню інтелектуальної ініціативи.

Окреслення проблемного поля потребує вибору вектору дії, що здійснюється в декілька етапів: чітке формулювання проблеми, збір, аналіз і систематизація даних, опис обраної проблеми, розгалуження основної проблеми, висунення, підтвердження та спростування суміжних і альтернативних проблемних положень, звуження кола пошуку, виділення ключової ланки проблеми, головного протиріччя, що складає основу проблеми, усвідомлення відсутньої інформації для її розв'язання.

Процес проблематизації змісту передбачає виділення проблематизованих структурних одиниць: теорій, законів, закономірностей, правил, головних біологічних ідей, на основі яких відображаються компоненти змісту розділу, теми, понять, опанування якими потребує пошукової роботи учнів.

Під час викладу загальноприйнятих теорій слід зосередити увагу на етапах їх створення, розвитку відповідно до сучасних досліджень, суперечностях, що вирішувалися та представити альтернативні теорії. Наприклад, слід розглядати не тільки теорію еволюції Ч. Дарвіна, але й альтернативні (теорія катастроф Ж. Кюв'є, синтетична теорія еволюції, нейтралістична теорія, теорія когерентної та некогерентної еволюції тощо).

У контексті проблематизації поняття формуються різними шляхами: індуктивним – послідовний перехід від обговорення окремих властивостей біологічної системи, процесу, явища до загальних ознак і сутності даної категорії. Доцільно застосовувати кероване «відкриття», учням пропонуються приклади логіки аналізу біологічного явища, процесу, а вони під керівництвом учителя за допомогою наведених запитань формують поняття.

Дедуктивний шлях – це перехід від загального до окремого, спочатку формулюється поняття, його сутність, потім розглядаються окремі ознаки.

Традуктивний шлях – формулювання висновків за аналогією, від часткового до часткового, від загального до загального, це висновок щодо характеристики біологічної системи на основі властивостей іншої.

Реалізація проблематизованих структурних одиниць як елементів змісту може здійснюватися на різних рівнях.

Нульовий рівень відзначається під час пасивного сприйняття учнями проблеми, що міститься в навчальному матеріалі, пізнавальна діяльність (самостійність, активність) та інтерес спонтанні, учитель організує та контролює роботу учнів.

На першому рівні учні більш свідомо сприймають проблему, залучаються до пізнавальної діяльності під керівництвом учителя, який пропонує напрями рішення проблеми, частково самостійно здійснюють пошук рішень.

Другий рівень проблематизації змісту передбачає цілісне сприйняття учнями проблеми та повністю самостійне її розв'язання, учні повністю вирішують проблему, роблять висновки, пропонують та обґрунтовують гіпотези.

Третій рівень визначається, якщо учні, крім усвідомлення особистісної значущості проблеми, її самостійного вирішення, здатні до самостійного бачення проблеми, глибоко аналізу та інтеграції знань.

Наступний етап – інтеграція змісту проблематизованих структурних одиниць, тобто встановлення внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків між структурними одиницями змісту, що є умовою цілісного бачення й розв'язання проблеми.

Інтеграція проблематизованих структурних одиниць змісту забезпечує функціональність, системність знань учнів, здобутих у процесі навчання; формування цілісної природничо-наукової картини світу, поглиблення та розширення змісту окремих розділів предмету, розкриття професійно-орієнтованого аспекту знань.

Принципами формування проблематизованих структурних одиниць змісту є: евристичність, що забезпечує пізнавальну активність у пошуці нових знань та вмінь, можливість самостійно формулювати наявні та нові ідеї для вирішення проблеми, що виникла з протиріччя; доступність вирішення поставленої проблеми означає те, що знань та вмінь повинно вистачати для організації початкового етапу дослідження; особистісна значущість навчального матеріалу для учня надає можливість розширити суб'єктивний досвід учня; нелінійність відображає різноманітність варіантів розвитку біологічних систем, можливі ситуації, якісні, стрибкоподібні зміни, що є універсальною і фундаментальною властивістю, визначає розвиток природи, її еволюцію тощо, цей принцип усуває фрагментарність бачення проблеми; конструктивність, що є умовою ефективного та цілеспрямованого руху до вирішення проблеми.

Проблематизовані структурні одиниці змісту реалізуються за допомогою різних способів створення проблемних ситуацій, зокрема:

- учні не володіють способами вирішення поставленого завдання, не можуть відповісти на проблемне запитання, дати пояснення новому факту в навчальній або життєвій ситуації;
- наявність протиріччя між наявними знаннями і способами діяльності, що володіють учні та новими даними, які слід пояснити на основі цих знань;
- усвідомлення учнями неможливості пояснити нові дані, практичні результати за допомогою знань, які вони мають;
- є необхідність використовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах;
- існує суперечність між теоретично можливим шляхом розв'язання проблеми і практичною нездійсненністю вибраного способу.

Учні залучаються до таких видів діяльності, як пошук інформації (або її виокремлення) під час розв'язання завдань, для яких характерний дефіцит інформації, пошук способів вирішення, інтерпретація фактів, аналіз, виділення головного, пояснення, пошуку сутності біологічного процесу, явища.

Серед форм проблематизації у профільних класах доцільно використовувати проблемні лекції, на яких використовуються такі прийоми:

- пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді запитання; повідомлення інформації, що містить суперечність;
- повідомлення протилежних думок із будь-якого питання;
- звернення уваги на те чи інше біологічне явище, яке потрібно пояснити;
- повідомлення фактів, що викликають непорозуміння;
- співставлення життєвих уявлень з науковими;
- постановка запитання, на яке повинен відповісти учень, прослухавши частину лекції, і зробити висновки.

Важливим доповненням до лекцій є проблемні семінари, що присвячуються питанням, темам, які мають пошуковий, світоглядний потенціал та сприяють формуванню цілісної системи знань. У профільних класах досить поширеними формами організації навчальної діяльності також є: диспути, які проводять упродовж уроку за темою, що має проблемний характер, дискусії як елемент уроку, «круглі столи», дидактичні ігри тощо. Процес проблематизації може розгортатися у формі полілогу, діалогу, побудованих за дедуктивною або індуктивною логікою.

Методи активізації пізнавальної діяльності є важливим інструментарієм здійснення проблематизації. Вибір методів навчання вчитель здійснює залежно від змісту навчання, організаційних форм, конкретної мети уроку на основі дидактичних і методичних знань, власного досвіду тощо.

Проблематизація змісту потребує вибору продуктивних методів навчання, в основу яких покладено: рівень самостійної пізнавальної діяльності: репродуктивний, пояснювально-ілюстративний, евристичний, проблемного викладу, дослідницький метод, «метод мозкового штурму, «метод проєктів», пошукові методи (евристична бесіда, пошукова лабораторна робота, експериментальна робота); логіку побудови змісту та його аналіз: індуктивний, дедуктивний, традиційний; імітаційні методи, які передбачають формування в учнів професійних умінь, навичок та пов'язані з моделюванням ігрової ситуації (аналіз виробничих ситуацій, виконання індивідуальних завдань, ділова гра); метод моделювання біологічних систем, явищ, процесів; мотивацію навчально-пізнавальної діяльності: пізнавальні ігри (ігри-подорожі, вікторини, рольові ігри), метод конкретних ситуацій, метод інциденту (обмеженість у часі, умовах), метод продукування нових ідей; активну взаємодію і співпрацю учнів: інтерактивні методи (метод «Прес», метод «Мікрофон»), робота в малих групах [1, с. 88]. Зазначені методи забезпечують перенесення знань у нову ситуацію, бачення нових особливостей, функції, структури об'єкта, розвивають альтернативне мислення, стимулюють знаходження різних способів вирішення проблеми та альтернативних доказів.

Проблемність створюється також за допомогою прийомів, мета яких – викликати в учнів зацікавленість у розкритті ними всього процесу виникнення й вирішення проблем: прийом аналогій, пошук протиріч, прийом семантизації, повідомлення історичних фактів тощо.

Слід відзначити, що стратегія збагачення навчального матеріалу історичними фактами та сучасними досягненнями біологічної науки як способи проблематизації навчання є найбільш перспективним. Вона дозволяє максимально врахувати особистісні потреби, інтереси, нахили, здібності учнів профільних класів та надає можливість усвідомлено самовизначитися на основі знань про напрями та перспективи розвитку різних галузей біології.

Отже, проблематизація змісту – це особлива система викладу навчального матеріалу, що має особливі механізми, методичний інструментарій (форми, методи, прийоми, засоби), ґрунтується на принципах (евристичність, доступність, особистісна значущість, нелінійність, конструктивність) та спрямована на формування в учнів фундаментальних знань та вмінь продуктивної діяльності шляхом активного сприйняття навчального матеріалу, формулювання гіпотез, пошук рішень, розвиток оригінального, альтернативного мислення.

Важливою умовою ефективності застосування механізмів та форм проблематизації змісту є готовність учителя до виокремлення та формулювання проблематизованих структурних одиниць. Слід урахувати, що спочатку необхідно виділити основні наукові ідеї та проблеми змісту, інтегрувати їх із попереднім матеріалом, виклад проблеми повинен претендувати на високий ступінь обґрунтованості та довіри, відповідати сучасному рівню розвитку науки, проте проблеми можуть бути «вичерпними», й «невичерпними».

Під час побудови проблемного поля вчителю необхідно враховувати принципи: науковості, цілісності, системності і послідовності, наочності, активності особистості, індивідуалізації процесу навчання.

Розгортання проблематизованих структурних одиниць відповідно до ступеня складності та логіки повинно відбуватися за спіралеподібним принципом, також необхідно спрямовувати діяльність учнів на пошук альтернативних рішень проблемних ситуацій та прогнозувати можливі утруднення учнів.

Незважаючи на переваги активного впровадження проблемного навчання, слід зазначити, що необхідно враховувати складність проблемних запитань та пізнавальні можливості учнів, надмірне насичення навчального матеріалу проблемними ситуаціями викликає перевтому учнів та позбавляє інтересу до навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проблематизація змісту є однією з важливих умов гуманізації освіти, що має на меті сприяння розвитку учнів як суб'єктів пізнавальної діяльності, під час якої формується наукова картина світу.

Проблематизація змісту навчального предмету «Біологія» може слугувати засобом формування міцних, глибоких знань, логіки наукового пізнання; втілення особистісно значущих цінностей; актуалізації пізнавальних структур учнів, особистісного розвитку, рефлексивного мислення учнів через активізацію самостійної пізнавальної діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає в удосконаленні теоретико-методичних основ проблематизації змісту навчального предмета «Біологія» у профільних класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Генкал, С. Е. (2013). *Методичні засади продуктивного навчання біології учнів профільних класів*. Суми: «Мрія» (Genkal, S. E. (2013). *Methodological principles of productive teaching of biology of students of profile classes*. Sumy: Mriia).
2. Гончаренко, С. У. (1997) *Український педагогічний словник*. К.: «Либідь» (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
3. *Дидактика: теорія і практика*. (2015). Київ: Вид-во Інституту обдарованої дитини НАПН України (*Didactics: Theory and Practice*. (2015). Kyiv. Gifted Child Institute of National Academy of Sciences of Ukraine).
4. Ковалевская, Е. В. (2000). *Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностр. языков)* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02). Москва. (Kovalevskaia, E. V. (2000). *Genesis and the present state of problem learning (general pedagogical analysis in relation to teaching methods of foreign languages)* (DSc thesis abstract). Moscow).
5. Краевский, В. В. (1994). *Методология педагогического исследования*. Самара: Изд-во СамГПИ (Kraievskii, V. V. (1994). *Methodology of pedagogical research*. Samara).
6. Полищак, Н. (2014). Стратегії розвитку та навчання академічно обдарованих учнів в умовах загальноосвітньої школи. *Нова педагогічна думка*, 4 (80), 37–40 (Polytsiak, N. (2014). Strategies for the development and training of academically gifted students in general education. *New pedagogical thought*, 4 (80), 37–40).
7. Степанюк, А. В. (2010). Фундаменталізація змісту біологічної освіти школярів *Педагогічний альманах*, 5, 58–64 (Stepaniuk, A. V. (2010). Fundamentalization of the content of biological education of schoolchildren. *Pedagogical almanac*, 5, 58–64. Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/texts/2010_5/010.pdf).
8. Краевский, В. В., Лернера, И. Я. (Ред.). (1983). *Теоретические основы содержания общего среднего образования*. М.: Педагогика (Kraievskii, V. V., Lerner, Y. Ya. (Ed.). (1983). *Theoretical bases of the content of general secondary education*. Moscow: Pedagogics).
9. Юткина, С.В. (1995). *Развивающее обучение на уроке иностранного языка в школе (на материале понимания иноязычного текста)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва. (Yutkina, S. V. (1995). *Developing training in a foreign language lesson at school (on the basis of understanding of the foreign language text)* (PhD thesis). Moscow).

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Дидактическая модель проблематизации содержания биологического профильного образования.

В статье представлена дидактическая модель проблематизации содержания, рассмотрен и проанализирован понятийный аппарат исследования, особенности и механизмы проблематизации содержания биологического профильного образования. Анализируются цели, механизмы, принципы, формы, способы, методы проблематизации и их дидактические возможности. Акцентируется внимание на том, что проблематизация содержания влияет на эффективность педагогического процесса и обеспечивает прочность и действенность знаний, профильную компетентность учащихся, развитие творческих способностей, навыков продуктивной деятельности.

Ключевые слова: содержание образования, проблемное обучение, проблематизация содержания, профильные классы.

SUMMARY

Genkal Svitlana. The didactic model of problematization of the content of biological profile education.

In the article the didactic model of problematization of the content is presented, the conceptual apparatus of the research, the features and mechanisms of the problematization of the content of the biological profile education are considered and analyzed. The goals, mechanisms, principles, forms, methods, methods of problematization and their didactic possibilities are characterized by the author. It is noted that problematization of the content affects the effectiveness of the pedagogical process and provides the strength and efficiency of knowledge, profile competence of the students, the development of creative abilities, skills of productive activity.

The aim of the article is to substantiate the didactic model of the problematization of the content of biological profile education.

As a result of the implementation of problematic tasks for the students, the efficiency of mental operations and actions improves, the ability to analyze, synthesize, systematize, compare, highlight the main thing are improved; the skills of transfer of knowledge to other objects and situations are updated; the ability to establish interpersonal relationships are developed; the formation of an integrated knowledge system, which is further reflected in the person's worldview of the student, takes place.

The main mechanism of problematization of the content is: structuring of the problem field, the choice of the vector of action, the allocation of problematical structural units and the integration of the content, which will allow possible to approach the solution of the problem as quickly as.

The principles of the problematic content are: heuristic, accessibility of the solution to the problem, the personal significance of the student's material, not linearity, constructiveness, which is a condition for the purposeful movement to solve the problem.

The problematization of the contents of the educational subject "Biology" can serve as a means of forming firm, deep knowledge, the logic of scientific cognition; the embodiment of personally meaningful values; actualization of the cognitive structures of the students, personal development, reflexive thinking of the students through activation of independent cognitive activity.

Key words: content of education, problematic education, problematization of the content, profile classes.

УДК 373.31:504:316.62-057.874:37.018

Алла Колишкіна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-9598-1830

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/168-178

РЕАЛІЗАЦІЯ ФОРМ І МЕТОДІВ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено форми взаємодії школи і сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів, а саме розроблено методичне забезпечення з екологічного виховання учнів початкових класів: виховні години «Я і природа»; програмно-методичний комплекс «Екосвіт», який охоплює програму екологічного гуртка «Екосвіт» і методичні рекомендації щодо організації його роботи; методичні рекомендації для роботи з

батьками стосовно формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів. Обґрунтовано методи, які було покладено в основу експериментальної роботи: бесіди, спостереження, проблемні завдання, дидактичні та екологічні ігри, конкурси, проектна діяльність. Установлено, що всі висвітлені форми взаємодії школи і сім'ї використовувалися паралельно, були пов'язані між собою, доповнювали одна одну й були апробовані під час формувального етапу експерименту.

Ключові слова: екологічно доцільна поведінка, екологічне виховання, педагогічні умови, формувальний етап експерименту, форми і методи формування екологічно доцільної поведінки, учні початкової школи, екологічний гурток, батьки учнів початкових класів.

Постановка проблеми. Формування навичок екологічно доцільної поведінки визначено одним із актуальних завдань у Концепції екологічної освіти України, Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 року; формування культури поведінки є одним із перспективних напрямів науково-педагогічних досліджень НАПН України. Необхідність формування екологічно доцільної поведінки означена в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній програмі виховання дітей та молоді, інших нормативних документах.

Процес формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів є складним і залежить від багатьох чинників. Відповідно, формування екологічно доцільної поведінки у взаємодії школи і сім'ї визначається комплексом педагогічних умов.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема екологічного виховання школярів вивчалася в різних аспектах, зокрема: формування екологічної компетентності, екологічної культури, ціннісного ставлення до природи, екологічно мотивованої поведінки учнів (О. Колонькова, О. Пруцакова, Н. Пустовіт, С. Скрипник, І. Трубнік).

У розвитку теорії та практики екологічного виховання учнів початкових класів важливими є праці Г. Тарасенко, С. Жупанина, В. Мінаєвої, І. Цветкової та інших дослідників.

Вагоме значення для розкриття психолого-педагогічних особливостей поведінки учнів початкових класів мають наукові доробки Л. Божович, О. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, у яких наголошено, що складовими поведінки учнів початкових класів є вчинки як свідчення моральних надбань особистості.

У дослідженнях І. Бека, Л. Виготського, В. Давидова, І. Зимньої, О. Маркової, Н. Тализіної обґрунтовується, що молодший шкільний вік є сенситивним щодо формування свідомої поведінки.

Разом зі школою за формування екологічно доцільної поведінки відповідає сім'я як реальний суб'єкт екологічного виховання особистості. Це зумовлює потребу визначення передумов і розроблення шляхів підвищення ефективності взаємодії сім'ї та школи в екологічному вихованні школярів.

На великих можливостях виховання школярів завдяки спільним зусиллям сім'ї і школи наголошували В. Сухомлинський, А. Макаренко. Наукові підходи до сімейного виховання в сучасних умовах висвітлені в дослідженнях Т. Алексеєнко, Т. Виноградової, О. Доукіної, Т. Кравченко, Л. Повалій, В. Постового, О. Хромової. Учені підкреслюють необхідність узгодження впливів, що їх здійснюють на дітей різні суб'єкти виховного процесу. Певні аспекти взаємодії всіх виховних структур суспільства, спільної діяльності школи й сім'ї у вихованні школярів з'ясовані в дослідженнях В. Бочарової, Б. Вульфою, А. Низової, М. Подберезького, В. Семенова, А. Хрипкової.

Мета даної статті полягає в аналізі сутності та структури екологічно доцільної поведінки особистості та обґрунтуванні форм і методів формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї.

Для досягнення мети наукової публікації використано такі **методи дослідження**:

- теоретичні: аналіз і систематизація наукової літератури з проблеми дослідження, нормативних документів, що дало змогу розкрити стан дослідженості проблеми, її актуальність; синтез, порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних, на підставі яких визначалися форми і методи формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи та сім'ї;

- емпіричні: педагогічний експеримент (формувальний етап) для доведення доцільності впроваджених форм і методів формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї;

- статистичні: метод Монте-Карло для перевірки ефективності форм і методів формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї.

Виклад основного матеріалу. У даній статі під «екологічно доцільною поведінкою учнів початкових класів» розуміємо дії та вчинки під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою ціллю збереження природи, обумовлені характерним для учнів початкових класів непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи або зовнішньо унормовані дорослими (учителем, батьками) [3, 95]. Дослідження проблеми формування екологічно доцільної поведінки школярів дає можливість виокремити форми й методи взаємодії школи і сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи, які лягли в основу педагогічних умов означеної проблематики.

У науковій літературі педагогічну умову характеризують як обставину, від якої залежить розвиток особистості; обстановку, у якій відбувається цей розвиток; характеристику середовища, де розвивається учень [1]. У даному дослідженні розглядаються педагогічні умови, які

визначають відповідний зміст, організаційні форми, методи (прийоми) та забезпечують їх наступність і взаємозв'язок, урахування специфіки засобів, що використовують для формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї.

Педагогічні умови формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї, визначені шляхом аналізу філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних досліджень, стали підґрунтям організації та проведення формувального етапу експерименту. Він виходив з теоретичних положень, що характеризують сутність педагогічного експерименту та вимоги до обробки й аналізу його результатів [2].

Формувальний етап експерименту був реалізований у позаурочній виховній роботі з учнями початкових класів під час виховних годин «Я і природа» і роботи екологічного гуртка «Екосвіт».

Виховні години були сплановані так, щоб поетапно включати різні форми та методи роботи – бесіди, спостереження, проблемні завдання – до змісту виховання з метою зацікавлення учнів об'єктами природи, спонукання до усвідомлення їх цінності й формування мотивів природоохоронної діяльності та поведінки. Виховні години проводились у формі екскурсій, творчих годин, ігор, практичної діяльності.

Кожне виховне заняття з учнями початкових класів складалося з трьох частин: вступної, основної та заключної. На виховних годинах застосовувалися нижченаведені методи та види завдань.

1. Завдання на встановлення взаємозв'язків об'єктів живої та неживої природи.

Дієвим засобом педагогічного впливу на учнів є бесіда. На прикладі різних тварин і рослин учні з'ясовують, як живі істоти пристосувалися до середовища свого існування (бесіди «Як птахи пов'язані з рослинами», «Розмаїття рослинного світу», «Жива і нежива природа»). Тематичні бесіди діалогічного характеру дозволяють учням самостійно виявляти існуючі залежності.

Спостереження дають можливість сформулювати завдання, які передбачають виявлення основних ознак пристосування живих організмів до умов середовища: особливостей забарвлення, форми тощо. Так, організація спостережень «Зміни у природі», «Вирости рослину», «Умови росту рослин» допомагає звернути увагу учнів на зміни, які відбулись у природі, з'ясувати особливості взаємодії об'єктів живої та неживої природи, тварин і рослин.

2. Аналіз ситуацій із метою формування відповідального ставлення учнів початкових класів до тварин і рослин. Важлива роль тут належить спеціальним завданням, що розкривають сутність взаємодії з природним середовищем, сприяють формуванню оцінних суджень учнів початкових класів, засвоєнню норм і правил поведінки у природі.

Під час аналізу конкретних ситуацій, з'ясування почуттів, оцінювання дій, що визначають стратегію поведінки та природоохоронної діяльності, формується відповідальне ставлення до безпосереднього природного і соціоприродного оточення.

Використання гри сприяє кращому розумінню завдань. Завдяки ігровій діяльності учні емоційно пізнають навколишню дійсність, вчаться розуміти її внутрішні зв'язки, визначають своє ставлення до речей, людей, природних об'єктів («Прилетіли птахи», «Ходить літера рядами», «Я почну, а ти завершуй», «Швидка допомога»).

Під час аналізу запропонованих ситуацій необхідно домагатися, щоб учні початкових класів самі визначилися щодо дій і вчинків, що своєю чергою вплине на формування їх екологічно доцільної поведінки.

3. Завдання на з'ясування норм і правил поведінки в довкіллі.

Розмірковуючи над такими завданнями й обговорюючи відповіді, учні початкових класів вчаться екологічно грамотно оцінювати факти та намагаються дотримуватися прийнятих норм поведінки у взаємодії з природою.

Наприклад, до теми «Природа навколо нас» пропонується така проблемна ситуація.

Дівчинка побачила, що над акацією пурхає красивий метелик, який крильцями торкається квіток і щоразу наштовхується на колючку. «Як йому боляче», – подумала вона. Тоді дівчинка підійшла до молодого деревця і почала відламувати одну колючку за іншою.

– Чому дівчинка так вчинила?

– Чи добре вона вчинила?

– Чи правильний цей вчинок?

– Чи доводилося вам ставати свідками таких випадків?

Отже, застосовані методи та тематика завдань, які зорієнтовані на конкретні інтереси й особливості мислення учнів початкових класів, відкривають широкі можливості для організації пізнавальної діяльності, а це у свою чергу розширює потенціал екологічно доцільних потреб, зміцнює мотиваційну сферу, створює підґрунтя для формування екологічно доцільної поведінки. Таким чином, виховні години сприяли добровільному залученню учнів до роботи екологічного гуртка.

Гурткова робота здійснювалася за розробленим нами програмно-методичним комплексом «Екосвіт», який включає програму та методичні рекомендації з організації роботи екологічного гуртка. На реалізацію програми передбачено 36 годин (2 год. на місяць), з яких: 13 год. теоретичних і 23 год. практичних занять.

У процесі гурткової роботи розширювалися, поглиблювалися й систематизувалися природничі знання учнів, знання про норми та правила доцільної поведінки в природному середовищі, екологічні проблеми рідного краю та шляхи їх вирішення; формувалися потреба в екологічній

діяльності, екологічно доцільні мотиви, естетичні почуття до природи, практичні вміння з поліпшення стану природного середовища своєї місцевості, навички та звички екологічно доцільної поведінки.

Заняття гуртка «Екосвіт» побудовані за принципом об'єднання зусиль школи і сім'ї, чітко визначені обов'язки вчителя й батьків. Усі заняття складаються з двох частин, перша з яких має на меті набуття відповідних знань про норми та правила поведінки, спонукання до переживань щодо об'єктів природи. Друга частина має практичну спрямованість і покликана сприяти підвищенню інтересу до отриманої інформації та гурткової роботи в цілому. Цьому сприяють відтворення різних життєвих ситуацій, конкурси, вікторини тощо. Ще одним важливим аспектом роботи екологічного гуртка є те, що кожне заняття закінчується рефлексією (запитаннями до батьків і дітей).

Слід відзначити, що гурткова робота в експериментальних групах відбувалася за високої активності учнів, які з нетерпінням очікували кожного наступного заняття. Такому успіху сприяло те, що батьки, які брали участь в їх проведенні, були підготовлені до занять, компетентні щодо основних питань, які розглядалися. Тому кожне заняття не було схоже на попереднє й відбувалося в особливій емоційній атмосфері. Участь батьків сприяла підвищенню інтересу дітей не лише до роботи гуртка, а й до проблеми в цілому, підкреслювала її значення.

Отже, ефективність формування екологічно доцільної поведінки досягається за умов систематичної роботи з батьками, для цього в межах програми «Екосвіт» розроблено відповідні форми і методи. Її метою є підвищення рівня батьківської підготовки (теоретичної та практичної) до екологічного виховання учнів початкової школи.

Завдання програми:

- підвищення екологічної грамотності батьків, формування інтересу до проблем охорони довкілля;
- усвідомлення батьками важливості взаємодії школи і сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів;
- формування в батьків прагнення до підвищення своєї теоретичної та практичної підготовленості до екологічного виховання школярів шляхом педагогічної просвіти та самоосвіти.

Розроблені форми роботи: колективні, групові, індивідуальні.

Методи роботи з батьками: розповідь, бесіда, гра, робота в групах, конкурс, проектна діяльність.

Особливістю в роботі з батьками були організовані «перерви для батьків», під час яких їм пропонувалося відпочити та вгадати пісні, відповісти на загадки про природу за підказками. Наприклад:

- Пісня про нерозділене кохання (*«Что стоишь, качаясь, тонкая рябина»*).

– Пісня про дерево, яке росте в мамі на городі (*«Росте черешня в мамі на городі»*).

– Пісня про те, що прикрашає місто (*«Городские цветы»*).

– Те, що ми повинні сприймати таким, як є (*«У природы нет плохой погоды»*).

– Про птахів, які красиво співають (*«Вы слышали, как поют дрозды»*).

– Пісня про квіти, які насіяла мати (*«Чорнобривці»*).

– Пісня про місце, де можна почути красивий пташиний спів (*«Соловьиная роща»*).

– Пісня про квітку, яка росте в горах (*«Лаванда»*).

Позитивні емоції, що виникали під час такої роботи, сприяли створенню дружньої, комфортної атмосфери. На початкових етапах роботи найбільш активними учасниками «перерв» були батьки, віднесені нами до групи активної та епізодичної взаємодії. Однак поступово до такого виду діяльності залучалися й батьки, які за результатами констатувального етапу експерименту потрапили до групи автономно-відстороненої взаємодії.

Майже аналогічна ситуація виникала під час обговорення ситуацій. Вважаємо, що причиною поступового залучення до дискусії батьків, схильних до автономно-відстороненої взаємодії, була незгода цієї типологічної групи з думками, що їх висловлювали інші учасники, намагання довести свою точку зору. У процесі спільного обговорення батьки, чийі позиції були хибними, мали змогу пересвідчитися в цьому, набуті знань про доцільні дії, спрямовані на пошуки виходу із ситуацій, що обговорювалися.

Зокрема, під час розгляду теми «Що ми знаємо про рослини?» батькам були запропоновані такі ситуації.

Миколка хотів допомогти мамі полити квіти на балконі, а тато сказав: «Не твоє це діло. В жіночі справи не лізь».

Запитання до батьків:

– Як Ви розумієте заяву батька?

– Якої шкоди вихованню синів завдають такі заяви батьків?

Більшість батьків позитивно оцінили прагнення хлопчика допомогти матері та висловили повну незгоду з поведінкою і словами батька. Але були й такі батьки, які поділяють його думку. Під час обговорення батьки дійшли висновку, що в будь-якому випадку такий тип взаємин із дитиною не допоможе сформувати в неї екологічно доцільну поведінку.

У ході заняття батькам пропонували ситуації екологічного змісту.

Ваша сім'я прийшла до лісу на відпочинок.

– Погляньте, тут є місце для вогнища. Давайте розпалимо багаття, – запропонував голова сім'ї.

– Чому саме тут? Давайте розпалимо он під тим деревом, там затишніше, – заперечила донька.

– Гаразд, так і зробимо!

Викопали під деревом яму, землю відкинули якнайдалі, щоб не заважала.

Оцініть ситуацію і з'ясуйте, що зроблено не так.

Наступна ситуація: Ваші друзі викопали під кущем яму і склали в неї сміття, що лишилося після їхнього відпочинку в лісі.

– Доведіть, що Ваші друзі шкодять природі.

Батьки з дітьми прийшли до лісу. Ягід було так багато, що всі, не сходячи з місця, набрали їх досхочу, ще й наїлися. Потім Оленка зауважила:

– Шкода, що з нами немає бабусі, вона не бачить, яке гарне місце ми знайшли.

– Та нічого, ми для неї нарвемо гілочок із ягодами й покажемо, – запропонувала матуся.

Під час обговорення пропонованих ситуацій не всі батьки висловили зауваження героям з приводу неправильно обраного місця для розпалювання багаття, закопаного сміття і зламанної гілки. Проте після дискусії більшість батьків змінила свою думку, погоджуючись із тим, що таке ставлення до природи може призвести до її знищення. Наприкінці заняття батькам було запропоновано разом з педагогом скласти правила поведінки в природі.

Залучаючись до обговорення цих та інших питань, батьки мали можливість не лише висловити свою думку, а й переконатися в її правильності чи недоцільності дій, які вони зазвичай обирають у процесі цілеспрямованого впливу на дитину.

На завершення опрацювання теми батькам давали поради щодо спільних із дітьми спостережень за об'єктами природи, рекомендували прочитати дітям такі книжки: «Про природу для великих і маленьких», «Мій некрасивий друг – жаба» Ю. Дмитрієва, «Про що оповідають легенди: летюча миша, гадюка» А. Плешакова, «Про братів наших менших» В. Берестова, «Жахливі? Ні, чудові!» Я. Межжерини, «Тільки живий красивий» В. Сухомлинського.

Окрема увага приділялася домашнім завданням для батьків з метою закріплення, розширення й апробації інформації, одержаної під час колективних і групових зустрічей. Так, під час консультування з теми «Усе навколо нас взаємопов'язане» батькам рекомендували намалювати разом з дітьми малюнок на тему: «Моє гарне, чисте місто!» та прочитати й обговорити події, які відбулися з вини людини й описані в таких літературних творах: «Добра справа» Є. Шморгуна, «Какие пустяки!» Л. Яхніна.

Така діяльність сприяє не лише підвищенню інтересу батьків до проблеми екологічного виховання учнів початкових класів, а й на рівень сформованості екологічно доцільної поведінки дітей.

Під час індивідуальних зустрічей відбувалося спільне (за участю педагога і батьків) обговорення актуальних проблем з екологічного виховання, намічалися шляхи їх розв'язання. Залучення батьків до індивідуальної роботи дозволило встановити безпосередній контакт із кожним членом родини учня, досягти тісної взаємодії та більшого взаєморозуміння щодо пошуку шляхів екологічного виховання учнів початкових класів.

У процесі формувального етапу експерименту періодично робили контрольні зрізи, що допомагало скоригувати його зміст, форми та методи реалізації.

Висновки. У процесі роботи та після її завершення були проведені діагностичні зрізи, результати яких засвідчили підвищення рівня сформованості екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів. Це дозволило зробити висновок про ефективність обраного підходу до здійснення експериментальної роботи, відповідність її змісту поставленим завданням.

Експериментальна робота також засвідчила, що батьки схвально ставляться до означених методів роботи, більш усвідомлено сприймають рекомендації, які надходять від інших батьків, які своїм досвідом підтверджують їх доцільність.

Отже, усі висвітлені форми взаємодії школи і сім'ї використовувалися паралельно, були пов'язані між собою, доповнювали одна одну й були апробовані під час формувального етапу експерименту.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпало всіх аспектів розв'язання проблеми формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів у взаємодії школи та сім'ї. Перспективним вважаємо вивчення проблеми наступності у формуванні екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку та учнів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. (1997). *Социальная психология*. Москва: Наука. (Andrieieva, H. M. (1997). *Social psychology*. Moscow: Science).
2. Загвязинский, В. И., Атаханов, Р. А. (2001). *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия (Zahviazinskii, V. I., Atakhanov, R. A. (2001). *Methodology and methods of psychological and pedagogical research*. Moscow: Academy).
3. Колишкіна, А. П. (2014). Теоретичні засади проблеми формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (43), 93–101 (Kolyshkina, A. P. (2014). The theoretical basis of the problem of formation of ecologically safe behavior of the primary school students. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technology*, 9 (43), 93–101).

РЕЗЮМЕ

Колышкина Алла. Реализация форм и методов взаимодействия школы и семьи в формировании экологически целесообразного поведения учеников начальной школы.

В статье обоснованы формы взаимодействия школы и семьи в формировании экологически целесообразного поведения учащихся, а именно разработано

методическое обеспечение по экологическому воспитанию учащихся начальных классов: воспитательные часы «Я и природа»; программно-методический комплекс «Экомир», который охватывает программу экологического кружка «Экомир» и методические рекомендации по организации его работы; методические рекомендации для работы с родителями по формированию экологически целесообразного поведения учащихся начальных классов. Охарактеризованы методы, которые были положены в основу экспериментальной работы: беседы, наблюдения, проблемные задания, дидактические и экологические игры, конкурсы, проектная деятельность. Установлено, что все предложенные формы взаимодействия школы и семьи использовались параллельно, были связаны между собой, дополняли друг друга и были апробированы в ходе формирующего этапа эксперимента.

Ключевые слова: *экологически целесообразное поведение, экологическое воспитание, педагогические условия, формирующий этап эксперимента, формы и методы формирования экологически целесообразного поведения, ученики начальной школы, экологический кружок, родители учеников начальных классов.*

SUMMARY

Kolyshkina Alla. Implementation of forms and methods of interaction between school and family in formation of the environmentally expedient behavior of the primary school pupils.

The article describes forms and methods of interaction of school and family in the formation of environmentally expedient behavior of pupils. In order to achieve the aim of the publication, the following research methods were used: theoretical: analysis and systematization of scientific literature on the problem of research, normative documents, which made it possible to reveal the state of the research of the problem, its relevance; synthesis, comparison, classification, systematization and generalization of the theoretical and empirical data, on the basis of which forms and methods of formation of environmentally expedient behavior of the primary school pupils in the interaction of school and family had been determined; empirical: pedagogical experiment (forming stage) in order to prove the expediency of the implemented forms and methods of formation of environmentally expedient behavior of the primary school pupils in the interaction between school and family; statistical: Monte Carlo method for checking the effectiveness of forms and methods for forming environmentally expedient behavior of the primary school pupils in the interaction between school and family. Methodological provision for the environmental education of the primary school pupils has been developed: educational hours "I and nature"; program-methodological complex "Ecoworld", which covers the program of ecological circle "Ecoworld" and methodological recommendations for the organization of its work; methodological recommendations for working with parents regarding formation of the environmentally expedient behavior of the primary school pupils. Classes of the ecological circle are based on the principle of combining the efforts of school and family, clearly defined duties of the teacher and parents. All classes consist of two parts, the first of which is to acquire relevant knowledge about norms and rules of conduct, inducements to experiences on objects of nature. The second part has a practical orientation and is intended to help increase the interest in the received information and circle work in general. The methods, which were laid in the basis of experimental work, were grounded, namely: conversations, observation, problem tasks, didactic and environmental games, competitions, project activity. It was found out that all the revealed forms of interaction between school and family had been used in parallel, had been interconnected, complementary and had been tested during the forming stage of the experiment. The research did not exhaust all the aspects of the solution of the problem of formation of the environmentally expedient behavior of the

primary school pupils in the interaction between school and family. Perspective is the study of the problem of continuity in formation of the environmentally expedient behavior of preschool children and primary school pupils.

Key words: *environmentally expedient behavior, environmental education, pedagogical conditions, forming stage of the experiment, forms and methods of formation of environmentally expedient behavior, primary school pupils, environmental circle, parents of the primary school pupils.*

УДК 378.091.12:005.25](091)

Лариса Корж-Усенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-9538-4147

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/178-189

ПРАВА ТА ОБОВ'ЯЗКИ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: РАКУРС РЕТРОСПЕКТИВИ

У розвідці здійснено спробу розкриття соціально-правового статусу і престижності праці науково-педагогічних кадрів, низку привілеїв, що надалися викладачам вищої школи в умовах Російської і Австро-Угорської імперій. З'ясовано рівень матеріального й соціального забезпечення, національні, соціальні та гендерні особливості професорсько-викладацького складу. Здійснено поліаспектний аналіз студентського контингенту, схарактеризовано правове становище вихованців вищих навчальних закладів. Проаналізовано реалізацію учасниками педагогічного процесу у вищій школі України на початку XX століття низки академічних, корпоративних, громадянських та політичних прав, права соціального захисту.

Ключові слова: *викладачі вищої школи, науково-педагогічні кадри, професорсько-викладацький склад, студенти, права та обов'язки, університет, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Нормативно-правова база освітньої галузі вищої освіти, зокрема Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [5], засвідчує спрямованість державної політики на визнання людини найвищою соціальною цінністю, якнайповнішу реалізацію ідеї академічної свободи, розвитку потенціалу кожної особистості в різних видах життєдіяльності, забезпечення комплексу прав і обов'язків учасників навчально-виховного процесу, що є суголосним євроінтеграційним процесам.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти означеної проблеми представлено в контексті низки сучасних досліджень: історія університетів та вищих навчальних закладів України в умовах Російської та Австро-Угорської імперій (Н. Дем'яненко, О. Драч, К. Кобченко, Г. Косінова, Л. Левицька, Я. Мокляк, В. Павлова, С. Пахолків, С. Посохов, Н. Ріккарді, Т. Удовиська), функціонування вчених рад, підготовка науково-педагогічних кадрів (С. Додонова, Л. Зеленська, І. Костенко, С. Куліш,

Т. Маурер, А. Павко, Т. Стоян), історичні аспекти організації самостійної роботи й функціонування органів самоврядування, товариств та організацій студентської молоді (В. Бенера, В. Благий, І. Гурак, Р. Ковалюк, В. Масич, А. Чортенко). Водночас більшість авторів переважно фокусують увагу на юридичних проблемах процедури атестації, формування науково-педагогічного складу вищої школи, політичній та громадській активності студентської молоді в імперський період, ніж на посиленні правосуб'єктності учасників педагогічного процесу.

Мета дослідження – схарактеризувати комплекс прав та обов'язків викладачів і студентів на початку ХХ століття, визначити соціально-правовий статус учасників педагогічного процесу в умовах Російської та Австро-Угорської імперій.

Методи дослідження. У розвідці використано низку методів: текстологічного аналізу – при опрацюванні архівних матеріалів та наукової літератури, синхронного аналізу – для з'ясування прав та обов'язків викладачів і студентів вищих навчальних закладів України на території Російської та Австрійської імперій, діхронного аналізу – для розкриття динаміки змін контингенту та соціального статусу студентської молоді, методу узагальнення – у процесі формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Згідно з чинним законодавством Російської і Австрійської імперій, усі штатні викладачі зараховувалися до категорії державних службовців відповідної табельно-станової ієрархії. Це сприяло посиленню престижності професії викладача й засвідчувало підпорядкованість науково-педагогічної діяльності суворому бюрократичному контролю. У нормативних документах наголошувалося на імперських «вірнопідданських чеснотах» викладачів як провідників державної політики в галузі вищої освіти. Водночас важливим стимулом для здобувачів учених ступенів і викладацьких посад було забезпечення їх носіїв низкою прав та привілеїв, присвоєння почесних титулів, чинів високих класів і рангів. Синхронний аналіз засвідчує: якщо в імперії Габсбургів функціонувала конкурсна система заміщення ваканцій, то загальним Статутом російських університетів 1884 року допускалося призначення «зверху» (з допомогою міністерства і попечителя) [2]. Спільним для освітньої практики обох імперій були затвердження кандидатур претендентів на викладацькі посади рішенням уряду або імператора. Крім того, у Російській імперії присвоєння доктору наук чина дійсного статського радника уможливлювало отримання спадкового дворянства, а звання одинарного професора гарантувало чин статського радника. Запорукою кар'єрного зростання викладача вищої школи були, передусім, стаж викладацької роботи та лояльність до чинної влади.

Суттєво диференційований статус викладачів був пов'язаний не тільки з їхнім освітнім цензом та професійно-кваліфікаційним рівнем

(зокрема, приват-доцентів і професури), але і з юридичною повночинністю вищих шкіл різних типів. Якщо університетські науково-педагогічні кадри послуговувалися найширшим комплексом преференцій, то більшість представників професорсько-викладацького корпусу недержавних вищих навчальних закладів, позбавлені службових прав та пенсійних пільг, були змушені працювати за сумісництвом.

Щодо матеріальної еквівалентності оплати праці науково-педагогічних кадрів слід зазначити, що ординарний професор у Російській імперії пересічно отримував 3000 крб., екстраординарний професор – 2000 крб., доцент – 1200 крб., лектор іноземних мов – 1000 крб. на рік [8]. Зважаючи на виняткову цінність та суспільне значення інтелектуальної праці, на початку ХХ століття представники науково-педагогічної громадськості домоглися збільшення вдвічі окладів викладачам вищих навчальних закладів. Синхронний аналіз показує гідний рівень матеріального забезпечення викладачів підавстрійських вищих шкіл та актуальність проблеми суттєвої диференціації заробітної платні: якщо професура вирізнялася солідним матеріальним забезпеченням, то викладачі нижчих категорій отримували вельми скромну винагороду за свою працю.

Свідченням визнання авторитетності викладачів вищої школи є активне залучення професури до роботи в законодавчих і виконавчих органах, міністерських та училищних комісіях, органах міського й місцевого самоврядування. Слід зауважити на широкому представництві професорів Галичини й Буковини (зокрема українців) у Віденському парламенті та крайовому сеймі, що дозволяло брати безпосередню участь у вирішенні нагальних проблем суспільства [11]. Установлено, що на відміну Австро-Угорщини, повноцінна реалізація академічних обов'язків викладачами вищих шкіл Російської імперії унеможливлювалася жорсткими цензурними обмеженнями, браком свободи викладання і наукової творчості.

Динаміка розвитку науково-педагогічного потенціалу засвідчує тенденцію до поступової демократизації професорсько-викладацького складу завдяки переважанню представників недворянських верств. Проте репрезентація викладачів міщанського, купецького і особливо селянського походження, (що була основою формування національної еліти) була вкрай незначною в умовах обох імперій. Аналіз національних характеристик викладацької корпорації підросійських та підавстрійських університетів засвідчує значну питому вагу німців (особливо в перші десятиліття функціонування університетів), а на Галичині – поляків. До початку ХХ століття діяли обмеження щодо викладацької діяльності іудеїв в університетах Російської імперії. Збільшення кількості росіян (вихідців з великоросійських губерній) було зумовлене секретним наказом Міністерства освіти 1898 року «Про посилення російського елемента серед викладачів і студентів» [13]. Загалом, у професорсько-викладацькому складі вищих шкіл Російської імперії

етнічних українців було значно більше, ніж в Австрійській, проте багато з них вважали себе росіянами або мали подвійну російсько-українську ідентичність; натомість викладачі-українці вищих шкіл Галичини і Буковини вирізнялися високою національною свідомістю. Методом порівняння встановлено, що недопущення до викладання або захисту дисертації, звільнення з посади через політичні погляди ширше практикувалося в Російській, ніж в Австрійській імперії. Характеризуючи гендерний аспект проблеми, слід зазначити, що на початку ХХ століття перші жінки-викладачки з'явилися у складі Київського університету, Вищих жіночих курсів Києва та Харкова [6; 4].

Завдяки ретроспективному аналізу виокремлено низку обов'язків викладача вищої школи, актуальних для професорсько-викладацького корпусу Російської та Австрійської імперій: мати відповідний науковий ступінь та професійну кваліфікацію; усвідомлювати високу суспільну місію вченого, бути провідником національної (державної) політики в галузі вищої освіти, брати активну участь у життєдіяльності вищого навчального закладу й залучатися до розроблення стратегії розвитку вищої освіти; забезпечувати належний науково-методичний рівень викладання, готувати статті, монографії, рецензії, здійснювати керівництво дисертаціями здобувачів наукових ступенів; дбати про професійне самовдосконалення (закордонні стажування, конференції, роботу в наукових товариствах); здійснювати просвітницьку функцію серед населення.

Методом узагальнення виокремлено комплекс прав, характерних для викладачів навчальних закладів на території України: академічних (у сенсі реалізації свободи викладання і наукової творчості), корпоративних (участь у засіданнях колегіальних та дорадчих органів), громадянських та політичних (свобода слова і совісті, захист власної честі та гідності, право обирати і бути обраними до органів державної влади та місцевого самоврядування), право соціального захисту (на гідну оплату праці, пенсійне забезпечення та достатній життєвий рівень). Доведено, що стабілізація правосуб'єктності викладачів Російської імперії на початку ХХ століття унеможлиблювалася суворою цензурою навчальних посібників, перевіркою «політичної благонадійності» змісту навчальних курсів і дисертацій, пильним наглядом поліції тощо.

З'ясовано, що засобами стимулювання результативної науково-педагогічної діяльності були: надання особистого дворянства, присвоєння титулів і вищих статських чинів, преміювання, відзначення кращих викладачів орденами, залучення до експертної діяльності, забезпечення науковими відрядженнями за кордон, делегування на міжнародні конференції, урочисте святкування ювілеїв, заснування на честь видатних учених премій і стипендій для студентів з особливими успіхами в певній галузі знань, видання наукових і методичних праць коштом університету,

пристойне пенсійне забезпечення, матеріальна допомога в разі хвороби, надання пенсій вдовам та стипендій дітям професорів тощо. Колеги і вихованці засвідчували свою пошану та вдячність виданням збірників праць і спогадів про авторитетних учених і наставників.

Текстологічний аналіз джерел показує, що студенти Російської імперії поділялися на звичайних (повноправних, які могли отримати диплом) і вільнослухачів, тоді як в Австро-Угорщині – на звичайних, надзвичайних і госпітантів («гостей»). Правовий статус слухачів недержавних вищих шкіл вирізнявся менш обтяжливою регламентацією соціальних та особистих питань життєдіяльності за браком пільг, властивих студентам університетів. Право вступу до російських університетів забезпечували атестат класичної гімназії (або свідоцтво духовної семінарії), довідка поліції щодо бездоганної благонадійності абітурієнта та його батьків. Водночас вступники до недержавних вишів зараховувалися передусім на основі конкурсу атестатів. Університетські студії Австро-Угорщини ґрунтувалися на восьмирічній гімназійній програмі, технічні вищі школи – на семирічній програмі реальної школи [14, 256].

У 1913–1914 роках у вищих школах на українських землях Російської імперії навчалася 31 тисяча осіб [10]. Близько третини студентства здобувала освіту в університетах, п'ята частина – на вищих жіночих курсах [15, 448], відповідно 15 % і 17 % – в інженерно-технічних та комерційних інститутах. Представництво непривілейованих верств населення у студентському складі Київського, Харківського і Новоросійського університетів (порівняно із загальноросійським контекстом) було більшим на 5–8 %. Так, у 1915 році сини дворян і чиновників у Харківському університеті становили 25,4 %, духовенства – 6,9 %, селянства – 16,6 % [16, 90]. Частка студенток непривілейованого походження на Вищих жіночих курсах Києва, Харкова, Одеси станом на 1917 рік зростає до 55–57 %, у Київському комерційному інституті – до 57,7 %, а на Харківських Вищих комерційних жіночих курсах – до 72,2 %, що було пов'язано з пом'якшенням обмежень, характерних для державного сектора: національних, статевих, освітніх. Синхронний аналіз показує, що тенденція до демократизації студентського складу на початку XX століття була характерною і для підавстрійських університетів [3].

Правове становище багатонаціонального студентства в умовах Російської імперії ускладнювалося політикою великодержавного шовінізму. Збільшення кількості вихідців із великоросійських губерній пов'язано із секретним циркуляром Міністерства освіти «Про посилення російського елемента серед викладачів і студентів» (1898 р.) [13]. До початку XX століття українці за походженням складали близько 20 % студентів підросійських університетів (найбільше – в Харківському університеті) [20]. Українське студентство належало до найбільш дискримінованих етногруп: за

збереження літератури рідною мовою або клопотання про викладання українознавчих дисциплін зараховували до «неблагонадійних». Водночас попри урядові обмеження (3-5 %) для представників іудейського віровизнання, у 1915 році євреї становили 33 % студентського складу Новоросійського та 27 % – Харківського університету [16, 89]. Оскільки в цей час понад 50 % слухачок Київських Вищих Жіночих Курсів були іудейками, міністерство рекомендувало попечителю вжити відповідних заходів, проте враховуючи «збитковість» різких змін контингенту, було дозволено дотримуватися 10 % норми (як у Харківському технологічному інституті) [18].

Методом діахронного аналізу виявлено тенденцію до посилення національної дискримінації у вищій школі Галичини: якщо в 1863 році українці становили переконаливу більшість серед студентів Львівського університету, то на початку XX століття відсоток студентів-українців знизився майже вдвічі [12, 310], принаймні, у матеріалах офіційної статистики [19, 36], що призвело до ескалації міжетнічних конфліктів. Натомість у Чернівецькому університеті найчисельніші студентські громади становили німці (424 особи), румуни (302), українці (288), поляки (82) [14, 304], що більш відповідало структурі національного складу мешканців Буковини. У 1900–1914 роках частка поляків в університеті складала 44–49 %, українців – 27–31 %, євреїв – 20–28 % [1, 13]. Якщо українці переважали на теологічному факультеті, що надавав безкоштовну освіту, то євреї – на медичному. Адже більшість студентів-українців були дітьми селян, священиків, службовців, натомість серед більш заможних євреїв переважали вихідці з торговців, службовців, а також банкірів та підприємців.

Права студентів Російської імперії передбачали вільний вибір навчального закладу й окремих предметів для вивчення, можливість переходу до інших вишів, право претендувати на матеріальну допомогу та пільги (щодо зменшення плати за навчання, відбуття воїнської повинності), а після успішного складання державних іспитів – на здобуття права на класний чин і державну службу. Водночас у Статутах та «Правилах» визначалося широке коло обов'язків студентів, зокрема: підкорятися керівництву навчальних закладів, дотримуватися вимог відомчих регламентів, сумлінно ставитися до навчання та виконання обов'язків, мати гарну поведінку, зберігати безшлюбність, мати охайний вигляд, носити формений одяг, відпрацювати на державній службі визначений термін; не схвалювати і не піддавати критиці адміністрацію і викладачів. Про намір влади уподібнити права та обов'язки студентів до курсантів військових училищ свідчить міністерський циркуляр «Правила віддачі честі студентами університетів царській сім'ї, опікуну навчальної округи, професорам», концентрація інспекцією повноважень щодо студентських проблем, включно з розподілом стипендій, гуртожитків, пільг.

На початку ХХ століття було передбачено такі покарання студентів: зауваження, догана, догана із занесенням до штрафної книги, арешт у карцері (скасований у 1902 р.) тривалістю до 4 тижнів, попередження про виключення, тимчасове виключення із ВНЗ на 1–3 роки із правом поновлення, остаточне виключення, віддання в солдати. З одного боку, молодь вдавалася до радикальних форм боротьби за власні права (включно з хімічними обструкціями, посяганням на життя царя та високопосадовців), з іншого – уряд віддавав перевагу жорстким репресивно-каральним засобам. Через поширеність волелюбних настроїв сучасники часто порівнювали студентство із Запорізької Січчю. Щоб упокорити молодь, російський уряд дозволив інспекторам здійснювати екзекуції і карати учасників масових заворушень військовою службою – згідно з «Тимчасовими правилами про студентські організації» (1901 р.) і «Тимчасовими правилами про відбування військової повинності вихованцями вищих навчальних закладів» (1899 р.). Щороку сотні студентів вилучалися зі складу Київського університету (в 1909 р. – 720 осіб) та інших вищих шкіл [17]. Водночас у 1901 році порушення національних прав у Львівському університеті зумовило масову сецесію 600 українських студентів до інших вищих навчальних закладів країни.

Синхронний аналіз показує, що ширшими академічними правами були наділені студенти Австро-Угорщини, які могли обирати навчальні предмети, керуючись власними інтересами та потребою підготовки до складних державних іспитів. Прикметно, що на початку ХХ століття українські студенти в умовах обох імперій віддавали перевагу юридичному факультету, що дозволяло обстоювати власні права і заробляти гроші на навчання. Виявлено, що правова нерівність студентства державних і недержавних вищих шкіл обумовлювалася різним юридичним статусом цих закладів, адже випускники останніх не мали прав на працевлаштування та чин. До найвразливіших категорій належало жіноцтво, позбавлене станових і професійних прав, яке потерпало від невизначеності державного курсу щодо вищої жіночої освіти. Так, хоча Харківський університет у 1907 році вирізнявся найбільшою в імперії кількістю вільнослухачок – 450 жінок, проте в 1908 році через реакційну урядову політику їх кількість вдвічі зменшилася. За законом 1911 року жінкам було дозволено складати іспити в державних університетських комісіях, а посвідчення про закінчення Вищих жіночих курсів прирівняно до університетських дипломів. Якщо на початку ХХ століття частка жінок коливалася в межах 10 % студентського складу Львівського та Чернівецького університетів [14], то на підросійській Україні жіноцтво віддавало перевагу вищим жіночим курсам.

Щодо реалізації права соціального захисту, то охопленість різними видами пільг у різних ВНЗ становила від 1/5 до 1/10 контингенту вищих шкіл Російської імперії. Оскільки державні стипендії надавалися тільки особам

християнського віросповідання, не поміченим у «протиправній поведінці», це часто спонукало студентів до зміни релігійної приналежності та громадянської позиції. Хоча на базі кожного закладу існували товариства допомоги нужденним вихованцям, проте їх діяльність переважно полягала у сприянні дешевого харчуванню, працевлаштуванню, наданню кредитів. У 1906 році студенти домоглися успіхів у захисті права на шлюб, дозвіл на який надавався керівництвом університету. Невлаштованість особистого життя, хронічне недоїдання, житлові проблеми, економічна скрута, політичні переслідування були причинами девіантної поведінки, частих хвороб і суїцидів у студентському середовищі. Натомість в Австро-Угорщині питанням соціального захисту опікувалися загальновишівські студентські товариства. На підставі свідоцтва про бідність 33–46 % сумлінних студентів звільнялися від плати за навчання повністю чи наполовину [1]. У студентських гуртожитках діяли їдальні з дешевим харчуванням.

Аналіз джерел показує обмеженість особистих та громадянських прав студентської молоді в Російській імперії, переслідування проявів громадянського активізму, колективних заходів (зібрань, гуртожитків, подання спільних заяв). Утвердженню правосуб'єктності студентів мали б сприяти органи студентського самоврядування, проте сфера їх компетенції у вищій школі Російської імперії була надто вузькою. Унаслідок урядових заборон та утисків діяльність студентських земляцтв і товариств не мала стабільного характеру. Хоча студентству вдалося домогтися тимчасово зміцнення власного статусу під час революції 1905–1907 років (скасування низки обмежень щодо вступників та легалізації діяльності самодіяльних студентських організацій), проте в 1908 році ці новації було скасовано урядом. Натомість студентські товариства Галичини й Буковини, найчисельнішими з яких були «Товариство Братньої допомоги студентів Львівського університету», «Український Студентський Союз», «Січ», «Союз», польська «Читальня Академічна», єврейське «Товариство ригорозантів», німецькі бурші, вирізнялися соціальним активізмом [7, 116–164; 9, 205–214]. Провідними напрямками їх роботи були освітня й самоосвітня, наукова, культурно-просвітницька, громадсько-політична, фізкультурно-оздоровча, добротинна, видавнича. Численні з'їзди українських студентів вищих шкіл Австрії у Львові, участь у міжнародних студентських вічах, конгресах, членство в товариствах засвідчують тенденцію до консолідації молодіжного руху в національному і світовому вимірах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на початку XX століття правовий статус учасників педагогічного процесу у вищій школі на території України зазнав подальшого розвитку. Виокремлено низку обов'язків викладача, актуальних для професорсько-викладацького корпусу Російської та Австрійської імперій: наявність професійної кваліфікації та наукового ступеня; забезпечення належного

науково-методичного рівня викладання, підготовка наукових праць, керівництво дисертаційними дослідженнями здобувачів; постійне професійне самовдосконалення; усвідомлення високої суспільної місії вченого, активна участь у життєдіяльності вищого навчального закладу, залучення до розроблення стратегії розвитку вищої освіти; реалізація просвітницької функції серед населення. Узагальнено комплекс прав, характерних для викладачів навчальних закладів на території України: академічних (свободи викладання й наукової творчості), корпоративних (участь у колегіальних зібраннях та дорадчих засіданнях), громадянських і політичних (обирати та бути обраними до органів державної влади, установ місцевого самоврядування), право соціального захисту (достатній життєвий рівень, гідна оплата праці, пенсійне забезпечення).

Доведено, що стабілізація правосуб'єктності учасників педагогічного процесу в підросійській вищій школі України унеможливлювалася відсутністю Конституції, цензурою посібників, навчальних курсів і дисертацій, пильним наглядом поліції тощо. Через уповільненість інституційного розвитку органів студентського самоврядування в підросійських університетах порівняно з підавстрійськими, студенти Галичини й Буковини вирізнялися більшою організованістю та корпоративною солідарністю в посиленні власної правосуб'єктності, захисті академічних та корпоративних прав, громадянських і політичних свобод.

Подальшого дослідження потребують питання організації взаємодії українських викладачів і студентів в умовах імперського та європейського просторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благий, В. Б. (2003). *Студентство Львівського університету в 1900–1914 роках: історико-соціологічний аспект* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Львів (Blahui, V. B. (2003). *Students of Lviv university in 1900–1914: historical and sociological aspect* (PhD thesis abstract). Lviv).
2. Высочайше учрежденный общий устав Императорских Российских Университетов. (1887). В *Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е*. (Т. 1–33; Т. IV: 1884 г.). Санкт-Петербург (The highest established general charter of the Imperial Russian Universities. (1887). In *Complete Collection of Laws of the Russian Empire*. 3rd collection. (Vol. 1–33, Vol. IV: 1884). St. Petersburg).
3. Гурак, І. Ф. (2005). *Українське студентство у суспільно-політичному житті Східної Галичини (60-ті рр. XIX – початок XX ст.)* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Івано-Франківськ (Hurak, I. F. (2005). *Ukrainian Students in the Socio-Political Life of Eastern Galicia (60ies of the XIX – early XX centuries)* (PhD thesis abstract). Ivano-Frankivsk).
4. Драч, О. (2011). *Вища жіноча освіта в Російській імперії другої половини XIX – початку XX ст.* Черкаси (Drach, O. (2011). *Higher female education in the Russian empire of the second half of the XIX and early XX centuries*. Cherkasy).
5. Закон України «Про вищу освіту». (2014). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (*Law of Ukraine "On Higher Education"*. (2014). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).

6. Кобченко, К. (2007). «Університет Святої Ольги»: історія Київських вищих жіночих курсів. Київ (Kobchenko, K. (2007). *“University of St. Olga”: history of Kiev higher women’s courses*. Kiev).
7. Ковалюк, Р. (2001). Український студентський рух на західних землях XIX–XX ст. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича НАНУ (Kovaliuk, R. (2001). *Ukrainian student movement in the western lands of the XIX and XX centuries*. Lviv: Ukrainian Institute of Ukrainian Studies named after I. Krypiakievych of National Academy of Sciences of Ukraine).
8. Косінова, Г. О. (2003). Харківський університет наприкінці XIX – на початку XX століття (дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Харків (Kosinova, H. O. (2003). *Kharkiv University in the late XIX – early XX century* (PhD thesis). Kharkiv).
9. Крикун, М. (1998). Студентські організації Львівського університету на початку XX ст. (1900–1914 pp.). В *Lwow. Miasto. Spółeczeztwo. Kultura. Krakow*, 2 (Krikun, M. (1998). Student organizations of Lviv University in the early XX century (1900–1914). In *Lwow. Miasto. Spółeczeztwo. Kultura. Krakow*, 2).
10. Кругляк, М. Э. (2013). Реакция студентов Российской империи на события Первой мировой войны в 1914–1917 гг. (на материалах Украины) *Русин*, 3 (37), 109–125 (Kruhliak, M. E. (2013). The reaction of the students of the Russian Empire to the events of the First World War in 1914–1917 (on materials of Ukraine) *Rusin*, 3 (37), 109–125).
11. Moklak, J. (2013). *Hałyczyna contra Galicja. Ukraińskie szkolnictwo średnie i wyższe w debatach Sejmu Krajowego galicyjskiego, 1907–1914*. Kraków: Towarzystwo Wydawnicze «Historia Iagellonica».
12. Монолатій, І. (2014). Освіта як коригувальний фактор міжетнічних взаємин у західноукраїнському регіоні в імперську добу. *Українська наука: минуле, сучасне, майбутнє*, 19, 1 (Monolaty, I. (2014). Education as a corrective factor of interethnic relations in the Western Ukraine during the imperial period. *Ukrainian science: past, present, future*, 19, 1).
13. Музичко, О. Є., Хмарський, В. М. (2015). Професорська та студентська корпорації. Новоросійський університет у 1865–1920 роках. В І. М. Коваль (ред.), *Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Історія та сучасність (1865–2015)*. Одеса: Одеський національний університет (Muzychko, O. Ye., Khmarskyi, V. M. (2015). Professorial and student corporations. Novorossiisk University in 1865–1920. In I. M. Koval (Ed.), *Odesa national university named after I. I. Mechnykov. History and Modernity (1865–2015)*. Odesa: Odesa National University).
14. Пахолків, С. (2014). Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації. Львів: ЛА «Піраміда» (Pakholkiv, S. (2014). *Ukrainian intelligentsia in the Habsburg Galicia: educated layers and emancipation of the nation*. Lviv: LA “Pyramid”).
15. Сірополко, С. О. (2001). *Історія освіти в Україні*. Львів: Афіша (Siropolko, S. O. (2001). *History of education in Ukraine*. Lviv: Poster).
16. Струкова, Г. О. (2002). Склад студентства Харківського університету напр. XIX – на поч. XX ст. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, 556 (Strukova, H. O. (2002). Composition of students of Kharkiv University at the end of the XIX – at the beginning XX century. *Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin*, 556).
17. Фартучна, Г. В., Купчик, О. Р. (2013). Студентство міста Києва у суспільно-політичному житті України (1900–1917 pp.). Київ: ПП «КП» УкрСІЧ» (Fartuchna, H. V., Kupchik, O. R. (2013). *Students of the city of Kiev in the social and political life of Ukraine (1900–1917)*. Kyiv: PE “KP” UkrSich”).

18. Центральний державний історичний архів у м. Київ. Ф. 707. Оп. 83. Спр. 6 (*Central state historical archive in Kyiv. F. 707. Descr. 83. Case 6*).

19. Центральний державний історичний архів у м. Львів. Ф. 362. Оп. 1. Спр. 76 (*Central state historical archive in Lviv. F. 362. Descr. 1. Case 76*).

20. Яремчук, В. Д., Проданюк, Ф. М. (2015). Студенти Наддніпрянської України у XIX – початку XX стст.: правовий статус, соціально-національний склад та матеріальне становище. *Наукові студії*, XXI, 5, 7, 129–147 (Yaremchuk, V. D., Prodaniuk, F. M. (2015). Students of the Dnieper Ukraine in the XIX and early XX centuries: legal status, social and national composition and material situation. *Scientific studios*, XXI, 5, 7, 129–147).

РЕЗЮМЕ

Корж-Усенко Лариса. Права и обязанности участников педагогического процесса в высшей школе: ракурс ретроспективы.

В разведке предпринята попытка раскрытия социально-правового статуса и престижности труда научно-педагогических кадров, ряд привилегий, которые предоставлялись преподавателям высшей школы в условиях Российской и Австро-Венгерской империй. Выявлен уровень материального и социального обеспечения, национальные, социальные и гендерные особенности профессорско-преподавательского состава. Осуществлен полиаспектный анализ студенческого контингента, охарактеризовано правовое положение воспитанников высших учебных заведений. Проанализирована реализация участниками педагогического процесса в высшей школе Украины в начале XX века ряда академических, корпоративных, гражданских и политических прав, права социальной защиты.

Ключевые слова: преподаватели высшей школы, научно-педагогические кадры, профессорско-преподавательский состав, студенты, права и обязанности, университет, высшее учебное заведение.

SUMMARY

Korzh-Usenko Larysa. Rights and duties of the participants of the pedagogical process in higher school: perspective of retrospective.

The article reveals the development of the legal status of participants of the pedagogical process in the higher school on the territory of Ukraine at the beginning of the XX century. A number of duties of the teacher of higher school, relevant for the teaching staff of the Russian and Austrian empires are distinguished, in particular: to have the corresponding scientific degree and professional qualification; to realize the high social mission of the scientist, to be the leader of the national (state) policy in the field of higher education, to take an active part in the life of the higher education institution and to be involved in the development of a strategy for the development of higher education; to provide the appropriate scientific and methodological level of teaching, to prepare articles, monographs, reviews, to conduct the guidance of dissertations of the applicants of scientific degrees; to care about professional self-improvement (foreign internships, conferences, work in scientific societies); to carry out an educational function among the population.

The complex of rights, inherent for teachers of education institutions on the territory of Ukraine, is generalized, namely: academic (in the sense of the implementation of the freedom of teaching and scientific creativity), corporate (participation in meetings of collegial and advisory bodies), civil and political (freedom of speech and conscience, protection of own honor and dignity, the right to choose and be elected to bodies of state power and local government), the right of social protection (for decent wages, pension provision and sufficient life level).

It is proved that the stabilization of the legal personality of the teachers of the Russian Empire at the beginning of the XX century was not made possible by the strict censorship of teaching aids, the verification of "political trustworthiness" of the content of training courses and dissertations, vigilant police surveillance, etc.

The list of duties and opportunities for students to realize academic, corporate, civil and political rights, social protection rights, peculiarities of emancipation processes in the student environment, successes and failures of youth in overcoming social, national, gender discrimination in the conditions of the Russian and Austrian empires are found out. The significance of positive and negative motivation for strengthening the legal status of student youth and ensuring versatile personality development are revealed.

Key words: teachers of higher school, scientific-pedagogical staff, faculty, students, rights and duties, university, higher education institution.

УДК:378.147.016.091.4Кіпатрик:81'243:[378.4:61]

Алла Куліченко

Запорізький державний медичний університет

ORCID ID 0000-0003-1469-3816

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/189-200

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В. Г. КІПАТРИКА ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті зосереджено увагу на трьох фундаментальних працях В. Г. Кіпатрика – «Метод проектів. Використання цілеспрямованої дії в навчально-виховному процесі» (1918), «Основи методу» (1925) та «Виховання в умовах цивілізаційних змін» (1926). Під час аналізу педагогічних ідей виокремлено такі ключові постулати, які рекомендовано враховувати та використовувати на заняттях з іноземних мов для медичних та фармацевтичних спеціальностей: філософія освіти; специфіка методу навчання; формула «Стимул – Реакція» та її зв'язок із навчанням; цілеспрямована дія та інтерес; класифікація навчання; компоненти навчання; види початкових цілей; метод проектів; класифікація методу проектів; переваги та недоліки методу проектів.

Ключові слова: педагогічні ідеї, В. Г. Кіпатрик, метод проектів, класифікація проектів, викладання, іноземні мови, рекомендації, медичний університет.

Постановка проблеми. Останнім часом у зв'язку з поступовим входженням України до європростору спостерігається зростаючий інтерес до вивчення іноземних мов. Українці прагнуть гідно представити свою країну на міжнародній політичній, економічній, науковій арені, налагодити інтернаціональні зв'язки та пізнати світ. Важливим елементом у цьому процесі стає знання іноземних мов, зокрема англійської. Проте, ураховуючи використання в середній та вищій школах застарілих методів навчання й незадовільної матеріально-технічної бази, відсутності мотивації в педагогів до самоосвіти, у більшості випадків спостерігаємо низький рівень іншомовної компетенції в учнів та студентів. Тому згідно з Указом Президента України від 23.06.2013 № 344/2013 «Про Національну

стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» на сьогоднішній день актуальним залишається підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [5]. Тож, перебуваючи в умовах постійного наукового пошуку, прагнучи вдосконалити набутий позитивний досвід та досягти ключову мету Національної стратегії, українські науковці все частіше й частіше апелюють до здобутків світової педагогіки, роблять спроби асимілювати їх до реалій сучасної освіти.

Непересічною постаттю на світовій педагогічній арені є Вільям Герд Кілпатрик (William Heard Kilpatrick) (1871–1965) – американський теоретик і практик, автор узагальненої концепції методу проектів у навчанні, про якого довгий час було досить побіжно відомо вітчизняному освітньому загалу. Звернення до досвіду та наукових напрацювань В. Г. Кілпатрика в контексті нашого дослідження є цілком логічним і важливим, адже уможливорює повнішу реалізацію потужної демократичної ідеології вченого в новітньому українському педагогічному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Звернення до ідей В. Г. Кілпатрика у вітчизняній педагогіці зафіксовано в різні роки у критичних працях Б. Єсипова, М. Кларіна, З. Малькової (біографічні відомості, головні наукові доробки та ідеї); С. Моложавого, А. Пінкевича, М. Чехова (експлікація та популяризація досвіду В. Г. Кілпатрика); Г. Ващенко, Л. Гончарова, Н. Крупської, С. Русової, В. Сухомлинського, Я. Чепіги (опис та інтерпретація окремих ідей американського освітнього діяча); М. Бойченко, І. Єрмакова, Т. Капелюшної, М. Чепіль (втілення ідей В. Г. Кілпатрика в зарубіжних освітніх системах); М. Елькіна, Л. Киселиці, Л. Кондратової, Т. Кручиніної, О. Онопрієнко (теоретичні засади методу проектів у дошкільних, позашкільних закладах та середній школі); М. Бухаркіної, В. Нищети, Є. Полат, О. Цимбал, Л. Чеховської (використання проектної методики у вивченні іноземних мов, української та зарубіжної літератури в середній школі); О. Пехоти, С. Сисоєвої (з'ясування ситуації щодо проектного навчання у вищих навчальних закладах) та ін. Між тим, аналіз зазначених та багатьох інших науково-педагогічних розвідок указує на фрагментарність застосування педагогічної спадщини В. Г. Кілпатрика в медичній освіті, зокрема під час викладання таких нефахових дисциплін, як «Іноземна мова» (I курс) та «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (II курс).

Мета статті – висвітлення педагогічних ідей представника американської педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. В. Г. Кілпатрика для їх використання на заняттях з іноземних мов у медичному університеті.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовано такі методи: метод системно-структурного аналізу та синтезу педагогічних

поглядів американського освітянина для побудови цілісного уявлення про їх зміст і функціональні зв'язки; метод спостереження та узагальнення інформації – для представлення даних про апробацію ідей В. Г. Кілпатрика на заняттях з іноземних мов у медичному університеті.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні увагу зосереджено на трьох фундаментальних працях В. Г. Кілпатрика – «Метод проектів. Використання цілеспрямованої дії в навчально-виховному процесі» (1918) [7], «Основи методу» (1925) [3; 6] та «Виховання в умовах цивілізаційних змін» (1926) [2], де логічно і вичерпно представлено провідні педагогічні ідеї американського просвітника, які актуальні й сьогодні. Тож, на нашу думку, їх доцільно застосувати у процесі викладання іноземних мов у медичному університеті.

Оскільки в межах однієї статті неможливо відобразити абсолютно всі педагогічні ідеї В. Г. Кілпатрика, виокремимо ключові постулати, які рекомендуємо враховувати й використовувати на заняттях з іноземних мов для медичних та фармацевтичних спеціальностей:

1) *Філософія освіти.* Для В. Г. Кілпатрика людина ніколи не була машиною, якою постійно керують та маніпулюють, а навпаки – індивідуумом, істотою, яка має наміри, бажання, сподівання [8, 153]. Адже людина будь-якого віку, яка за своєю природою є складною системою, реагує по-різному на стимулюючі умови, тому навчання повинне їх урахувати; під час вибору реакцій на ті чи інші умови та запам'ятовування найкорисніших, з метою їхнього перетворення на звичку або важливий і постійний елемент характеру, велику роль відіграє розумова спрямованість людини [6, 7].

В. Г. Кілпатрик був прибічником популярного з часів Г. Галілея експериментального мислення (*tested thought*) – застосування основних принципів, явищ сучасної науки до життєвої практики. Тому перевірка теорії за допомогою спостереження і практики є невід'ємною частиною процесу накопичення вірогідних знань. Вивчення сучасного життя (сучасного для В. Г. Кілпатрика. – А.К.) розкриває три головні тенденції, що впливають з експериментального мислення, – мінливість світогляду, індустріалізація та демократія [2, 14, 16–18, 20]. Тому, беручи за основу експериментальне мислення, люди повинні створити таку освітню систему, яка б співіснувала з фактом безперервного розвитку змін. Інакше небезпека загрожує всій цивілізації [2, 38].

2) *Специфіка методу навчання.* Метод повинен бути найкоротшим та найлегшим шляхом досягнення цілей у викладанні та навчанні. На думку В. Г. Кілпатрика, метод у вузькому розумінні відрізняється від методу в широкому розумінні: у першому випадку потрібно враховувати, що метод сфокусовано тільки на одному абстрактному, часом нереальному явищі, частині цілого навчально-виховного процесу, що не може існувати окремо,

у другому – брати до уваги, що ізольованих явищ у світі не існує, все пов'язане та нерозривне [3, 11–13].

3) *Формула «С – Р» та її зв'язок із навчанням.* Учений розглядав формулу «С – Р», де «С(тимул)» – це подразник або фактор (умова), а «Р(еакція)» – відповідний рефлекс. Навчання – це набуття нових рефлексорних зв'язків або заміна старих. Зв'язок посилюється тоді, коли співвідношення між «С» та «Р» змінюється в такому напрямі, що «Р» відповідає «С», і це відбувається максимально швидко й точно. Зворотний процес свідчить про послаблення зв'язку. Умовний рефлекс є найпростішим видом звички, а за допомогою суми таких рефлексів відбувається навчання та виховання [3, 15, 19, 25, 28].

В. Г. Кілпатрик засуджував метод примусу та «підсолодження» Дж. Дьюї. На його думку, це призводило до роздвоєння особистості та інших небезпечних наслідків: частоті різкої зміни настрою учня, переважання особистих інтересів над суспільними тощо. Він також уточнив постулат «Навчання – це життя, а не тільки підготовка до нього»: навчання та виховання, що складаються зі збагачення досвіду та росту контролю над досвідом, є корективом, виправленням, удосконаленням життя. Новий досвід є корисним для учня, якщо він: навчає спостерігати, бачити та вміти (нові враження та знання); розвиває життєву настанову та оцінки (нові інтереси, правила, норми); зміцнює контрольні здібності (зіставлення, критичне оцінювання, відбір). Тож навчання – це процес безперервного розвитку досвіду учня щодо його організації та вдосконалення [3, 65, 68, 69]. Якщо розглядати навчання як елемент поведінки, тоді отримуємо таке визначення: це цілеспрямоване зусилля з метою набуття певних необхідних способів поведінки. Навчання має ґрунтуватися на психології, тобто викладач повинен вивчати та знати особливості своїх учнів [3, 91, 99].

4) *Цілеспрямована дія та інтерес.* Цілеспрямованість або інтерес – це розумова настанова на досягнення певної цілі або дія. Тому можемо вважати: цілеспрямована дія = інтерес, що є природним та єдиним базисом для зусилля. Особистість, яка є сукупністю зв'язків формули «С – Р», проявляється в тому, що людина засвідчує свою присутність там, де їй цікаво. Особистість завжди активна, ця активність приносить справжню задоволеність, а бездіяльність – найвищу незадоволеність. Ототожнення особистості з процесом будь-якого виду праці – це інтерес. Інтерес буває двох видів: прямий – що безпосередньо пов'язаний із певним явищем, предметом – та опосередкований – що проявляється, наприклад, у колективній співпраці, конструктивній творчості і може з часом перерости у прямий інтерес. Для успішного розвитку інтересу викладачеві необхідно дотримуватися таких умов: підбирати та проводити роботу так, щоб вона викликала стійкий інтерес у учнів; дати змогу учням усвідомити, що така робота збагачує їх новими знаннями, вміннями та навичками; робота має

приносити задоволення та успіх. Тому метою педагогіки є виховання цільної, величної особистості, яка знаходить інтерес та щастя не тільки в піклуванні про себе, а й про інших, тобто потрібно пробудити в учневі бажання до певної діяльності і спрямовувати його сили та цілі на активне виконання різноманітних завдань [3, 33–34, 60, 64, 69, 71].

Цілеспрямована дія – це дія, спрямована на досягнення певної мети. Усвідомлена мета визначає кожен крок у роботі; прояснює причинний зв'язок між усіма рухами та частинами роботи; є критерієм для оцінки дій та мобілізує зусилля на виконання роботи. Цілеспрямована дія має такі етапи, які учень має виконувати самостійно: формування цілі, яка направляє та веде учня впродовж усього процесу, планування роботи (у напрямі досягнення мети), виконання (відповідно до плану та мети), оцінка (згідно з метою учень постійно контролює й оцінює виконання певних дій та кінцевий результат) – такий закінчений навчальний акт породжує задоволення та інтерес. Адже самостійна практика – єдиний шлях навчання для нової педагогіки [3, 70–72].

5) *Компоненти навчання.* Важливим компонентом у навчанні є свідомість, роль якої зводиться до такого: надійно і точно пов'язувати різні рефлексії з відповідними стимулами, щоб поєднати їх із цілями навчання; аналізувати дії за ознакою: корисні чи некорисні, тобто спрямовувати навчання до вірних результатів; за допомогою посиленої уваги підвищувати відчуття задоволення та невдоволення, тобто сприяти успіхам у навчанні. Також до компонентів належать: настанова та готовність. Настанова – це розумова схильність у певний момент до певного явища чи заняття. Вона нижча, ніж готовність, та створює для досягнення цілей повноцінний комплекс рефлексорних зв'язків. Найбільшу роль у настанові та праці відіграє мислення. Готовність – це встановлення чи відновлення рефлексорного зв'язку зі стимулом [3, 98].

6) *Види навчання.* Навчально-виховний процес складається з таких трьох видів навчання [3, 44–45]:

I. *Первинне навчання (primary learning)* – виконання теми та всього, що з неї випливає: отримання конкретних та спеціальних знань, умінь та навичок, наприклад, виготовлення сукні, креслення тощо.

II. *Асоціативне навчання (associate learning)* – сукупність ідей, що виникають у зв'язку з виконанням певного завдання, але можуть відволікати від первинного навчання. Наприклад, під час пошиття сукні можуть виникати думки про її прання, зміну кольору, розміру тощо – усе це є неважливим під час процесу виготовлення.

III. *Супутнє навчання (concomitant learning)* – набуття більш загальних знань та настанов, що фіксуються у вигляді постійної риси характеру. Наприклад, ставлення до себе, своїх сил, викладача, друзів, навчальних предметів; формування загальних норм порядку, чистоти, охайності тощо.

Виходячи із зазначеного, цілком зрозумілою є думка В. Г. Кілпатрика про те, що лише навчання за допомогою життя має цінне практичне значення [1, 262].

7) *Види навчальних цілей.* За словами В. Г. Кілпатрика, існує три види навчально-виховних цілей: безпосередні (звички, вправність, поведінка, знання та інші особисті тренування – усе, що характеризує дитяче життя), проміжні та віддалені (мають на меті підняти рівень життя на вищий щабель за допомогою тренувань та особистого успішного досвіду, який відбувається тоді, коли є необхідність; достатній для того, щоб поповнити та розширити існуючі можливості; урізноманітнює існуючий досвід). До спільної мети належить прагнення забезпечити учням повне, яскраве й успішне життя на цей момент та в майбутньому [3, 113–114].

8) *Метод проектів.* За В. Г. Кілпатриком, «проект» – це цілеспрямована дія, яка є типовою одиницею гідного життя та відбувається в соціальному середовищі з обов'язковим результатом [7, 320–321]. Метод проектів – це метод планування цілеспрямованої діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчального завдання в реальній життєвій обстановці. Термін «проектний» не означає абстрагування та віддалення від реальної дійсності. Варто звернути увагу також на той факт, що початкова проблема не є проектом. Вона стає проектом тоді, коли є мета та прагнення її вирішити. Тож, де можлива постановка цілі, там відбуваються проекти. Найголовнішим у проекті є цільова учнівська настанова, і якщо вона зникає, навчальний процес погіршується. Крім того, метод проектів має відповідати таким двом умовам: 1) сприяти розвитку сильного інтересу для створення сильної розумової настанови; 2) учні повинні розуміти мету, знати, що робити, бути впевненими в тому, що все ж зможуть досягти мети і результату. Для демократичного суспільства важливим є виховання морально здорової особистості. Тож метод проектів служить прекрасним інструментом морального виховання, головним завданням якого є формування характеру, а для цього необхідні: уважність (чуйність) та орієнтування; звичка аналізувати та оцінювати свої вчинки; активність у виконанні своїх рішень [3, 52, 104, 106, 109–110].

9) *Класифікація методу проектів.* За В. Г. Кілпатриком, існують такі види проектів:

I. Виробничий проект – виконання певного виробничого завдання, тобто активність спрямовано на виготовлення будь-чого – від будівництва пісочного будиночка до робіт національного або світового масштабу. У виробничому проекті проблема є випадковим елементом [3, 109–110].

II. Споживчий проект – відбувається використання будь-чого з метою досягнення користі та задоволення. Наприклад, хлопчик спостерігає за святковим феєрверком [3, 110].

III. Проект вирішення проблем – його мета полягає у вирішенні проблеми або певних інтелектуальних труднощів. Цей тип є похідним від виробничого проекту, коли кожне виробниче завдання супроводжується складнощами, які необхідно вирішити. В основі проекту вирішення проблем лежить сама проблема [3, 110].

IV. Проект спеціалізації, коли відбувається цілеспрямоване вивчення певних специфічних знань, умінь та навичок [3, 112].

10) Переваги та недоліки методу проектів. Недоліком методу проектів є те, що його не завжди можна застосувати, оскільки дуже часто в учнів відсутня цілеспрямованість. Серед переваг методу проектів (порівняно з методом завдань) В. Г. Кіпатрик виокремив такі: учень довше, ніж звичайно, знайомиться з певними фактами, явищами тощо; зникає ціла низка труднощів; цілеспрямована діяльність створює сприятливі умови для навчання [3, 110].

У зв'язку з нерелевантною традиційною освітою, американський педагог радив таке: потрібно уникати розриву навчального курсу на окремі дисципліни, адже успіх у вивченні предметів залежить від зв'язку із життям; систематизацію навчального матеріалу варто робити тоді, коли відбудеться його накопичення у свідомості учнів; підручники потрібно створювати так, щоб матеріал був не тільки для запам'ятовування, а й для пробудження самодіяльності; у класних кімнатах не повинно бути багато учнів; програма навчального курсу має містити певні розділи (чіткі теоретичні відомості, акцентовані на нових цілях виховання та навчання; кілька детально розроблених проектів-зразків на різні теми з метою демонстрування, у якому напрямі та з яким матеріалом має відбуватися робота, з вивченням корелятивних результатів; список приблизних проектів зі списком джерел та обладнання; деякі результати й висновки, до досягнення яких потрібно прагнути (є допоміжним інструментом на шляху досягнення власних учнівських цілей); матеріал для самостійних робіт та учнівська самоперевірка із зазначенням бажаних корелятивних стандартів) [3, 111–113].

В. Г. Кіпатрик не раз наголошував на таких чинниках: потрібно практикувати те, що викликає бажання вивчити; не варто запам'ятовувати все, що є на практиці, а лише те, що приводить до розуміння; потрібно створювати певні ситуації для тренувань бажаних якостей та умов для успіху; викладач – не авторитарний наглядач, а партнер, який намагається створити належні умови для розвитку цінних якостей; зв'язок старого та нового навчального матеріалу, їхнє порівняння; навчання ніколи не буває одностороннім; в основі навчання мають бути асоціації (якщо під час досвіду одразу відбуваються дві ситуації, то думка про одну викликає спогад про іншу). Навчатися – означає з більшою продуктивністю розуміти, як себе по-новому поводити. Метою освіти є продовження та збагачення життєвого процесу шляхом покращення думки та дії. Освіта повинна бути стратегічною

опорою і творцем нової цивілізації, у якій мислення йде попереду та показує вірний шлях [2, 64–67, 71, 78, 86–87].

Аналізуючи досвід В. Г. Кілпатрика, В. ван Тіль зазначав, що для американського педагога важливою була віра в можливості учня, особливо коли ці можливості плекають умілі та чуйні викладачі. Тож сприйняти педагогічні ідеї В. Г. Кілпатрика та розуміння певних ситуацій означає усвідомити величезний внесок ученого в освіту епохи, яка випустила з поля зору важливість постаті учня, його цілей та можливостей [9, 57].

Говорячи про апробацію педагогічних ідей В. Г. Кілпатрика, констатуємо, що згідно з освітньою стратегією Запорізького державного медичного університету про впровадження новітніх методів навчання, на кафедрі іноземних мов відбувається поступове застосування вищезазначених ключових постулатів американського вченого, зокрема методу проектів.

Нами було запропоновано додати в робочі програми дисциплін «Іноземна мова» (I курс) та «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (II курс) напряму «Медицина» та напряму «Фармація» такий вид самостійної роботи студентів (далі – СРС), як виконання проектів з теми модуля. Указані навчальні дисципліни складаються з двох модулів, отже, студенти мають змогу виконати принаймні два проекти – один у I семестрі, інший – у II семестрі.

Далі опишемо досвід виконання проекту на занятті з іноземної мови на прикладі однієї з груп першого курсу напряму «Медицина», де викладала автор цієї статті.

Роботу над проектом було організовано в кілька етапів. *На першому етапі* роботи викладач повідомила про СРС, коротко розповіла про метод проектів, відповідно до робочої програми запропонувала теми для самостійного опрацювання. У свою чергу, студенти, спираючись на презентацію викладача, на початку роботи обрали загальну тему проекту («Medical Education in English-Speaking Countries» та обов'язкове застосування граматики під час виконання проекту – Present Simple, Continuous & Perfect Tenses (Active and Passive), англomовну країну, зробили розподіл на 4 міні-групи по 4 студенти, де кожен мав виконувати свої певні обов'язки та розробили план подальшої роботи над своїми проектами стосовно вищої медичної освіти в англomовних країнах.

Що стосується роботи студентів у міні-групах, то розподіл обов'язків було здійснено відповідно до інтересів та вмінь. Наприклад, перший студент здійснював пошук інформації в друкованих та електронних джерелах, добирав ілюстрації, звукові файли; другий розробляв опитувальник для оцінювання проекту іншими, спілкувався за допомогою соціальних мереж зі студентами медичних університетів обраної англomовної країни, допомагав третьому та четвертому студентам робити презентацію у програмі PowerPoint та роздатковий матеріал за допомогою програми Publisher; третій студент

аналізував знайдену інформацію, обирав кращі ідеї та створював мультимедійну презентацію; четвертий студент також використовував знайдену інформацію, створюючи публікацію – буклет, що було продемонстровано на четвертому етапі проекту.

На другому етапі починався пошук інформації. Учасники проекту шукали інформацію в Інтернеті та в бібліотеці, підбирали ілюстрації, складали анкету для оцінювання проекту, спілкувалися з однолітками-іноземцями з теми проекту.

Під час третього етапу студенти ще раз обговорювали план проекту, опрацьовували знайдену інформацію, з урахуванням вказаного граматичного матеріалу писали статті для мультимедійної презентації та буклету, працювали в групі та індивідуально, створювали публікацію за допомогою програми Publisher, презентацію у програмі PowerPoint.

Наприкінці проекту (рекомендуємо використовувати останнє аудиторне заняття семестру) – *четвертому етапі* – учасники представили свою презентацію, публікацію, обговорили результати своїх проектів іноземною мовою та заповнили розроблені кожною групою анкети для оцінювання проекту (Project Questionnaire). Відбувся вибір проекту-переможця за результатами студентського та викладацького голосування. Переможців було нагороджено грамотами та додатковими балами до підсумкового модульного контролю.

Викладач виконував роль порадирика, наставника протягом усіх етапів проекту(ів), ураховуючи педагогічні ідеї В. Г. Кіпатрика. Для об'єктивного викладацького оцінювання проектів було запрошено завідувача кафедри та завідувача секції іноземних мов.

Виконані студентські проекти розміщено для ознайомлення в розділі «Демонстраційні матеріали» на електронній сторінці кафедри на порталі університету <http://ftp.zsmu.zp.ua>.

Отже, на нашу думку, упродовж проекту як виду самостійної роботи відбувається якісне формування у студентів комунікативної культури за допомогою максимального занурення в іншомовне середовище. Під час цього студент тренує всі види мовленнєвої діяльності: читання автентичних текстів; аудіювання – перегляд документальних і художніх фільмів, передач, прослуховування радіоноvin; письмо – написання статті, оформлення результатів роботи; говоріння – усне оприлюднення та обговорення результатів проекту [4, 496]. Крім того, студент розвиває компетентності, набуті в середній школі: логічно обґрунтовує свою думку; переконує; аргументує; досягає взаєморозуміння; формулює власну позицію; співпрацює на результат, спілкуючись іноземною мовою; оцінює навчальні досягнення; організовує свій час і навчання; має внутрішню мотивацію та впевнений в успішному завершенні проекту тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, оскільки сьогодні, у XXI ст., в українській освіті ключовим завданням є виховання й формування самостійної та творчої особистості – людини нового покоління, яка могла б неупереджено пов'язувати теорію з практикою та за допомогою отриманих умінь, знань і навичок щоразу впевнено досягала мети, то самотутні педагогічні ідеї В. Г. Кілпатрика є саме тим інструментом, за допомогою якого викладач зможе заохотити учня (студента) до пізнання свого предмету. Варто зазначити, що педагогічна спадщина американського просвітника набуває особливої актуальності в медичній освіті, зокрема у викладанні як фахових, так і не фахових дисциплін, до яких відносимо іноземні мови. Адже однією з ключових ідей В. Г. Кілпатрика є метод проектів – спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитися практичним результатом, оформленим відповідним чином [4, 494]. Тож В. Г. Кілпатрик був унікально обдарованим просвітником, який зробив вагомий внесок у світову педагогіку, а метод проектів на довгі роки став одним із головних засобів навчання на різних освітніх рівнях.

Перспективами подальших наукових розвідок стане вивчення досвіду практичного застосування педагогічних ідей В. Г. Кілпатрика в системі вищої медичної освіти – під час викладання фахових дисциплін, його всебічний аналіз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капелюшна, Т. В. (2010). Особливості використання методу проектів у технологічній підготовці учнів США. *Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини, частина 2*, 261–271 (Kapeliushna, T. V. (2010). The use of project method in the process of students' technological training at secondary schools in the USA. *Proceedings of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, part 2*, 261–271).
2. Кілпатрик, В. Х. (1930). *Воспитание в условиях меняющейся цивилизации*. Москва: Работник просвещения (Kilpatrik, W. H. (1930). *Education for a changing civilization*. Moscow: Educator).
3. Кілпатрик, В. Х. (1928). *Основы метода*. Москва; Ленинград: Государственное издательство (Kilpatrik, W. H. (1928). *Foundations of method*. Moscow; Leningrad: State Publishing House).
4. Куліченко, А. К. (2014). Проектне навчання як вид самостійної роботи на заняттях з іноземних мов в медичному університеті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*, 37 (90), 492–498 (Kulichenko, A. K. (2014). Project-based learning as a kind of independent work during foreign language lessons at the medical university. *Pedagogy of creative personality formation at higher and secondary schools: collection of scientific works*, 37 (90), 492–498).
5. Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». (2013). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (*Decree of the President of Ukraine from 25.06.2013 No. 344/2013 "On the National Strategy for Development of Education in Ukraine for the period till 2021"*. (2013). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>).

6. Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of Method. Informal Talks on Teaching*. New York. NY: The MacMillan Company.
7. Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *Teachers College Record*, 19, 319–334.
8. Tenenbaum, S. (1951). *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*. New York. NY: Harper.
9. Van Til, W. (1962). Is Progressive Education Obsolete? *Saturday Review*, Vol. 45, 56–57, 82–84.

РЕЗЮМЕ

Куличенко Алла. Использование педагогических идей У. Х. Килпатрика в преподавании иностранных языков в медицинском университете.

В статье сосредоточено внимание на трех фундаментальных трудах У. Х. Килпатрика – «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» (1918), «Основы метода» (1925) и «Воспитание в условиях меняющейся цивилизации» (1926). В результате анализа педагогических идей выделены следующие ключевые постулаты, которые рекомендуется учитывать и использовать на занятиях по иностранным языкам для медицинских и фармацевтических специальностей: философия образования; специфика метода обучения; формула «Стимул – Реакция» и ее связь с обучением; целенаправленное действие и интерес; классификация обучения; компоненты обучения; виды учебных целей; метод проектов; классификация метода проектов; преимущества и недостатки метода проектов.

Ключевые слова: педагогические идеи, У. Х. Килпатрик, метод проектов, классификация проектов, преподавание, иностранные языки, рекомендации, медицинский университет.

SUMMARY

Kulichenko Alla. The use of W. H. Kilpatrick's pedagogical ideas in teaching foreign languages at the medical university.

Today the key task is to educate and form an independent creative character – a new generation person who is able to link theory with practice in a proper way and to achieve different goals with the help of acquired knowledge. Thus, W. H. Kilpatrick's pedagogical ideas are these that will help a teacher to encourage a student to follow his/her subject. Besides, it should be noted that the American educator's pedagogical heritage has a great value for medical education – in teaching both professional and non-professional disciplines. It is of particular importance for foreign languages at the medical university.

The paper aims to reveal W. H. Kilpatrick's pedagogical ideas and their use during foreign languages lessons at the medical university. In this research, the author deals with the system-structural analysis and synthesis of W. H. Kilpatrick's pedagogical ideas – to form a holistic view of their content and functional relationships, and observation method – to present the approbation data of W. H. Kilpatrick's views during foreign languages classes at the medical university. The article focuses on three W. H. Kilpatrick's fundamental works – “The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process” (1918), “Foundations of Method. Informal Talks on Teaching” (1925) and “Education for a Changing Civilization” (1926). Having analyzed American scholar's pedagogical works, the author outlines the following important postulates that recommends taking into account and using: education philosophy; teaching method, its peculiarities; formula “Stimulus – Reaction” and

its connection with training; purposeful act and interest; classification of learning; learning components; types of initial goals; the project method; classification of the project method; advantages and disadvantages of the project method. Moreover, the article provides information about approbation of the above-noted pedagogical ideas in teaching foreign languages at the medical university. As for the future research, it will be the study of the practical use of W. H. Kilpatrick's pedagogical ideas in the system of higher medical education – in the process of students' professional training.

All in all, W. H. Kilpatrick was a talented educator who made a significant contribution to world pedagogy, and the project method became one of the main means in education at different levels.

Keywords: *pedagogical ideas, W. H. Kilpatrick, project method, project classification, teaching, foreign languages, recommendations, medical university.*

УДК 378.147:004:795

Світлана Лобода

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

ORCID ID 0000-0003-3102-0381

Велскоп Войцех

Вища школа бізнесу і наук
про здоров'я, м. Лодзь, Республіка Польща

ORCID ID 0000-0002-9457-0586

Світлана Денисенко

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

ORCID ID 0000-0001-8785-7784

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/200-211

ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ УВАГИ В МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСАХ

У статті розглядається проблема врахування закономірностей уваги при проектуванні мультимедійних освітніх ресурсів. Визначено виключно важливу роль використання мультимедійних освітніх ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців видавництва і поліграфії, зважаючи на специфіку навчальних дисциплін і вимог, що висуваються до спеціалістів сучасної видавничо-поліграфічної галузі. Визначено роль уваги як головного чинника успішної реалізації навчальної діяльності й умови усвідомленого сприйняття, застосування і запам'ятовування студентами навчального матеріалу. Визначено та обґрунтовано прийоми активізації уваги при проектуванні та практичному використанні мультимедійних освітніх ресурсів. Наведено приклади авторських ресурсів, де реалізовано визначені прийоми.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійне освітнє середовище, увага, прийоми активізації уваги.*

Постановка проблеми. Упровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів новітніх засобів навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій, виступає однією з важливих умов підвищення якості підготовки майбутніх фахівців видавництва і поліграфії. Адже сучасна видавничо-поліграфічна галузь – це високотехнологічна сфера діяльності, і

випускник вишу має володіти низкою комплексних компетентностей, заснованих на інтегрованих знаннях зі спеціальних дисциплін, обчислювальної техніки, програмування. Реалізувати це, використовуючи лише традиційні підходи до навчального процесу, наразі є практично неможливим. Відтак, постає потреба пошуку шляхів подолання невідповідності запиту ринку праці і стану підготовки майбутніх фахівців, що можливо подолати, використовуючи в навчальному процесі мультимедійні освітні ресурси.

Проте, лише сам факт наявності мультимедійних освітніх ресурсів не є гарантією забезпечення якості навчання. Важливо, щоб студентам було цікаво навчатися, щоб вони свідомо засвоювали навчальний матеріал і зосереджували свою психічну діяльність на навчанні. Тобто, важливо, щоб на навчальних заняттях із застосуванням мультимедійних освітніх ресурсів ураховувалася така форма організації свідомості, як увага. Адже увага є однією з важливих умов успішного навчання студентів: сприйняття навчального матеріалу, його осмислення й міцне засвоєння можливі лише за умови зосередженого ставлення студентів до своєї роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Роль уваги в навчальному процесі виступала предметом дослідження низки науковців. Сутність уваги, як психічного процесу, досліджували Ю. Дормашев, А. Лурія, В. Романов, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін. Роль уваги в процесі навчальної діяльності вивчали П. Гальперін, В. Бодрова та ін. Проблема активізації уваги в навчальній діяльності студентів розкривали у своїх працях С. Кондратюк, М. Ірчишина, Н. Нікітіна, О. Палюх та ін.

Аналіз наукових праць показав, що увага займає особливе місце з-поміж усіх психічних процесів і станів. І немає жодного сумніву в тому, що увага виступає основною умовою успішності будь-якої інтелектуальної діяльності, особливо навчальної. Причому, зв'язок уваги й навчальної діяльності двобічний, з одного боку, якість навчання, рівень засвоєння навчального матеріалу залежить від уваги, з іншого, вона розвивається й виховується у процесі навчання. Увага характеризується низкою певних особливостей, які необхідно враховувати при проведенні викладачем навчальних занять, що детально досліджено науковцями, зокрема, М. Добриніним.

Однак, як урахувати властивості уваги, сприяти зосередженню студентів на навчальному матеріалі, свідомо ними засвоювати інформацію за умов використання мультимедійних освітніх ресурсів, наразі висвітлено недостатньо.

Мета статті полягає в розкритті питання проектування й використання мультимедійних освітніх ресурсів з урахуванням особливостей уваги, зважаючи на специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців видавництва й поліграфії.

Методи, що використовувалися в дослідженні: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної літератури, узагальнення та систематизація отриманих теоретичних даних; практичні – проектування (для створення мультимедійних освітніх ресурсів).

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх фахівців видавництва і поліграфії у вищому навчальному закладі має відповідати зростаючим вимогам галузі, якій потрібні висококваліфіковані фахівці, що володіють інтегрованими знаннями і вміннями. До найважливіших професійних якостей фахівця видавництва і поліграфії належить уміння виготовляти якісну видавничу продукцію з використанням широкого арсеналу засобів і прийомів, застосовуючи сучасне програмне забезпечення і враховуючи специфіку всього технологічного процесу.

Якнайкраще сприятимуть формуванню професійних навичок майбутньої діяльності студентів-поліграфістів застосування в початковому процесі сучасних технологій, зокрема, мультимедійних освітніх ресурсів. Використання мультимедійних освітніх ресурсів обумовлено особливостями змісту навчальних дисциплін, що потребують включення значного обсягу достатньо різномірної інформації: схем, графіків, технічних рисунків, фотозображень, відео, анімації, аудіофрагментів та 3D-об'єктів. Наприклад, дисципліна «Теорія кольору» стає більш цікавою та зрозумілою для студентів, коли звична розповідь викладача доповнюється відеодемонстрацією процесів синтезу кольору або функціонування таких приладів кольоровимірювання, як денситометр чи спектрофотометр. А викладання дисципліни «Основи технічної естетики та дизайну» складно уявити без використання великої кількості зображень, що демонструють дизайнерські рішення в оформленні різної поліграфічної продукції. Засвоєння матеріалу з дисциплін «Додрукарське опрацювання інформації», «Видавнича справа і технічне редагування» буде ефективнішим, із включенням відеоматеріалів, що наочно демонструватимуть різні види друку чи протікання видавничо-поліграфічних процесів, що важко засвоїти лише з опису викладача. Використання 3D-об'єктів дозволить показати студентам об'єкти та явища, важкодоступні для вивчення в умовах звичайного навчального процесу. Зокрема, 3D-моделі дозволяють ознайомитися з будовою пристроїв ззовні та зсередини, детально розібрати кожний елемент обладнання, дізнатися його функціональне призначення, технічні характеристики. Окрім того, всі навчальні дисципліни, спрямовані на підготовку фахівців видавництва і поліграфії, характеризуються надзвичайно великим обсягом інформації, що невпинно зростає, відповідно до інтенсифікації науково-технічного прогресу в сучасному світі, а мультимедійні технології надають можливість структуровано представити великі обсяги інформації у зручному для сприйняття вигляді.

Однак, задіяння лише технічних можливостей мультимедіа не дасть необхідного дидактичного результату, у професійній підготовці постає проблема пошуку способів їх підсилення. Як зазначено у праці [1], вища школа стоїть на шляху інтенсифікації процесу навчання, що розглядається як система технологічних прийомів, які дають можливість задіяти резервні можливості особистості студента для підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу. І чи не головним фактором тут виступає активізація уваги студентів. Адже увага, не будучи самостійним психічним процесом і властивістю особистості, є неодмінним компонентом будь-якої практичної діяльності, засобом вираження інтересу, спрямованості особистості.

Увага є важливою основою протікання всіх психічних процесів, задіяних у навчальній діяльності, оскільки сприймання, пам'ять, мислення носять вибірковий та направлений характер. Увага – це психофізіологічний процес, стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальних процесів [2]. Саме увага обумовлює вибірковість та усвідомленість сприйняття, застосування і запам'ятовування повідомлень, що поступають із зовнішнього світу, та успішну реалізацію будь-якого виду діяльності.

У навчальній діяльності увага відіграє суттєву роль: регулює та контролює діяльність, забезпечує відбір значимих для навчання збудників та ігнорування несуттєвих, другорядних; утримує діяльність до досягнення поставлених цілей. Якість уваги залежить від індивідуальних особливостей людини, змісту навчального матеріалу, об'єму інформаційного повідомлення, умов реалізації навчальної діяльності.

У мультимедійних освітніх ресурсах важливо створити умови для активізації уваги в засвоєнні знань, особливо при віддаленому навчанні, коли викладач не має змоги особисто контролювати цей процес. Цьому значною мірою сприятиме характер проектування мультимедійного контенту за умов урахування особливостей уваги.

Увага буває мимовільною, довільною й післядовільною. Мимовільна увага – це зосередження на об'єкті в силу його певних особливостей. При сприйнятті навчального матеріалу студенти не прикладатимуть значних зусиль, якщо застосувати певних прийомів при оформленні мультимедійних освітніх ресурсів [1; 2; 3; 4].

Різнорічність форм представлення навчального матеріалу. Однорічність завжди швидко викликає втому, тому необхідно урізнорічнювати сприймання навчального матеріалу. Застосування мультимедійних ресурсів якнайкраще може реалізувати це положення, оскільки технологія мультимедіа передбачає можливість представляти контент різними способами, залучаючи різні сенсорні системи. Викладач може не тільки розповідати навчальний матеріал, а й виносити певні положення на екран, демонструвати зображення, відео, включати звуковий супровід, відтак, студент конспектує на слух, переписує з екрану,

зарисовує схеми чи заповнює таблиці, самостійно шукає відповіді на запитання після перегляду відео.

Зміна дії подразника мимовільно привертає увагу. Мультимедійні технології якнайповніше можуть реалізувати цей прийом за рахунок застосування анімації та різних анімаційних ефектів (миготіння, тремтіння, пересування тощо). Так, при проведенні лекційних занять можна використовувати мультимедійні презентації, у яких передбачити анімаційні переходи між окремими слайдами, щоб привертати увагу студентів у ході розповіді викладача. Також, можна спроектувати контент так, щоб поступово виділялись (кольором, підкресленням, обведенням тощо) потрібні елементи, привертаючи увагу до найголовнішого (рис. 1).

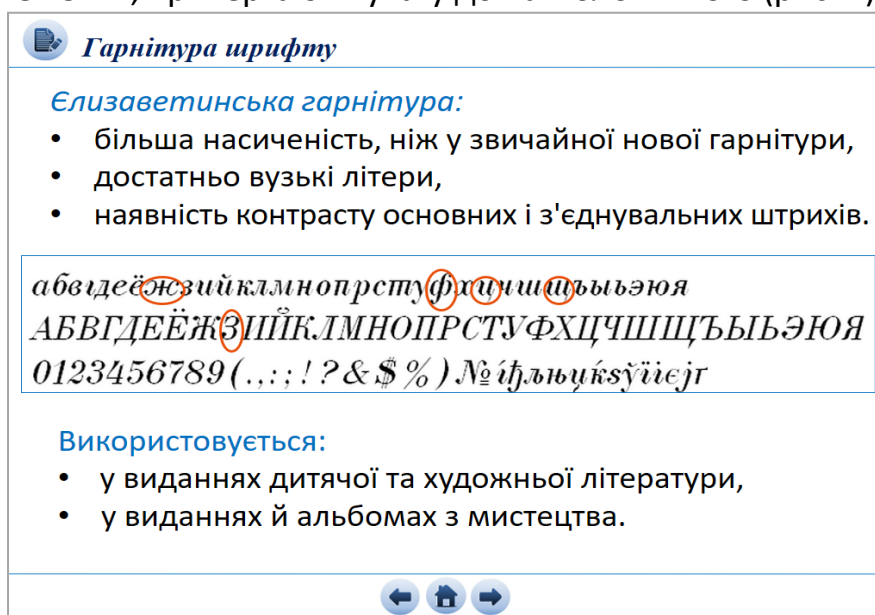


Рис. 1. Приклад фрагменту ресурсу

Варто пам'ятати, що довга тривалість анімаційних ефектів може роздратовувати, набридати, втомлювати зір, тому анімація чим коротша, тим ефективніша.

Інтенсивність подразника. Будь-який сильний подразник (різкий звук, яскраве світло) привертає увагу людини. Особливу роль у приверненні уваги грає контраст подразників. Розповідаючи навчальний матеріал, викладач може підвищити, сповільнити темп мови, змінити інтонацію і цим викликати мимовільну увагу до важливої частини матеріалу. При створенні мультимедійних освітніх ресурсів важливо виважено підходити до оформлення, правильно підбирати колірну гамму, схему композиційної побудови, урахувати принципи та елементи дизайну, акцентуючи найголовніше у представленому матеріалі. Можна задіяти звукові ефекти при перегортанні слайдів, виділення кольором чи композиційно окремих фрагментів матеріалу, на яких важливо загострити увагу студентів (рис. 2).

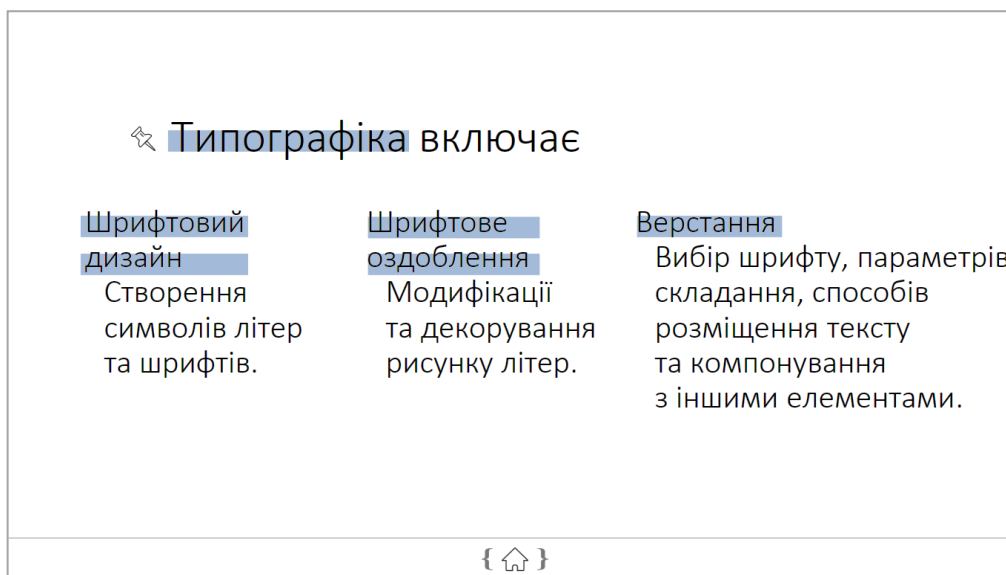


Рис. 2. Приклад фрагменту ресурсу

Зосередженню уваги сприяє новизна подразника. Застосування нових прийомів у поданні навчального матеріалу, відхід від усталених і звичних форм, нестандартні кроки здатні «пробудити» увагу, зосередити на розповіді викладача.



Рис. 3. Приклад фрагменту ресурсу

Емоційність контенту. Предмети, що викликають у процесі пізнання яскравий емоційний тон, зумовлюють мимовільне зосередження уваги. Тому для виділення головного в навчальному матеріалі потрібно використовувати гармонійні кольори, приємні звукові ефекти, мелодії, зображення, що можуть спонукати виникнення різного спектру емоцій, від подиву до захоплення (рис. 4).

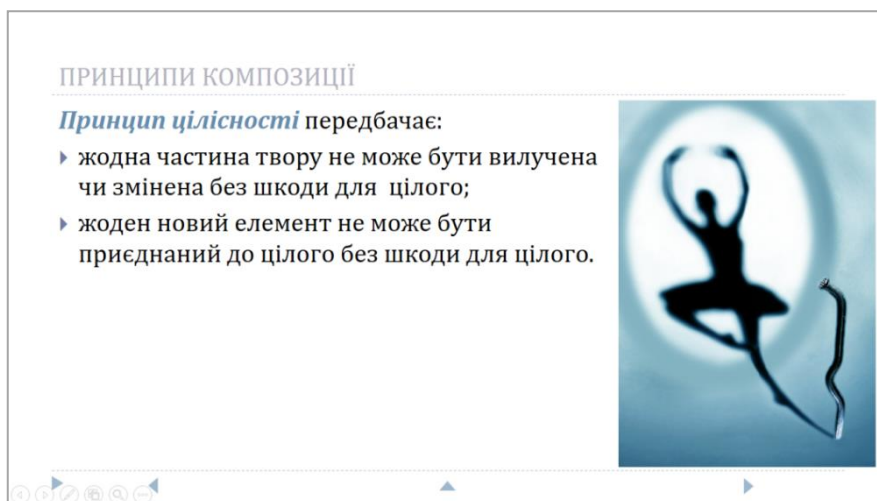


Рис. 4. Приклад фрагменту ресурсу

Велике значення в привертанні уваги мають інтелектуальні, естетичні і моральні відчуття. Предмет, що викликає в людини здивування, враження, на тривалий час привертає увагу. Відтак, при поданні навчального матеріалу доцільно застосовувати якісні, високохудожні, естетичні ілюстрації, що викликать певний естетичний відгук, направлятимуть мисленнєву діяльність на глибоке усвідомлення предмету вивчення. Наприклад, при викладанні дисципліни «Основи технічної естетики і дизайну» навчальною програмою передбачено засвоєння принципів і прийомів композиційного оформлення різних видів видань, відтак, при створенні мультимедійних освітніх ресурсів доцільно наводити найкращі зразки поліграфічної продукції (рис. 5).

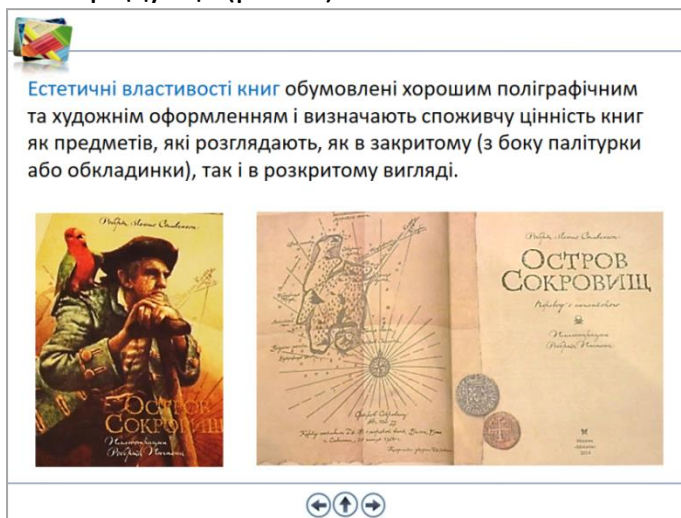


Рис. 5. Приклад фрагменту ресурсу

Пробудження моральних відчуттів можливе з використанням для демонстрації таких зразків поліграфічної продукції, що обов'язково віднайдуть відгук у студентів. Так, при розгляді теми «Плакат» в електронному посібнику можна навести велику кількість прикладів

вітчизняних плакатів, які не лише допоможуть розкрити питання заняття й наочно підкріпити текстовий матеріал, а й побічно продемонструють студентам красу і велич Батьківщини, пробудять любов до рідної мови, спонукатимуть до турботи про землю (рис. 6).

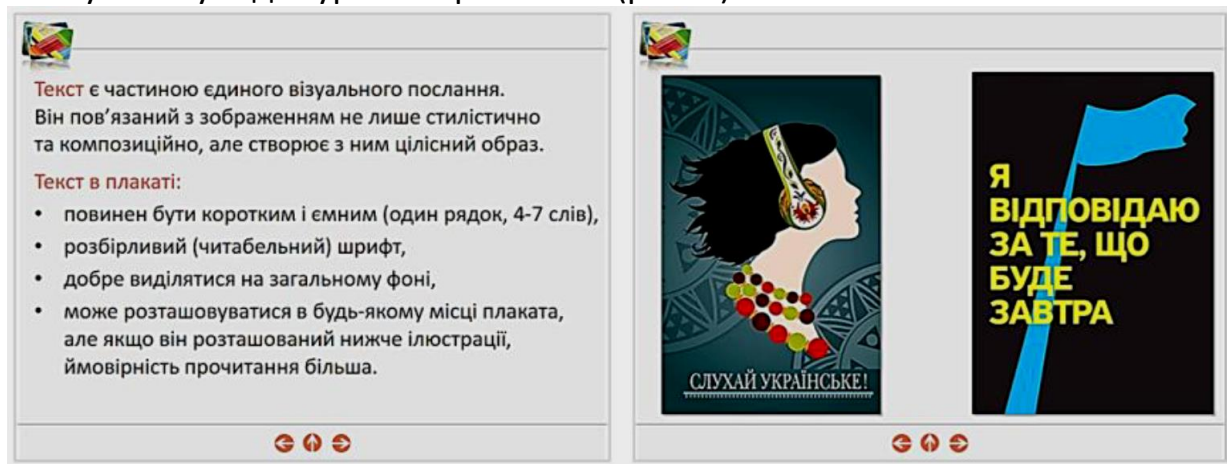


Рис. 6. Приклад фрагменту ресурсу

Інтерес. Однією з важливих причин тривалої мимовільної уваги виступає інтерес. Безпосередня зацікавленість тим, що відбувається, пов'язана з відчуттями. Сильний інтерес робить відповідні сигнали домінуючими, гальмуючи при цьому дію побічних подразників, які не перебувають у сфері інтересів людини, тому контент має бути цікавим, а не сухим і одноманітним. Щоб викликати інтерес студентів і привернути їх увагу до навчального матеріалу, доцільно наводити оригінальні приклади, факти, ілюструвати розповідь захопливими ілюстраціями. Наприклад, на вступному лекційному занятті «Композиція, рисунок, перспектива», щоб зацікавити студентів новою навчальною дисципліною, було продемонстровано приклади застосування творів видатних художників у різних видах графічного дизайну (рекламі, плакаті, дизайні етикетки і упаковки) (рис. 7).

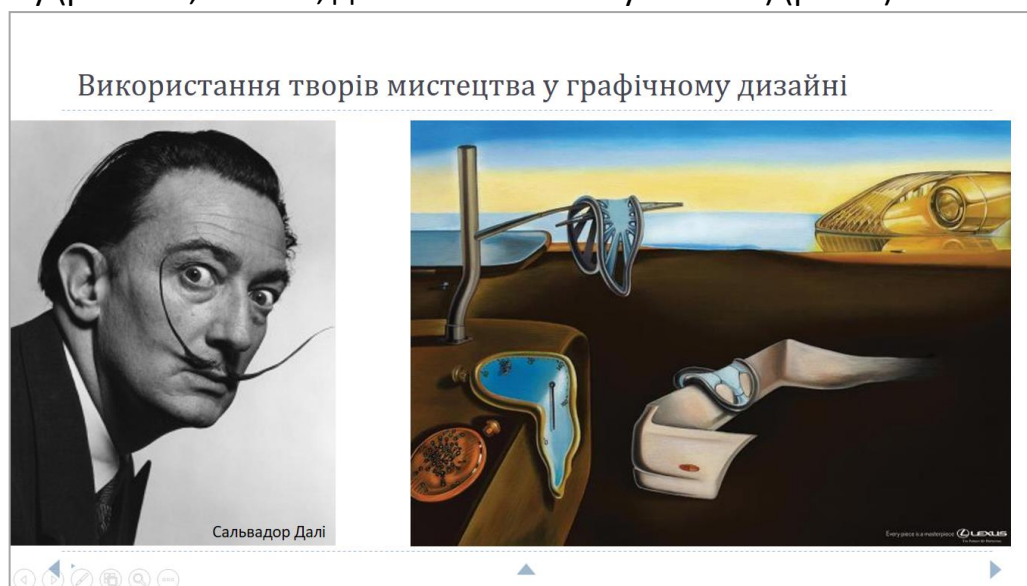


Рис. 7. Приклад фрагменту ресурсу

Викликати інтерес студентів до теми, що буде розглядатися, можна завдяки використанню незвичних, яскравих, неординарних засобів. Це можна реалізувати за рахунок подачі цікавого історичного факту, цікавої інформації щодо тематики даного заняття, прикладів з літератури, науки тощо, застосувавши влучну цитату, яскраве зображення чи захопливе відео (рис. 8).

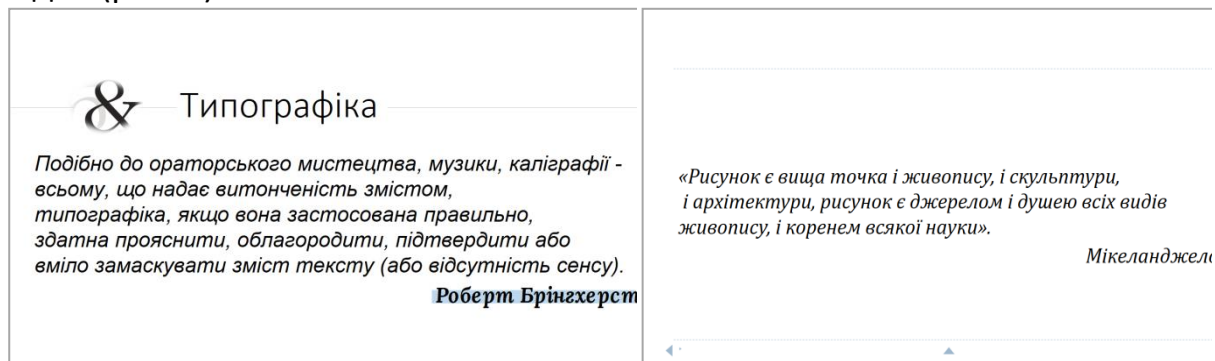


Рис. 8. Приклад фрагменту ресурсу

Навчання – це праця, недопустимо будувати навчальний процес лише на мимовільній увазі, виключно важливого значення набуває довільна увага. Довільна увага – це свідоме регулювання зосередження на об'єкті, кероване вимогами діяльності [5]. При довільній увазі зосередження відбувається на тому, що необхідно робити: засвоювати навчальний матеріал, виконувати завдання, розв'язувати задачі тощо. Довільній увазі властива активність та вольові зусилля.

Особам, які навчаються, часто приходить зосереджуватися не на тому, що цікаве і приємне, а на тому, що потрібно робити. Довільна увага потребує вольових зусиль, що переживаються як напруження, мобілізація сил на вирішення поставленої задачі. Вольові зусилля необхідні, щоб зосередитися на об'єкті пізнання й діяльності, не відволікатися і не помилятися. Студенти під час навчально-виховного процесу самостійно активізують свою довільну увагу, бо ставлять за мету бути уважними та докладати зусиль зберігати увагу протягом тривалого часу. Потрібно виробити у студента появу довільної уваги без мети та без зусиль, а це можливо завдяки усвідомленню ним важливості навчального процесу [6].

При організації контенту мультимедійних освітніх ресурсів необхідно сприяти довільному зосередженню на навчальному матеріалі. Цьому допоможуть дотримання певних правил.

Практична діяльність тих, хто навчається. Зосередження уваги на розумових діях полегшується, якщо в пізнання включена практична діяльність. Важливо надати студентам можливість під час занять активно працювати: не лише слухати і конспектувати лекційний матеріал, а й читати, робити схематичні зарисовки, проводити спостереження, самостійно вирішувати завдання. У мультимедійних освітніх ресурсах цієї

умови легко дотримуватися, оскільки мультимедіа дозволяє різноманітними засобами представляти матеріал та надавати можливість активно оперувати поданим контентом: зупиняти перегляд, повертатися чи переходити до потрібного місця.

Психічний стан тих, хто навчається. Важливою умовою підтримки довольної уваги є психічний стан людини. Втоmlеній людині набагато важче зосереджуватися, ніж бадьорій та активній. Відповідне оформлення мультимедійних освітніх ресурсів, з урахуванням ергономічних та психологічних показників, покликане максимізувати позитивні психічні стани особи, яка навчається, підвищити її самопочуття, активність, настрій та знизити втому при реалізації навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Уникнення сторонніх подразників. Емоційне збудження, викликане сторонніми для виконання навчальної роботи причинами, значно послаблює довольну увагу. У зв'язку з цим, при оформленні мультимедійних освітніх ресурсів варто акцентувати навчальний матеріал, а не використовувати елементи прикрашування, уникати емоційної надлишковості, виконання сторонніх дій.

Усвідомлене зосередження на певних повідомленнях потребує значних вольових зусиль і втомлює через 20 хв. Проте, якщо навчальний матеріал цікавий, захоплює особу, яка навчається, вона втягується в діяльність, у неї зберігається цілеспрямованість, знижується втома, напруження. Це ознаки післядовільної уваги – найбільшо ефективної і тривалої в навчальній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, ефективність використання сучасних освітніх технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців значним чином залежить від якості створюваних ресурсів. Важливою умовою є врахування закономірностей уваги як головного фактору забезпечення вибіркової та усвідомленості сприйняття, застосування й запам'ятовування навчального матеріалу. При організації контенту мультимедійних освітніх ресурсів необхідно сприяти зосередженню на навчальному матеріалі та дотримуватися низки прийомів: різноманітність форм представлення навчального матеріалу; зміна дії подразника; інтенсивність подразника; новизна подразника; емоційність контенту; інтелектуальні, естетичні і моральні відчуття; інтерес; практична діяльність тих, хто навчається; позитивний психічний стан тих, хто навчається; уникнення сторонніх подразників.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вивченні теоретичних та методичних засад створення всіх компонентів освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців видавництва і поліграфії у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нікітіна, Н. *Засоби активізації уваги студентів ВНЗ при вивченні іноземної мови*. Режим доступу: <http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/22.pdf> (Nikitina, N. *Means of activating the attention of students of universities in studying a foreign language*. Retrieved from: <http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/22.pdf>)
2. Столяренко, Л. Д. (2000). *Основы психологии*. Ростов-на-Дону: Феникс (Stoliarenko, L. D. (2000). *Fundamentals of psychology*. Rostov-on-Don: Phoenix).
3. Палюх, О. М. *Роль уваги в засвоєнні студентами навчального матеріалу*. Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Роль_уваги_в_засвоєнні_студентами_навчального_матеріалу (Paliukh, O. M. *The role of attention in mastering academic material*. Retrieved from: http://www.psyh.kiev.ua/Rol'_uvahy_v_zasvoyenni_studentamy_navchal'noho_materialu).
4. Лунь, Цюянь. (2017). Формування художньо-виконавської уваги студента-вокаліста: методичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (69), 271–281 (Lun, Tsiuian (2017). Formation of the artistic and performing attention of the student-vocalist: the methodological aspect. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 271–281).
5. *Психологическая характеристика внимания и его роль в организации обучения*. Режим доступу: <https://didaktica.ru/psixologicheskie-osnovy-obucheniya/164-psixologicheskaya-karakteristika-vnimanija-i-ego.html> (Psychological characteristic of attention and its role in the organization of training. Retrieved from: <https://didaktica.ru/psixologicheskie-osnovy-obucheniya/164-psixologicheskaya-karakteristika-vnimanija-i-ego.html>).
6. Кондратюк, С. М. *Особенности сенсорной моторной uwagi студентів-першокурсників як одна з умов успішності навчання*. Режим доступу: <http://ap.uu.edu.ua/article/355> (Kondratyuk, S. M. *Features of sensory-motor attention of students-freshmen as one of the conditions of successful study*. Retrieved from: <http://ap.uu.edu.ua/article/355>).

РЕЗЮМЕ

Лобода Светлана, Войцех Велскоп, Денисенко Светлана. Приемы активизации внимания в мультимедийных образовательных ресурсах.

В статье рассматривается проблема учета закономерностей внимания при проектировании мультимедийных образовательных ресурсов. Определена исключительно важная роль использования мультимедийных образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов издательства и полиграфии, учитывая специфику учебных дисциплин и требований, предъявляемых к специалистам современной издательско-полиграфической отрасли. Определена роль внимания как главного фактора успешной реализации учебной деятельности и условия осознанного восприятия, применения и запоминания студентами учебного материала. Выведены и обоснованы приемы активизации внимания при проектировании и практическом использовании мультимедийных образовательных ресурсов. Приведены примеры авторских ресурсов, где реализованы описанные приемы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедийная образовательная среда, внимание, приемы активизации внимания.

SUMMARY

Loboda Svetlana, Welskop Wojciech, Denisenko Svetlana. Techniques of attention activation in a multimedia educational resources.

In the article the problem of consideration of the laws of attention when designing multimedia educational resources is highlighted. The importance of using multimedia educational resources in the process of professional training of the future specialists of publishing and printing is determined. The specifics of educational disciplines and requirements for specialists of the modern publishing and printing industry are described. The modern publishing and printing industry is a high-tech sphere of activity, and a graduate of the university must have a number of complex competences based on integrated knowledge of special disciplines, computer science, programming.

The most important professional qualities of a specialist in publishing and printing include the ability to produce quality publishing products using a wide arsenal of tools and techniques, using modern software and taking into account the specifics of the entire technological process. The best way to develop professional skills of the future activity of students is to apply modern technologies, in particular, multimedia educational resources.

The use of multimedia educational resources is due to the peculiarities of the content of the disciplines that require inclusion of a considerable amount of heterogeneous information: diagrams, graphs, technical drawings, photographs, videos, animations, audiofragments and 3D objects.

The article describes the role of attention, as the main factor in the successful implementation of educational activities and the conditions of conscious perception, application and memorization of learning material. In multimedia educational resources it is important to create the conditions for activation of attention. The methods of intensifying attention at designing and practical use of multimedia educational resources are determined and substantiated. The following factors are important for activating spontaneous attention: variety of presentation forms of educational material; change of the effect of the stimulus; intensity of stimulus; focusing on the novelty of the stimulus; emotionality of the content; intellectual, aesthetic and moral feelings; interest. Also important are the following points: practical activity of students; mental state of students; avoiding third-party stimuli. The article gives examples of author's resources, where certain methods of attention activation are implemented.

Key words: information-communication technologies, multimedia educational environment, attention, methods of activation of attention.

УДК 378.22:005.336.5:451

Людмила Мільто

Інститут педагогічної освіти

і освіти дорослих НАПН України

ORCID ID 0000-0001-5454-7085

DOI 10.24139/2312-5993/2017.07/211-224

РОЛЬ ГОЛОВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ В РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито вплив Головного педагогічного інституту на розвиток ідей педагогічної майстерності вчителя, схарактеризовано особливості науково-педагогічної діяльності професорів інституту; творчого внеску окремих викладачів у

процес науково-теоретичного пошуку професіограми вчителя-майстра та впровадження педагогічної техніки в процес педагогічної підготовки майбутнього вчителя. У дослідженні використовувалися такі методи: пошуково-бібліографічний; хронологічний; просопографічний (описання біографій і професійної діяльності професорів); метод порівняльно-історичного аналізу; ретроспективний логіко-системний аналіз; історико-структурного узагальнення, прогностичний.

Ключові слова: професори інституту, вчені-педагоги, закордонне стажування, лекторська майстерність, мистецтво викладання, методична підготовка, педагогічна техніка, педагогічні уміння.

Постановка проблеми. У період поступового переходу на загальноєвропейські стандарти в системі вищої освіти України відбуваються процеси модернізації, спрямовані на збереження її стабільності, фундаментальності та інноваційності розвитку. Але інтеграція в загальноєвропейську систему професійної освіти не передбачає механічного копіювання зарубіжних зразків. У зв'язку з цим однією з актуальних проблем сучасності є забезпечення історичної спадкоємності поколінь, збереження традиційних цінностей, розвиток національної культури, виховання дбайливого ставлення до історичної та культурної спадщини нашого минулого.

На початку XIX століття, коли Російська монархія почала вносити зміни в систему державного управління, лібералізуючи освіту, Міністерством народної освіти був прийнятий «Статут навчальних закладів підвідомчих університетам» (1804 р.), який проголошував ідею створення вчительських або педагогічних інститутів у системі діяльності університетів.

Відповідно до університетської реформи 1804 р. у Російській імперії були відкриті «Трирічні педагогічні інститути при університетах». В таких університетах навчання здійснювалося кращими професорами, студенти вивчали предмети психолого-педагогічного циклу, здійснювалася практична підготовка. Завдяки багатопрофільності випускники після закінчення навчального курсу мали право викладати декілька предметів. Упродовж 1804–1837 рр. при Московському, Харківському, Казанському, Дерптському і Київському університетах були відкриті «Трирічні педагогічні інститути», що готували фахівців з педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. Перші праці, у яких досліджувалася історія професійно-педагогічної освіти, датуються кінцем XIX – початком XX ст. (Д. Багалей, М. Демков, К. Єльницький, В. Каллаш, П. Каптерев, С. Рождественський, К. Ушинський, Г. Фальборк, В. Чарнолуський, Л. Петражицький, М. Пирогов та інші. Сучасні дослідники з історії педагогіки (Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Г. Корнетов, О. Лавріненко, М. Левківський, О. Піскунов та інші) вивчають загальнопедагогічну підготовку вчителя в закладах вищої педагогічної освіти як педагогічну проблему.

Так, Н. Дем'яненко звертає увагу на той факт, що особливістю становлення педагогічних інститутів Російської Імперії було формування

основ професійно-педагогічної підготовки, зокрема теоретичної і практичної. Через окремі курси з дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки формувався цикл педагогічних дисциплін, що мав виключно авторське спрямування. Як підкреслює науковець, в університетських педагогічних інститутах були започатковані й на певному рівні реалізовані найважливіші принципи педагогічної підготовки: практична спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість [3].

Метою наукової розвідки є обґрунтування педагогічних поглядів з підвищення педагогічної майстерності вчителів і виявлення провідних напрямів викладацької діяльності професорів Головного педагогічного інституту. У статті використовувалися такі **методи** дослідження: пошуково-бібліографічний; хронологічний; просопографічний (описання біографій і професійної діяльності професорів); метод порівняльно-історичного аналізу; ретроспективний логіко-системний аналіз; історико-структурного узагальнення, прогностичний.

Виклад основного матеріалу. Першим спеціальним педагогічним закладом, який забезпечував професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів Росії на початку XIX ст. став Санкт-Петербурзький педагогічний інститут (1804 р.), що був створений на базі вчительської семінарії й мав статус вищого педагогічного навчального закладу. Саме цей інститут з 1808 р. виступив ініціатором підготовки викладачів з числа своїх найкращих студентів, які відряджувалися до університетів Західної Європи з метою підготовки до професорського звання й стали іменуватися «професорськими кандидатами».

Значний поступ у підготовці вчительських кадрів та становленні вчителя-майстра здійснив Головний педагогічний інститут, що в 1816 р. був реорганізований з педагогічного інституту та мав права університету. Керував ним сам Міністр народної освіти. Після того, як Педагогічний інститут отримав статус Головного, він став цілеспрямовано готувати вчителів не лише для училищ і гімназій, а й висококваліфікованих викладачів для університетів (магістрів, ад'юнктів, професорів, чиновників цивільної служби) всієї Російської Імперії. Інститут виконував функції навчального закладу та організаційно-педагогічного центру, який координував професійну діяльність усіх профільних інститутів.

Варто зазначити, що Головний педагогічний інститут мав свій Статут, що зобов'язував збирати інформацію про студентів і викладачів у межах усієї Російської імперії з метою забезпечення її професійними кадрами з числа своїх найкращих випускників. Так, наприклад, одним із перших завідувачів кафедри педагогіки Харківського університету став вихованець Санкт-Петербурзького Головного інституту професор М. Лавровський, який згодом став ректором Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька.

До складу Інституту входили історико-філологічний, юридичний і фізико-математичний факультети. Його вихованцями в основному ставали випускники гімназій і духовних семінарій. Навчання тривало шість років, два з яких читався загальний для всіх студентів початковий курс, що був присвячений вивченню основ фундаментальних наук, за винятком медичних. Упродовж двох перших курсів в Інституті відбувалася предметна підготовка – одну годину на тиждень директор, обраний з ординарних професорів університету, зобов'язаний був давати настанови «у мистецтві викладання науки» [10].

Після складання вихованцями іспитів учні переходили на курс «вищих наук», отримували статус студентів і обирали для продовження навчання один з трьох факультетів: філософських і юридичних наук; фізичних і математичних наук; історичних і словесних наук. Шостий рік навчання (педагогічний курс) повністю присвячувався педагогічній підготовці майбутніх учителів. Він передбачав вивчення спеціалізованих предметів та методик викладання дисциплін відповідного циклу.

У 1817 р. для підготовки вчителів повітових і приходських училищ був заснований 2-й розряд цього Інституту з чотирічним терміном навчання. Головний педагогічний інститут був навчальним закладом закритого типу з повним державним утриманням, тобто вихованці мешкали на повному пансіоні та зобов'язані були дотримуватися встановленого розпорядку дня. Випускники, що склали іспити, повинні були відпрацювати в навчальних закладах Міністерства освіти не менше восьми років.

Першим директором Головного педагогічного інституту був призначений Дмитро Олександрович Кавелін (1778–1851 рр.). Великого значення в Інституті надавали професійній підготовці майбутніх учителів, тому в різні часи професорські посади займали відомі вчені-педагоги: біолог, академік Ф. Брандт; фізик, академік Є. Ленц; філолог, автор підручників зі словесності та риторики, професор Я. Толмачев; філолог, професор М. Тализін; філолог, етнограф, академік, професор І. Срезневський; математик, академік М. Остроградський; відомий хімік та педагог професор О. Воскресенський; історик М. Доброхотов; математик та фізик І. Руммель; зоолог, професор С. Куторга; учений-педагог, автор першого російського підручника з педагогіки О. Ободовський та інші.

Архівні джерела засвідчують, що серед випускників Головного педагогічного інституту були видатні вчені, педагоги, державні та громадські діячі: О. Галич, М. Тализін, Д. Менделєєв, І. Вишнеградський, М. Вишнеградський, К. Краевич, І. Арсеньєв, М. Добролюбов, Д. Міллер, М. Страхов та інші.

Важливе місце в процесі підготовки майбутнього вчителя в Інституті відводилося ґрунтовному вивченню різноманітних наук з метою надання педагогу розширених знань з багатьох галузей. Студенти вивчали такі

предмети як: математика, логіка, метафізика, філософія, географія, загальна історія, всесвітня і російська історія, хімія, фізика, політична економія, комерційні науки, сільське господарство, естетика, мови (латинська, німецька, французька), малювання та креслення, природознавство, публічні правила, Закон Божий, юридичне право, римська й грецька словесність.

Серед кращих викладачів інституту був педагог-науковець, психолог, філософ, ритор, естет і перекладач – професор Олександр Іванович Галич (Говоров) (1783–1848 рр.), який народився в м. Трубчевськ, Брянської області в сім'ї дяка. У 1808 р., після закінчення Санкт-Петербурзького педагогічного інституту, О. Галича відрядили на стажування до Німеччини. У період перебування в Західній Європі з 1808р. по 1813 р. він вивчав філософію, логіку, психологію, естетику, педагогіку. Н. Гордієнко зауважує, що після закінчення навчання в Німеччині О. Галичу дозволили продовжити закордонне перебування в Дрездені, Галле, Лондоні, Парижі. Біограф звертав увагу на той факт, що до поїздки за кордон, крім грецької і латинської мов, педагог уже гарно володів німецькою, французькою, італійською та іспанською мовами [3].

З 1813 р. О. Галич почав працювати в Педагогічному інституті на посаді професора й викладав повний курс філософських дисциплін: логіку, психологію, етику (філософію моралі), метафізику, історію філософії. Значний вплив на мисленнєво-мовленнєву культуру його вихованців мав підручник О. Галича «Теорія красномовства» (1830 р.), який на той час називали фундаментальною працею з риторики і який був створений для вихованців інституту. Професійний філософ, психолог і педагог О. Галич у зміст своєї риторики поклав психологічні, логічні та естетичні основи словесної дії. Цей підручник відрізнявся від інших праць з риторики того часу своїми практичними порадами [9].

О. Галич розглядав риторику як теорію красномовства, називаючи її мистецтвом мислити й говорити, що включає вміння впливати на слухачів, вдало висловлювати думки за допомогою слів і рухів. Розкриваючи сутність ораторського мистецтва, педагог сформулював такі вимоги до оратора: інтелектуальні якості – проникливий розум, багата і смілива уява, ґрунтовні знання наук; мистецька освіта; знання мов (граматичне і філософське); моральні якості – людяність, душевність, міцна воля; фізичні якості – приваблива зовнішність, звучний голос, «міцна груди́на» [3].

Педагог підкреслював важливість для вчителя володіти особливим психологічним станом та вмінням досконало керувати власним психофізичним апаратом у процесі професійної діяльності, тому що свобода самовираження, відсутність страху, психічна рівновага педагога сприяє успіху в його педагогічній діяльності. О. Галич вважав, що у професійній діяльності вчителя велика роль належить інтонації та краси

голосу, за допомогою яких можна продемонструвати той чи інший душевний стан учнів.

До важливих складників педагогічної техніки належить уміння володіти своїм тілом. О. Галич зазначає, що це досягається за допомогою пластики, виразного та лаконічного жесту, що підсилює вплив словесної дії й підносить процес педагогічної дії до рівня мистецтва. Автор також описував мімічні та пластичні емоційні реакції. Особливе значення він надавав погляду й очам, завдяки яким, на його думку, говорить душа людини.

Спогади вихованців О. Галича свідчать про те, що студенти любили й поважали молодого, ерудованого, прогресивного, захопленого своєю наукою професора за його доброту, розум, душевний талант, веселий характер, поважне ставлення до студентів [3].

Помітний слід у житті Головного педагогічного інституту залишив філолог, професор, автор підручників зі словесності й красномовства Яків Васильович Толмачов (1779–1873 рр.), який народився на Харківщині та закінчив Харківський колегіум (1799 р.), а згодом – Київську духовну академію (1803 р.). У Харківському колегіумі він викладав піїтику, математику, грецьку, латинську і французькі мови. На прохання першого ректора Харківського університету І. Рижського, Я. Толмачев переклав з грецької мови підручники: «Логіка», «Метафізика», «Моральна філософія» [1].

У 1816 р. Я. Толмачев був призначений на посаду ординарного професора кафедри російської словесності Санкт-Петербурзького Головного педагогічного інституту й викладав майбутнім учителям курс «Критичної історії творів російської словесності», «Теорію стилю і різних видів прозаїчних творів», «Про витончене». Навчаючи студентів мистецтву красномовства, Я. Толмачев розрізняв поняття словесність, красномовство і вітійство. На його думку, словесність – це природна, звичайна здатність висловлювати свої думки і почуття голосом; красномовство – мистецтво висловлювати думки чітко й красиво; вітійство – це здатність висловлювати думки сильно та впливово. Педагог уважав, що здібності людина отримує від природи, а мистецтво набувається наукою, яку називають риторикою.

Серед видатних педагогів, які працювали в Головному педагогічному інституті, особливе місце належить ученому, автору першого російського посібника з педагогіки, педагогу-новатору Олександру Григоровичу Ободовському (1796–1852 рр.), який народився в м. Галичі в дворянській родині. Після закінчення Головного педагогічного інституту (1816 р.) О. Ободовський у числі найкращих випускників був відряджений на стажування до Європи для вивчення досвіду роботи педагогічних навчальних закладів. В Англії О. Ободовський ознайомився з ланкастерською системою спільного навчання, що передбачалася для застосування в російських народних школах. У Парижі педагог звернув увагу на ігрову методику навчання абата Готьє. Найбільший вплив на формування педагогічних

поглядів О. Ободовського мав Й. Песталоцці, з яким він познайомився у Швейцарії. Його педагогічні ідеї він потім розповсюджував у Росії. Після повернення до Санкт-Петербурга був призначений на посаду професора Головного педагогічного інституту, де працював упродовж 1829–1848 рр. О. Ободовський володів практично всіма європейськими мовами, був дивовижно енергійною та тактовною особистістю. Варто відзначити, що він став одним із перших педагогів, який дієво навчав майбутніх учителів спеціальним педагогічним умінням та педагогічній техніці.

Відсутність у педагогічних закладах спеціальної педагогічної підготовки, необхідної для досягнення майбутніми вчителями відповідного рівня педагогічної майстерності, недостатня кількість методичних джерел з педагогіки, бажання поділитися з учителями своїм багаторічним педагогічним досвідом роботи спонукали О. Ободовського написати підручники. Учений став автором перших у Росії навчальних підручників із педагогіки і дидактики: «Керівництво до педагогіки або науки виховання» (1835 р.) та «Керівництво до дидактики або науки викладання» (1873 р.).

Звертаючи увагу на важливість педагогіки, як науки і мистецтва, О. Ободовський зауважував: «Педагогічне мистецтво ґрунтується на теорії. Хоч досвід свідчить, що багато хто щасливо виховує, ніколи не розмірковуючи про правила, але такий успіх або природний, або ґрунтується на здоровому глузді, завдяки якому вихователі опанували правилами спілкування з людьми, особливо з дітьми і керуються ними. Хто думає, що теорія шкодить практиці, той у край помиляється [8].

Важливим до розуміння педагогічної майстерності є вимоги, які О. Ободовський формулює до педагога-майстра: розвинена ерудиція (досконале володіння рідною мовою, а з іноземних – німецькою та французькою); знання філософії, логіки, емпіричної психології, моралі та естетики, географії, історії, фізики, математики; володіння основами каліграфії, малювання й музики; теоретико-педагогічна підготовка: знання найважливіших наук для педагога (антропологія, психологія, мораль і загальна історія), а для вчителя – практика, точні знання того, чому він зобов'язується навчати інших; моральні якості (любов до професії, точність, лагідність, терпимість, мужність, скромність і усвідомлення своєї гідності); зовнішні якості (домінування гарного товариства, уникнення тісних взаємин з людьми, між якими панує неприязнь, несмак і неуцтво); практичні вправи (викладацька праця в педагогічних закладах, бо власні дослідження є важливою складовою формування готовності вчителя до посади вихователя-вчителя) [6].

Слід відзначити, що основний зміст «Керівництва до педагогіки» О. Ободовського носив теоретичний характер, а «Керівництво до дидактики» було орієнтоване на педагогічну практику, у якій давалися конкретні рекомендації педагогам із удосконалення їх педагогічної

майстерності. Як свідчить аналіз педагогічних праць, науковець займався розробкою теоретичних засад педагогічної майстерності вчителя. У вступі до «Керівництва до дидактики або науці викладання» педагог стверджував: «Усі ланки навчання мають деякі загальні закони і кращий спосіб викладання може бути підпорядкований твердим правилам. Тому може бути складена теорія викладання (дидактика), а прийоми, що потрібні для виконання цієї теорії, становлять мистецтво викладання. Для будь-якого викладання необхідне ґрунтовне знання предмета й мистецтво викладати іншим свої знання. Тільки через вивчення теорії викладання, майбутні вчителі можуть уникнути багатьох помилок й опанувати мистецтво викладання. Крім знання теорії потрібно багато практики» [6].

О. Ободовський вважав, що метою навчання є розвиток природних здібностей учнів, щоб вони могли продовжувати подальшу самостійну освіту без допомоги інших. Педагог підкреслював, що бажання вчитися має бути мотивоване не страхом, а самим предметом. Чим більше до нього любові в самого вчителя, тим жвавіше викладання, чим більше завзятості до справи виявляється в ньому самому, тим більше старанності проявлятиме й сам учень» [6].

Говорячи про збудження інтересу вихованців до навчання, О. Ободовський різко критикував такі примусові виховні методи, як обурення, нетерплячість, умисне ускладнення матеріалу, насичення уроку непотрібними промовами, лайкою за помилки; примушування учнів до старанності за допомогою обіцянок раніше закінчити урок, звільнити від завдання на інший день та інші [6]. На його думку, кращими засобами мотивації до навчання є авторитет учителя, відданість справі, любов до предмету; ґрунтовні знання предмету, прагнення до вдосконалення; спілкування з учнями, радість від їхніх успіхів; забезпечення принципів наочності й доступності в навчанні; емоційність викладання; використання методів змагання, прикладу та зразка; поєднання індивідуальних і колективних форм навчання [6].

Розуміння педагогіки як мистецтва, де повинна бути своя теорія, що пропонує правила для практичної діяльності, зумовила педагога створити підручники для вчителів у вигляді «Правил» або «Рецептів», яким став твір О. Ободовського «Керівництва до дидактики або науці викладання».

Гордістю Головного педагогічного інституту був екстраординарний академік, професор Михайло Васильович Остроградський (1801–1861 рр.), який народився в селі Пашенівка (Пашенна) Полтавського повіту в родині поміщика. Навчався в Харківському університеті (1816–1821 рр.). Бажаючи продовжити свої математичні заняття, М. Остроградський у 1822 р. виїхав до Франції, де навчався у видатних французьких учених О. Коші, Л. Пуассона, Ж. Біне, Ж. Штурма та інших.

У 1828 р. М. Остроградський повернувся до Росії з французьким дипломом і репутацією талановитого вченого. Пізніше він стає ординарним академіком Санкт-Петербурзької академії наук (1831 р.). Учений брав активну участь у роботі Санкт-Петербурзької Академії наук: читав цикли публічних лекцій, виступав на конференціях Академії з публічними доповідями, робив відгуки на дослідження, що надсилалися до Академії. Активна наукова діяльність продовжувалася понад тридцять років і за цей період не було жодного тому праць Академії, у змісті яких не було б робіт видатного математика.

Вагомий внесок наукових досліджень М. Остроградського для світової спільноти був відзначений присвоєнням низки почесних звань: член Американської Академії наук (1834 р.), член Туринської академії (1841 р.), член Римської Академії Линчей (1853 р.), член-кореспондент Паризької академії [7]. З перших днів перебування вченого в Санкт-Петербурзі, почалася його плідна педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах міста. Значною подією для Головного педагогічного інституту стало запрошення М. Остроградського в 1832 р. на посаду професора математики й механіки. Як свідчать проаналізовані нами джерела, професор досконало володів ораторською майстерністю, викладав лекції просто і доступно. Якщо в процесі викладання складного матеріалу М. Остроградський спостерігав, що навчальний матеріал малодоступний для сприймання студентами, професор миттєво пропонував інший доказ, використовуючи метод імпровізації.

Лекції М. Остроградського мали великий успіх у вихованців, професор постійно їх удосконалював, наповнював зміст новими доказами, більш принциповими ідеями, знайомив із останніми досягненнями математичної науки, також заохочував до занять талановитих учнів. З метою покращення професійної підготовки майбутніх учителів М. Остроградський написав низку підручників з математики. Саме тому його вихованці отримували ґрунтовну наукову й педагогічну підготовку і багато яких пізніше стали видатними вченими: І. Вишнеградський, М. Петров, Д. Журавський, Д. Менделєєв та інші. Основне завдання освіти педагог убачав у тому, аби розвивати в майбутніх учителів здатність аналізувати, спостерігати, самостійно мислити. М. Остроградський писав, що вчитель повинен слідкувати за інтелектуальним, духовним і фізичним розвитком учня, допомагати йому пізнати самого себе, щоб він знав, які вимоги може пред'явити до себе, до своїх розумових, фізичних і моральних здібностей [6].

Висловлюючи думки про педагогічну майстерність учителя М. Остроградський зазначав: «Гарний учитель породжує гарних учнів». Намагаючись покращити педагогічну підготовку майбутніх учителів, М. Остроградський опублікував методичну працю «Роздуми про викладання» [7].

У «Роздумах про виховання» (1860 р.), написаних спільно з французьким математиком А. Блумом, М. Остроградський критикує

систему освіти того часу й відзначає необхідність історизму в навчанні, де одним із суттєвих методів є вивчення життя видатних людей, що принесли користь науці та мистецтву. На думку педагога, цей метод допомагає заохочувати увагу учнів й розвиває їхню загальну культуру, що є складовою педагогічної майстерності.

Упродовж усього життя М. Остроградський не зупиняв педагогічну діяльність і виконував роль наставника вчителів. Професор був головним спостерігачем за викладанням математичних наук у навчальних закладах Санкт-Петербургу, пропонував теми пробних лекцій для осіб, які бажали отримати посаду викладача, аналізував ці лекції й давав поради, рецензував підручники.

Яскраву сторінку в історії розвитку Санкт-Петербурзького Головного педагогічного інституту залишив філолог-славист, лексикограф, палеограф, фольклорист, етнограф, учений, педагог, методист Ізмаїл Іванович Срезневський (1812–1880 рр.), який народився в селищі Срезнево Спаського уїзду, Ярославської губернії в сім'ї професора словесності та красномовства Демидівського училища вищих наук Івана Євсейовича Срезневського (1770–1820 рр.).

У 1812 р., після того, як батько І. Срезневського отримав посаду професора Харківського університету, сім'я переїхала до м. Харків. Будучи чотирнадцятирічним юнаком, І. Срезневський вступає на етико-політичне відділення філософського факультету Харківського університету (1826 р.). Значний вплив на формування педагогічних здібностей І. Срезневського мав видатний майстер педагогічної справи – професор, ректор Харківського університету П. Гулак-Артемівський, який володів даром слова, вишуканою мовою, умінням збуджувати увагу студентів. Як справжній оратор, він захопив І. Срезневського викладанням своїх предметів і став його першим керівником у вивченні слов'янської старовини [2].

У 1839 р. Міністерство освіти відряджає І. Срезневського на стажування за кордон. Упродовж 1839–1842 рр. він подорожував по слов'янських країнах (Німеччина, Чехія, Моравія, Хорватія, Сербія, Угорщина, Галіція та інші країни), де зібрав чимало культурно-історичних та етнографічних матеріалів й оволодів більшістю слов'янських мов. Повернувшись із-за кордону до м. Харків, І. Срезневський отримав посаду професора в Харківському університеті (1837–1847 рр.), де й проявився його педагогічний талант і відбулося наукове становлення вченого. Студентам імпонували ґрунтовні наукові знання та широка ерудиція професора, жвавість викладацької манери, його вміння побудувати лекції на засадах власних спостережень. Талант І. Срезневського високо цінував М. Костомаров, який почав досліджувати українську словесність та історію саме під його впливом. У 1846 р. І. Срезневський захистив докторську дисертацію, за яку першим у Росії отримав ступінь доктора слов'яно-руської філології [2].

Наші розвідки свідчать, що з 1847 р. починається Санкт-Петербурзький період життя й наукової та педагогічної творчості І. Срезневського, саме тоді вчений був переведений до Санкт-Петербурзького університету на посаду професора кафедри слов'янознавства і пропрацював там упродовж 1847–1880 рр.

Наукова й педагогічна кар'єра І. Срезневського в м. Санкт-Петербурзі була вдалою та плідною: він став ординарним академіком Санкт-Петербурзької Академії наук (1854 р.); виконував обов'язки ректора Санкт-Петербурзького університету (1861–1863 рр.); заснував журнал «Вісті Імператорської академії наук по відділенню російської мови і словесності» (1852 р.); упродовж 1845–1880 рр. І. Срезневський був обраний почесним академіком 32-х європейських академій.

Слід звернути увагу на те, що в 1847 р. І. Срезневський, який був запрошений на посаду професора історико-філологічного факультету, виявив себе не лише як видатний учений-лінгвіст, але і як талановитий педагог-методист, справжній сподвижник освітньої справи. Сам професор, який викладав курс слов'янської філології та методику навчання російської мови, був майстром викладання, оратором, красномовцем. На своїх лекціях він вдало жартував, цитував вірші видатних поетів, був відвертим і щирим зі своїми вихованцями. Все це позитивно впливало на комунікацію між викладачем і майбутніми вчителями, що, у свою чергу, наповнювало процес засвоєння знань позитивними емоціями. На заняттях із курсу слов'янської філології І. Срезневський часто практикував прийом перевірки лекцій, записаних студентами. На думку професора – це навчало майбутніх учителів умінню вникати в сутність та послідовність викладу навчального матеріалу і розумно передавати почуте [2].

У Головному педагогічному інституті заохочувалися виступи студентів перед аудиторією для розвитку майстерності мови. Позитивною рисою методики І. Срезневського були самостійні дослідні роботи студентів, що виконувалися протягом всього курсу. Ефективною формою стали курсові та семестрові письмові праці зі словесності, метою яких було навчити майбутніх учителів логічно викладати свої думки, практикувалися також і класні твори.

Спогади учнів свідчать про те, що професор наполягав на досконалому володінні рідною мовою, що надзвичайно важливо для вчителя, тому що тільки рідною мовою людина може правильно передати іншим найтонший поштовх свого розуму і серця, тільки через посередництво рідної мови можна легко, повно й вільно сприймати та розуміти думки інших людей. Професор був переконаний, що робота над удосконаленням мови не повинна припинятися протягом усього життя. Знання рідної мови І. Срезневський називав найважливішою умовою і знаряддям освіченості кожної людини й освіченості народу загалом [3].

Лекції професора, який дотримувався принципів науковості викладання, відрізнялися оригінальністю, новизною наукових поглядів та заохочували студентів до творчої співпраці з лектором. Як зазначав І. Срезневський, справжнім наставником може бути лише той, хто сам високоосвічений, хто сам обдарований, любить свою справу та морально чистий [9]. Ці слова можна віднести до самого педагога, тому що від особистості наставника, його педагогічної майстерності залежав його вплив на вихованців. Саме завдяки цьому І. Срезневський зміг підготувати таких видатних особистостей, як Д. Писарєв, М. Чернишевський, М. Добролюбов, М. Сухомлинов, О. Пипін, О. Міллер, Т. Флоринський, В. Ламанський, В. Стоюнін та інших, які пізніше стали відомими академіками, професорами, видатними педагогами та політичними діячами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, викладачів Інституту об'єднували енциклопедичні наукові знання, лекторська майстерність, володіння ефективними методами викладання свого предмету, прийомами залучення студентів до науково-педагогічної діяльності. У Головному педагогічному інституті розвивалася система методичного забезпечення освітнього процесу, продовжувався пошук результативних методів навчання. Багато професорів Інституту використовували різноманітні методи навчання, що збагачували не лише пам'ять студентів, а й розвивали розумові здібності, самостійність мислення та ораторське мистецтво. Викладачі Інституту збагачували методику навчання, готували власні навчальні підручники з різних предметів, у яких демонстрували методи та прийоми навчання, риторичні правила викладання. За авторськими підручниками професорів навчалися не лише студенти Інституту. Методичні підручники, розроблені викладачами, стали засобами вдосконалення педагогічної майстерності для педагогічних працівників усієї Російської імперії.

Педагогічні погляди багатьох професорів Головного педагогічного інституту часто спиралися на закордонний педагогічний досвід. Їм були відомі праці видатних європейських учених-педагогів, професори перекладали їхні твори рідною мовою. Російські педагоги часто відвідували педагогічні навчальні заклади Австрії, Англії, Німеччини, Італії, Франції, Швейцарії з метою вдосконалення навчально-виховного процесу в Інституті.

Звернення до історії підготовки вчителів у XIX ст. дозволяє виявити не лише проблеми, які є актуальними в період сучасного реформування вищої школи, а й досвід їх вирішення. Вивчення педагогічної спадщини професорів Інституту сприяє становленню професійно-особистісної позиції вчителя, дозволяє усвідомити зв'язки педагогічних явищ у їх цілісності і взаємодії з загальнокультурними процесами, зрозуміти роль науково-педагогічної діяльності викладачів в теорії і практиці сучасної педагогічної освіти. На подальше дослідження заслуговує порівняльний аналіз досвіду викладацької діяльності європейських та українських викладачів вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алкин, С. В. (1999). *Археолог Владимир Яковлевич Толмачев. На пользу и развитие русской науки*. Санкт-Петербург: Чита (Alkin, S. V. (1999). *Archaeologist Vladimir Yakovlevich Tolmachev. For the benefit and development of Russian science*. Saint Petersburg: Chita).
2. Ващенко, В. С. (1948). І. Срезневський як дослідник української мови. *Українська мова в школі*, 3, 11 (Vashchenko, V. S. (1948). I. Sreznevskiy as a researcher of the Ukrainian language. *Ukrainian language at school*, 3, 11.)
3. Гордиєнко, Н. С. (1958). Лекции Галича по логике, метафизике и нравоучительной философии. *Вопросы философии*, 5, 16–19 (Hordiienko, N. S. (1958). Galich's lectures on logic, metaphysics and moralizing philosophy. *Questions of philosophy*, 5, 16–19).
4. Дем'яненко, Н. (2016). Дискурс і практики університетської автономії від початку ХІХ ст. до сьогодення. *Педагогічні науки*, 65, 83–94 (Demianenko, N. (2016). Discourse and practice of university autonomy from the beginning of the XIX cen. to the present. *Pedagogical sciences*, 65, 83–94.)
5. Литвиненко, Л. І., Гранатович, Л. В. (Ред.). (2012). *Микола Олексійович Лавровський: 3 плеяди науковців Ніжинської вищої школи: біобібліографічний покажчик*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя (Lytvynenko, L. I., Hranatovych, L. V. (Eds.) (2012). *Nikolai Aleksieievich Lavrovskii: from the galaxy of scientists of the Nizhyn higher school: a bibliographic index*. Nizhyn: M. Hohol NDU).
6. Олійник, Я. Б., Бортник, С. Ю., Гродзинський, М. Д., Дмитрук, О. Ю. (2008). *Географічний факультет у персоналіях*. Київ: ВГЛ «Обрії» (Oliinyk, Ya. B., Bortnyk, S. Yu., Hrodzynskiy, M. D., Dmytruk, O. Yu. (2008). *Faculty of geography in personalities*. Kiev: VHL "Obrii").
7. Остроградский, М., Блум, А. (1961). *Размышления о преподавании*. Москва: Государственное издательство физико-математической литературы (Ostrohradskii, M., Bloom, A. (1961). *Reflections on teaching*. Moscow: State Publishing House of Physical and Mathematical Literature).
8. Рождественский, С. В. (1902). *Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802 –1902 гг.* Санкт-Петербург: Издание Министерства народного просвещения (Rozhdestvenskii, S. V. (1902). *Historical review of the activities of the Ministry of public education: 1802–1902*. Saint-Petersburg: Publication of the Ministry of public education).
9. *Русский биографический словарь: в 25 томах. (1896–1918)*. Санкт-Петербург: Типография И. Н. Скороходова (*Russian biographical dictionary: in 25 parts. (1896–1918)*. Saint-Petersburg: Typohrafiia I. N. Skorokhodova).
10. Сбруева, А. А. (2016). Критерії та рівні сформованості управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3, 504–515. (Sbruieva, A. A. (2016). Criteria and levels of formation of managerial competence of a teacher of a higher educational establishment. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*, 3, 504–515).

РЕЗЮМЕ

Мильто Людмила. Роль Главного педагогического института в развитии педагогического мастерства будущего учителя.

В статье дается теоретическое обоснование реального вклада Главного педагогического института в развитие педагогического мастерства учителя. Охарактеризованы особенности научно-педагогической деятельности профессоров института; творческий вклад отдельных преподавателей в процесс научно-

теоретического поиска профессиональной программы учителя-мастера и внедрение педагогической техники в процесс профессиональной подготовки будущего учителя. В исследовании использовались следующие методы: поисково-библиографический; хронологический; биографический, просопографический (описание биографий и профессиональной деятельности профессоров); метод сравнительно-исторического анализа; ретроспективный логико-системный анализ; историко-структурного обобщения, прогностический.

Ключевые слова: профессора института, ученые-педагоги, зарубежная стажировка, лекторское мастерство, искусство преподавания, методическая подготовка, педагогическая техника, педагогические умения.

SUMMARY

Milto Lyudmila. The role of the Main pedagogical institute in the developing pedagogical skills of the future teacher.

So, the genesis of pedagogical skills development should be considered taking into account the real experience of higher education institutions activity; analysis of documents regulating the educational process, which reveals the rights and responsibilities of the teaching staff; the level of development of psychological and pedagogical science; concrete contribution of the best teachers to the development of ideas of pedagogical skills. Retrospective, logical-system analysis of the creative heritage professors allowed stating that scientific and pedagogical activity of the professors harmoniously combined a scientist, philosopher, artist, educator and a man with diversified knowledge. The unity of the methodological, educational, research and general culture of the teacher provided a successful general teacher training of the future teacher.

It should be noted that besides the brilliant professional qualities, the professors had psychological knowledge and special professional skills that allowed them to be not only teachers but also teacher educators. The personality traits that were inherent in most of the professors can include pronounced tolerance, patience, the ability to sincerely rejoice at the success of the students, the desire to help them find their own path in science and life, and deep respect for the personality of the students. It is necessary to draw attention to the fact that the system of teaching (expanding the content of pedagogical education, the creation of new forms of learning, the formation of a system of methodological requirements) in the Main Pedagogical Institute allowed to create an effective system of training of both professional researchers and practicing teachers.

A characteristic feature of the teaching skills of the professors of the Institute was the combination of functions of research activity with pedagogical skills. The important criteria of teaching professors of that historical period were considered to be the depth of scientific knowledge, the breadth of horizons and literary skills.

The appeal to the research of the scientific and pedagogical activity of the professors of pre-revolutionary Russia makes it possible to find out the peculiarities of the development of the pedagogical skills of the teacher of higher education at a certain historical stage, to update the valuable scientific and pedagogical experience of modernization processes in the system of higher education.

Key words: professors of the institute, scientists-teachers, foreign internship, lecturer's skill, art of teaching, methodological training, pedagogical technique, pedagogical skills.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВІДБОРУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
КАДРІВ НА ПОСАДИ ПРИВАТ-ДОЦЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТОМ
СВ. ВОЛОДИМИРА (1863-1883 рр.)**

У статті висвітлено теоретико-методичні аспекти відбору науково-педагогічних кадрів на посади приват-доцентів Університетом Св. Володимира в період 1863–1883 рр., зокрема на фізико-математичному та медичному факультетах. Акцентовано увагу на тому, що запровадження посади приват-доцента сприяло створенню конкурентного освітнього середовища, пожвавило наукові дослідження, модернізувало методiku навчального та виховного напрямів. Зазначено, що приват-доценти стали авторами та ініціаторами нових курсів і спецкурсів, тим самим унеможлививши застійні явища тривалого характеру в консервативному значною мірою професорському середовищі. Відмічено, що мало місце як об'єктивне, так і необ'єктивне ставлення до кандидатів на приват-доцентуру під час виборів на вакантні кафедри, зокрема щодо оцінки їхнього наукового досвіду, якості пробних лекцій.

Ключові слова: фізико-математичний, медичний факультети, теоретико-методичні аспекти, приват-доценти, *pro venia legendi*, дисертація.

Постановка проблеми. З прийняттям у 1863 р. університетського статуту, який значно збільшив диференціацію навчальних дисциплін, кадрова проблема в Університеті Св. Володимира в 1863–1883 рр. суттєво загострилася. Викладачів із найвищими науковими ступенями не вистачало навіть у столичних університетах. Дефіциту кадрів сприяли надзвичайно складні й тривалі випробування на одержання наукових ступенів, а також недостатнє матеріально-фінансове забезпечення викладачів під час виборів на вакантні кафедри давалися взнаки протиріччя серед членів факультетів та вченої ради, які не завжди мали об'єктивний характер.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми, пов'язані з діяльністю приват-доцентів в університетах України другої половини XIX – початку XX століття, висвітлювалися в працях таких учених, як А. Ю. Андрєєв, М. В. Грибовський, І. Даценко, О. Ю. Жукова, О. А. Косетченкова, С. М. Куліш, Н. М. Левицька, І. В. Піскунов, Т. О. Сидорякіна та інші.

Мета статті – висвітлити теоретико-методичні аспекти відбору науково-педагогічних кадрів на посади приват-доцентів Університетом Св. Володимира в період 1863–1883 рр., зокрема на фізико-математичному та медичному факультетах.

Методи дослідження. Під час наукового дослідження використовувалися загальнонаукові (історіографічний аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння) та історико-логічний методи.

Виклад основного матеріалу. Звіт Університету Св. Володимира за 1862–1863 рр. свідчив про незаповненість кафедр потрібними науково-педагогічними кадрами. Зазначалося, що ординарні професори отримували недостатню для прожитку оплату, тому вони були більше зацікавлені у викладанні додаткових занять. Пропозиція щодо підвищення річної оплати ординарних професорів до 5 тис. руб., а екстраординарних до 3,5 тис. руб. Державною радою була відхилена. На фізико-математичному та медичному факультетах вакантні посади на кафедрах заміщали претенденти, які не мали на це права, адже їхні наукові ступені не відповідали посадам [23, с. 124–129].

Керівництво навчального закладу постійно займалося пошуками талановитих науковців, у тому числі й серед учителів гімназій, кадетських корпусів, випускників університету зі статусом кандидата чи магістранта. Про складність такого процесу свідчать протоколи вченої ради університету. Наприклад, після того, як у 1862 р. професор кафедри зоології К. Ф. Кесслер перейшов до Петербурзького університету, фізико-математичний факультет вирішив запросити на тимчасову роботу учителів 1-ї Київської гімназії. Такому рішення посприяли рекомендації директора цієї гімназії, магістра О. К. Деллена, який виконував в університеті обов'язки ординарного професора. В. П. Девієну планувалося доручити викладати в університеті загальну зоологію (по дві лекції на тиждень) з оплатою в 200 руб. за семестр, а позаштатному старшому вчителю К. М. Єльському – ентомологію (по одній лекції щотижня). У подальшому останній виконував обов'язки секретаря фізико-математичного факультету та завідував кабінетом зоології, що дало йому можливість мати річну оплату 400 руб.

Тривалим виявився шлях М. Є. Ващенко-Захарченка від учителя Київського кадетського корпусу до професора чистої математики Університету Св. Володимира. Протягом 1847–1852 рр. він перебував за кордоном (за власні кошти), відвідуючи лекції відомих математиків Європи (О.-Л. Коші, Ж. Ліувілля та інших). У 1862 р. успішно захищає магістерську дисертацію, присвячену застосуванню символічного числення до інтегрування лінійних диференціальних рівнянь, і стає магістром чистої математики. Але професор М. А. Дяченко вважає, що робота не має наукової цінності, а її зміст носить компілятивний характер. Іншої думки були професори М. І. Таліцин та І. І. Рахманінов, відзначивши глибоку обізнаність магістранта, у праці якого висвітлено 55 математичних положень [15, с. 39]. У 1866 р. М. Є. Ващенко-Захарченко захищає докторську дисертацію «Ріманова теорія функцій комплексної змінної», яку вважають найкращою монографічною роботою з теорії аналітичних функцій.

Ставши приват-доцентом Університету Св. Володимира, М. Є. Ващенко-Захарченко вів лекції з теорії ймовірностей (3,5 роки) та теорії чисел (2,5 роки), до літа 1867 р. опублікував 6 наукових статей. Йому вдавалося поєднувати викладання математичних дисциплін із науково-методичною роботою (займався розробкою проблем, пов'язаних із методикою викладання математики в середній і вищій школах; підготував науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення й проведення курсів; написав навчальні підручники з алгебраїчного аналізу, аналітичної геометрії двох та трьох вимірів, проективної геометрії, варіаційного числення та багато інших). Його підручники вирізнялися оригінальністю й новизною матеріалу, живою та доступною мовою викладу. Учений також займався перекладами наукових праць європейських математиків. Одним із результатів такої роботи стало видання «Елементів» Евкліда (1880 р.) у його перекладі із вміщеним вступом і чіткими роз'ясненнями. Отже, обов'язки М. Є. Ващенко-Захарченка, які він виконував як приват-доцент, нічим не відрізнялися від діяльності штатних викладачів. Тому було логічним рішення М. А. Дяченка запропонувати надати М. Є. Ващенку-Захарченку посаду екстраординарного професора [22, с. 8–9; 20, с. 9–10].

М. Є. Ващенко-Захарченко і П. Є. Ромер здійснили «справжній переворот у викладанні чистої математики на фізико-математичному факультеті». Вони почали вводити в курс вивчення математики ті розділи, що зовсім не були відомі студентам або вивчалися в стислій формі. Було запропоновано аналітичну геометрію як окремий предмет для вивчення. До того ж знання англійської та французької мов давало можливість науковцям ознайомитися із сучасним станом математичних наук у європейських країнах і використовувати цю інформацію під час занять. У третій чверті XIX ст. Університет Св. Володимира стає найважливішим центром математичної освіти в Російській імперії завдяки ефективним змінам у науково-методичній діяльності фізико-математичного факультету.

У 1867 р. П. Є. Ромер і М. Є. Ващенко-Захарченко вели 11 розділів чистої математики, останній викладав 12 навчальних курсів, популяризував неевклідову геометрію [1, с. 285]. Загалом з-під пера науковця вийшло близько 6,5 тис. друкованих сторінок наукових праць і підручників, присвячених дослідженням у царині точних наук («Теорія функцій», «Аналітична геометрія в двох і трьох вимірах», «Елементарна геометрія в обсязі гімназійного курсу», «Алгебраїчний аналіз або вища алгебра», «Варіаційне числення», «Проектна геометрія») та історії математики («Історичні нариси розвитку аналітичної геометрії», «Короткий історичний нарис геометрії», «Історія математики: нариси розвитку геометрії»).

Учителю гімназії В. П. Девієну планувалося доручити викладати загальну зоологію в Університеті Св. Володимира на медичному факультеті (з оплатою в 200 руб. за семестр), а позаштатному старшому вчителю

К. М. Єльському – ентомологю. Останній повинен був опікуватися зоологічним кабінетом і виконувати обов'язки секретаря фізико-математичного факультету. Учена рада спершу не схвалила такого рішення факультету, оскільки ні В. П. Девієн, ні К. М. Єльський не мали наукових праць.

К. М. Єльський мав скласти присягу, але університет не зобов'язувався залишати його на постійну службу й не планував відряджати за кордон на стажування як «професорського кандидата». Той факт, що 3 жовтня 1862 р. К. М. Єльський захистив магістерську дисертацію, вплинув на рішення залишити його викладачем зоології. Але 11 січня 1864 р. К. М. Єльський був звільнений зі служби в університеті. Для такого рішення причиною послугувало те, що він під час літньої відпустки 1863 р. взяв участь у польському повстанні проти Російської імперії [19, с. 5–6].

Тому було оголошено конкурс на заміщення вакансії по кафедрі зоології, але жодної заяви не надійшло. Увесь 1863 р. курс зоології студентам не читався. У кінці року факультет (через особисті зв'язки викладачів) дізнався про випускника Московського університету, магістра М. О. Северцова. Він мав репутацію «чудового зоолога», виконував небезпечні завдання Академії наук Росії в Середній Азії, зібрав антропологічний матеріал для міжнародного конгресу в Геттінгенському університеті. М. О. Северов погодився викладати зоологію як приват-доцент, але за умови, що йому буде встановлено щорічну оплату в 2 тис. руб. і передбачено одноразову допомогу для полегшення переїзду до Києва в 650 руб. Звісно, що такі завищені вимоги університет виконати не міг, адже навіть штатний доцент отримував 1200 руб., а гарантувати ще 800 руб. зі спецкоштів було неможливо. Тому було вирішено зайнятися пошуком іншої кандидатури [14, с. 11].

Через деякий час мова зайшла про трьох претендентів, що мали статус кандидатів (кандидатська праця в цей період прирівнювалася до дипломної роботи випускника університету ХХ ст.). Викладачами зоології виявили бажання бути О. Паульсон, М. Степанов і М. Мельников. Правом вибору скористався попечитель Київського навчального округу М. І. Пирогов, рекомендувавши взяти до Університету Св. Володимира О. М. Паульсона. Останній 1,5 роки перебував у відрядженні від Академії наук Росії, відвідуючи лекції відомих учених-зоологів Європи [4, с. 4]. 22 вересня 1864 р. О. М. Паульсон став приват-доцентом за наймом, а пізніше, з 6 листопада 1868 р., – і вчителем природничих наук у 1-й гімназії Києва. З 1865 р. до 1886 р. він очолював в університеті кафедру зоології.

Час показав, що О. М. Паульсон цілком відповідав вимогам, що ставилися до особистості університетського викладача. Протягом 1865–1867 рр. він читав студентам природничого й медичного відділення зоологію, порівняльну анатомію, на медичному – порівняльну анатомію нервової системи й органів почуттів, а також вів спецкурс «Паразити

людського тіла». З лютого 1867 р. деякий час був завідувачем порівняльно-анатомічного кабінету [6, с. 23]. Через таку завантаженість О. М. Паульсон лише в другій половині 1866 р. захистив у Санкт-Петербурзькому університеті магістерську дисертацію на тему «Aucreu Diplozoön paradoxum и взгляд на процесс слияния и соединения организмов». Хоча штатним доцентом він став у 1869 р., але доцентську оплату одержував, знаходячись у статусі приват-доцента.

У жовтні 1865 р. приват-доцентами кафедри ботаніки стали І. Г. Борщов і Я. Я. Вальц. Перший із них закінчив у 1853 р. Олександрійський ліцей. У 1857–1859 рр. він разом із зоологом М. О. Северцовим взяв участь в експедиції Академії наук по дослідженню басейну річки Сирдар'ї (Центральна Азія). Після повернення з експедиції І. Г. Борщов їде за кордон для вдосконалення знань із природничих наук, де перебуває (за власний рахунок) з 1859 р. до червня 1861 р. Став доктором філософії Вюрцбурзького університету за працю «Материалы для ботанической географии Аралокаспийского бассейна» одержав половину Демидівської премії Академії наук Росії. У 1865 р. йому присуджено ступінь магістра, у 1867 р. – доктора ботаніки. У 1868 р. І. Г. Борщова призначають екстраординарним професором ботаніки, а через два роки – ординарним професором кафедри [21, с. 39–40].

І. Г. Борщов читав в університеті фізіологію та анатомію рослин, підготував курс «Фізіологія рослин», надрукував 13 наукових статей. Цікавився мікробіологією, вивчав водорості України. Саме І. Г. Борщов створює на кафедрі першу наукову школу, яку представляють альгологи Університету Св. Володимира – Я. Вальц, П. Ришаві, І. Плутенко, П. Мощинський, Ф. Риндовський, В. Тимофєєв, В. Совинський.

Старший учитель 1-ї Київської гімназії Я. Я. Вальц, ще навчаючись в університеті, підготував наукову роботу, присвячену розвитку папороті. На думку проф. О. С. Роговича, ця робота за змістом виходила «нижки звичайних кандидатських розмірковувань». Успішно склавши іспити на магістра природничої історії, Я. Я. Вальц двічі звертався до попечителя Київського навчального округу Ф. Ф. Вітте з проханням відрядити його на стажування закордон. Вдалося йому здійснити поїздку до Фрейбургу з 30 листопада 1863 р. до червня 1865 р. лише після того, як він став магістром ботаніки. Стажувався у видатного міколога А. де Барі. Тут він публікує працю «Beitrag zur Morphologie und Systematik der Gattung Vaucheria DC» – першу в світі монографічну обробку роду *Vaucheria*, яка принесла йому всесвітнє визнання. Надзвичайні здібності й працездатність дозволили Я. Я. Вальцу вже 18 грудня 1865 р. захистити докторську дисертацію «Морфологія і систематика роду *Vaucheria*» і на посаді приват-доцента кафедри ботаніки читати курс анатомії й фізіології рослин [13, а. 30]. У 1868 р. він обіймає посаду екстраординарного професора по кафедрі

ботаніки й протягом двох років викладає профільну дисципліну кафедри – морфологічну ботаніку, але в 1870 р. на посаду професора кафедри ботаніки обирають І. Г. Борщова. Ординарним професором Я. Я. Вальц став у Новоросійському університеті.

У 1869 р. 25-річного випускника університету В. А. Субботіна вирішено було відправити на два роки в закордонне відрядження для того, щоб той ознайомився з методикою викладання гігієни. Захистивши докторську дисертацію «Материалы для физиологии жировой ткани» (у травні 1869 р.) і провівши дві пробні лекції (17 та 20 травня), він стає 8 липня приват-доцентом кафедри гігієни, медичної поліції, медичної географії та статистики. З вересня 1869 р. до вересня 1871 р. В. А. Субботін перебував у закордонному відрядженні, де займається науковою роботою (підготував 4 наукові праці, у тому числі статтю «Фізіологічна роль алкоголю на організм вищих тварин»). У Парижі вивчав системи опалення й вентиляції в госпіталях, слухав курс військової гігієни, працював у хімічній лабораторії проф. А. Вюрца, ставши одним із його улюблених учнів. Знайомився з досвідом дезінфекції клоачних рідин у системі каналізації Парижа [12, с. 6–9, 36].

У кінці 1872 р. професор зоології О. О. Ковалевський висловив пропозицію щодо того, щоб продовжити термін служби професорам із 25-річним стажем не з «філантропічною метою», а заради розвитку науки, але вона була відхилена. Науковцю навіть хотіли оголосити обструкцію. Членів ученої ради обурили слова О. О. Ковалевського про те, що нерідко такий їхній вибір пояснювався лише корисливістю й матеріальними вигодами. Виступити на засіданні ради 1 грудня 1872 р. з обґрунтуванням своєї позиції ректор йому не дозволив. У 1873 р. О. О. Ковалевський перейшов до Новоросійського університету на кафедру зоології та порівняльної анатомії [16, с. 328–329].

Доктор медицини П. С. Фінкель більше року чекав рішення щодо надання йому посади–приват-доцента. На його прохання про прискорення такого вердикту 27 квітня 1876 р. відреагував попечитель Київського навчального округу П. О. Антонович. Він писав: «Допущение в эту среду евреев, хотя бы они удовлетворяли всем необходимым требованиям, я считаю вредным». При цьому попечитель додав, що в Університеті Св. Володимира «в самой научной среде еврейский элемент... могуч и силен». Зауважимо, що ще раніше, у червні 1866 р., міністр народної освіти граф Д. А. Толстой повідомляв попечителю Київського навчального округу, князю О. П. Ширінському-Шихматову: допускати осіб єврейського походження в університет для вивчення юридичних, політичних, історичних наук небажано. Утім до медичного факультету подібної заборони від міністерства не надходило, міністр дозволяв вирішувати долю таких осіб на розсуд університету [7, а. 2–5].

Складний науково-педагогічний шлях пройшов і приват-доцент М. О. Мандельштам. Спочатку він учився в Дерптському університеті, потім перейшов до Харківського, закінчивши його в 1860 р. Чотири роки працював лікарем-офтальмологом у Чернігові, стажувався в Берлінському й Гейдельберзькому університетах. У Вісбадені М. О. Мандельштам завідував офтальмологічною клінікою, пропонували йому аналогічну посаду й у США, але той відмовився. Захистивши докторську дисертацію у Військово-медичній академії Петербурга, переїхав до Києва. Саме тут учений відчув, що таке антисемітизм. При відкритому балотуванні 29 жовтня 1868 р. на посаду приват-доцента М. О. Мандельштама вчена рада університету не затвердила, у закритому режимі голосували двічі. Для студентів V курсу він вів не обов'язковий навчальний курс офтальмології, хвороб рефракції й акомодатції, використовуючи демонстративні методи навчання. Протягом 1870–1872 рр. лекції для слухачів IV–V курсів проводилися в нього на квартирі. За відгуками, читав їх М. О. Мандельштам блискуче й захоплююче. З 1876 до травня 1880 р. завідував очною клінікою університету, оскільки колишній очільник проф. О. В. Іванов перебував у цей час на лікуванні за кордоном [9, а. 4 зв.]. Тричі медичний факультет вибирав М. О. Мандельштама на посаду екстраординарного професора, але вчена рада не затверджувала цих рішень, хоча той і погоджувався на доцентську оплату, що була значно меншою, ніж професорська [5, с. 27]. Після звільнення з університету М. О. Мандельштам займався приватною лікарською практикою, за 1888–1893 рр. підготував курс «Клінічних лекцій із офтальмології» у п'яти томах, обсягом 886 сторінок.

З початку 1877 р. тричі оголошувався кафедрою приватної патології і терапії конкурс на заміщення вакантних посад. Усі кандидати мали докторські дипломи, але ні один із науковців не відповідав вимогам членів ученої ради. А претендент М. І. Соколов віддав перевагу Медико-хірургічній академії.

Утім такий стан справ в Університеті Св. Володимира не задовольняв міністра народної освіти Д. А. Толстого. 14 квітня 1879 р. від нього надійшли рекомендації до попечителя Київського навчального округу щодо необхідності заповнення вакансії [8, а. 4–9].

Відомо, що професори Ф. Ф. Мерінг, О. О. Шеффер та М. Г. Міх дали негативну оцінку науковим працям Є. І. Афанасьєва. Але вона викликає сумніви, адже науковець мав восьмирічний досвід роботи: вів діагностику й загальну терапію в Київському військовому госпіталі, працював у терапевтичній університетській клініці проф. В. Т. Покровського, який був учнем С. П. Боткіна. Після захисту докторської дисертації Є. І. Афанасьєв став приват-доцентом кафедри спеціальної патології й терапії університету. Разом із тим О. О. Шеффер у 1878 р. заявив на засіданні вченої ради, що за наукову підготовку Є. І. Афанасьєва не можна ручатися, але пробну його

лекцію назвав блискучою та чомусь беззмисловою. На таку критичну оцінку Є. І. Афанасьєв дав відповідь у брошурі «Ответ гг. Шефферу, Минху и Мерингу», де назвав її цілком необ'єктивною й побудованою на інсинуаціях. Навпаки, професори Н. А. Хржонщевський, О. С. Шкляревський, В. Б. Томсон вважали науковця досвідченим клініцистом, який набув у Києві найбільшої популярності як лікар-терапевт. Н. А. Хржонщевський відмітив, що його пробні лекції залишили «найкращі враження». Проф. В. Б. Томас дав високу оцінку докторській дисертації Є. І. Афанасьєва «К физиологии мозговых ножек», написану в 1869 р. Проте О. О. Шеффер заявляв, що її автор незнайомий із будовою мозку, що виглядало неправдоподібно, адже в Старокиївському відділенні Кирилівської лікарні Є. І. Афанасьєв з листопада 1871 р. вів студентам (V–VI семестри) заняття з діагностики внутрішніх хвороб (по 4 год. щотижня). Однак у вересні 1878 р. вчена рада так і не затвердила Є. І. Афанасьєва екстраординарним професором, потім ще двічі відмовляла йому в посаді завідуючого кафедри госпітальної терапії [18, с. 31–33, 103–107]. Проф. Г. М. Мінх помилявся, коли пророчив, що Є. І. Афанасьєв закінчить свою наукову кар'єру не почавши. Утім, той став професором і одним із організаторів системи каналізації Києва, Охматдиту, станції швидкої допомоги, Бактеріологічного інституту на Байковій горі [17, а. 5 зв.].

Складним був науково-педагогічний шлях приват-доцента Петербурзької військово-медичної академії С. П. Коломніна. У 1872 р. він став приват-доцентом кафедри теоретичної хірургії з хірургічною госпітальною клінікою в Одесі, адже міністр народної освіти не затвердив його кандидатуру на посаду екстраординарного професора академії. Менше ніж за два роки С. П. Коломнін став одним із авторитетніших викладачів Університету Св. Володимира. Його лекції відвідувало багато студентів не лише медичного, але й інших факультетів. За формою проведення заняття не були надто ефектними, але студентів вони приваблювали повнотою наукового змісту, новаторством, використанням новітніх досліджень у галузі медицини. Крім того, С. П. Коломнін був і практикуючим хірургом, який застосовував оригінальні оперативні методи. У лютому 1874 р. вчена рада вирішила провести його балотування на екстраординарного професора. Наукові праці С. П. Коломніна високо оцінювали професори Ю. І. Мазон, В. Б. Томас, В. Т. Покровський. Утім проф. О. П. Вальтер стверджував, що в С. П. Коломніна відзначається недостатня обізнаність із першоджерелами, що той не володіє сучасними методами дослідження, тому йому ще потрібно вчитися. Професори В. О. Караваєв, В. О. Бец дали несхвальну оцінку науковим працям С. П. Коломніна, а перший із них навіть звинуватив його в серйозних помилках під час однієї з операцій. Пропозиції щодо отримання посади екстраординарного професора надійшли до докторів медицини Л. Вейса,

О. Гейфельдера, О. С. Яценка та С. І. Костарьова, але таке рішення зменшувало шанси С. П. Коломніна. Через 14 місяців створена на медичному факультеті комісія надала звіт про результати вивчених і проаналізованих ними наукових робіт кандидатів. Професора О. Ф. Кистяківського обурило зволікання справи з призначенням С. П. Коломніна. Про це 24 квітня 1875 р. він заявив В. О. Бецу, наголосивши на тому, що не треба діяти всупереч власній совісті. Промовистими були слова С. П. Коломніна стосовно своєї кандидатури: «...человек преданный науке встречает насмешки и противодействие».

15 грудня 1875 р. С. П. Коломнін надав до вченої ради доповідну записку, у якій звинуватив В. О. Караваєва і В. О. Беца в необ'єктивному аналізі його праць. Але все ж таки він мав деякий час надію на перехід до Казанського університету. Крім того, навесні 1876 р. прохав у міністра народної освіти Д. А. Толстого дозволу на публікацію в «Университетских известиях» пояснень: чому члени вченої ради (22 особи) не підтримали його кандидатури. Попечитель Київського навчального округу П. О. Антонович заборонив друкувати матеріали С. П. Коломніна в періодичному виданні, а протокол ученої ради від 29 жовтня 1875 р. дозволив подати лише «в кратком извлечении». Необхідно відзначити, що лекції з теоретичної хірургії з 1876 р. читав замість С. П. Коломніна доцент О. С. Яценко. Деякий час студенти відмовлялися їх відвідувати, бо були незадоволені зміною викладача [11, а. 2–6].

Отже, на основі вищезазначеного необхідно підкреслити, що зростання чисельності приват-доцентів протягом 1860–1870-х рр. залишалося для Університету Св. Володимира непростим завданням. Незначні результати спостерігалися й в інституті «професорських стипендіатів»: за 1863–1883 рр. їх налічувалося 80 осіб, але лише 15 з них стали професорами [3, с. 39]. Утім збільшення фінансування діяльності приват-доцентури давало надію на те, що цей інститут матиме шанси на подальше існування [10, а. 50 зв]. Хоча, як і раніше, на початку 1880-х рр. частина професорів протиставляла доцентську посаду приват-доцентській. Деякі науковці (П. Е. Ромер, М. М. Шіллер, О. В. Баранецький, М. Ф. Хандріков) вважали, що штатна доцентура – це шлях до професорської кар'єри, а звання приват-доцента – «столь удобно достижимое для каждого кандидата университета» і є менш важливим.

У листопаді 1882 р. попечитель Київського навчального округу С. П. Голубців вирішив заспокоїти викладачів, які вбачали проблему комплектування науково-педагогічних кадрів на медичному факультеті у значному «напливі» студентів і обмеженій чисельності викладацького корпусу, повідомивши їх про те, що в новому університетському статуті передбачено посилення ролі приват-доцентури та гонорарної системи [2, с. 247].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати наукового пошуку засвідчили, що в Університеті Св. Володимира не вистачало приват-доцентів на фізико-математичному та медичному факультетах. Але все ж таки поступово інститут приват-доцентури виправдав себе, насамперед, через те, що дійсно став джерелом поповнення професури. Більшість приват-доцентів показала свою високу продуктивність, наукову результативність, педагогічну майстерність.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні особливостей розвитку приват-доцентури протягом 1863–1917 рр. у Новоросійському університеті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Извлечения из протокола заседания Совета 26 ноября 1882 года (1882). *Университетские известия*, 2, 270–288 (Extract from the record on the meeting of the Council on 26 November, 1882. (1882). *University events*, 2, 270–288).
2. Извлечение из протоколов заседания Совета университета Св. Владимира 5 ноября 1882 года (1882). *Университетские известия*, 2, 246–266 (Extract from the record on the meeting of St. Vladimir University Council 5 November 1882. (1882). *University events*, 2, 246–266).
3. *Історія Київського університету*. (1959). К.: Вид-во Київ. ун-ту (*History of Kyiv University*. (1959). Kyiv: Editorial office of Kyiv university).
4. Краткий отчет по университету Св. Владимира за 1863–64 год (1864). *Университетские известия*, 9, 1–16 (Summary report on St. Vladimir University for 1863 – 1864. (1864). *University events*, 9, 1–16).
5. Марголин, А. Д. (1912). Памяти М. Е. Памяти Макса Емельяновича Мандельштама. *Речи, статьи и некрологи*, (сс. 24–31) (Marholin, A. D. (1912). In memory of Maks Yemelianovych Mandelshtam. *Speeches, articles and obituaries*. (pp. 24–31)
6. Обзор преподавания в Университете Св. Владимира в первом полугодии 1865–66 учебного года (1865). *Университетские известия*, 7, 20–26 (Survey of the teaching at St. Vladimir University in the first term of 1865–1866 academic year. (1865). *University events*, 7, 20–26).
7. Об определении Доктора Медицины Финкеля приват-доцентом Университета Св. Владимира. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 261, спр. 15. 6 арк. (*About the designation of Doctor of Medicine Fikel for privat-associate professor of St. Vladimir University*. Central state historical archive of Ukraine, f. 707, op. 261, spr. 15, 6 ark.).
8. О кафедре частной патологии и терапии. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 261, спр. 25. 11 арк. (*About the department of private pathology and therapy*. Central state historical archive of Ukraine, f. 707, op. 261, spr. 25, 11 ark.).
9. О недопущении лиц еврейского вероисповедания в число приват-доцентов университета Св. Владимира. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 52, спр. 37. 14 арк. (*About the exclusion of Jewish worshippers from the post of privat-associate professor of St. Vladimir University*. Central state historical archive of Ukraine, f. 707, op. 52, spr. 37, 14 ark.).
10. О предоставлении Г. Министру Народного Просвещения соображений по вопросу о вознаграждении приват-доцентов Университета Св. Владимира. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 33, спр. 155. 75 арк. (*About granting the Minister for Public Education reasons of the rewarding privat-associate professors of St. Vladimir University*. Central state historical archive of Ukraine, f. 707, op. 33, spr. 155, 75 ark.).

11. *О профессорах и приват-доцентах Московского университета*. РДІА в СПб., ф. 733, оп. 149, спр. 232–233. 69 арк. (*About professors and privat-associate professors of Moscow University*. Russian state historical archive in Saint Petersburg, f. 733, op. 149, spr. 232-233, 69 ark.).
12. Орлов, В. Д. (1906). 30-летие лаборатории гигиены Императорского университета Св. Владимира (1875–1905 гг.). *Университетские известия*, 1, 1–69 (Orlov, V. D. (1906). 30th anniversary of the hygiene laboratory of the Emperor St. Vladimir University. *University events*, 1, 1–69).
13. *О сообщении Министерством народного просвещения мнения относительно приготовления профессоров и учителей для учебных округов*. ЦДІАК України ф. 707, оп. 28, спр. 39. 34 арк. (*About reporting of the opinion of the Ministry of Public Education according on training professors and teachers for educational districts*. Central state historical archive of Ukraine, f. 707, op. 28, spr. 39, 34 ark.).
14. Отчет по Университету Св. Владимира (Продолжение). (1864). *Университетские известия*, 7, С. 1–51. (The record on St. Vladimir University (continuation) (1864). *University events*, 7, 1–51).
15. Отчеты о диссертациях... (1862). *Университетские известия*, 5, 37–42 (The records on dissertations. (1862). *University events*, 5, 37–42.).
16. Пилипчук, О. (1994). Професор О. О. Ковалевський у Київському університеті. Кн. 1. *З іменем Св. Володимира*. К.: Заповіт (Pylypchuk, O. (1994). Professor O. O. Kovalevsky in Kyiv University. *With the name of St. Volodymyr*. Kyiv: Zapovit).
17. *По поводу неуместных выражений приват-доцента Афанасьева в заседании городской Думы, при обсуждении вопроса об устройстве клинического барака*. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 262, спр. 16. 14 арк. (*On the occasion of inappropriate expressions of privat-associate professor Afanasiev at the meeting of City Council during the discussion of the question about the facilities of clinical hut*. Central state historical archive of Ukraine, f. 707, op. 262, spr. 16, 14 ark.).
18. Протокол заседания Совета Университета Св. Владимира 19-го мая 1878 года (1878). *Университетские известия*, 9, 1–127 (The record on the meeting of St. Vladimir University Council on 19 May, 1878. (1878). *University events*, 9, 1–127).
19. Протокол заседания Совета 28-го сентября 1862 года (1862). *Университетские известия*, 10, 5–19 (The record on the meeting of the Council on 28 September, 1867. (1862). *University events*, 10, 5–19).
20. Протокол заседания Совета 2-го октября 1864 года (1864). *Университетские известия*, 11, 5–20 (The record on the meeting of the Council on 2 October, 1864. (1864). *University events*, 11, 5–20).
21. Протокол заседания Совета 1-го декабря 1867 года (1868). *Университетские известия*, 7, 29–53 (The record on the meeting of the Council on 1 December, 1867. (1868). *University events*, 7, 29–53).
22. Протокол заседания Совета 12-го мая 1867 года (1867). *Университетские известия*, 7, 1–82 (The record on the meeting of the Council on 12 May, 1867. (1867). *University events*, 7, 1–82).
23. Юбилейный акт Императорского Университета Св. Владимира 8 сентября 1884 года. (1885). К.: Тип. Императ. ун-та Св. Владимира (И. И. Завадского) (*The anniversary statement of the Emperor St. Vladimir University, 8 September 1884*. (1885). Kyiv: Ed. office of Emperor St. Vladimir University (I. I. Zavadskyi).

РЕЗЮМЕ

Таможская Ирина. Теоретико-методические аспекты отбора научно-педагогических кадров на должности приват-доцентов Университетом Св. Владимира (1863–1883 pp.).

В статье освещены теоретико-методические аспекты отбора научно-педагогических кадров на должности приват-доцентов университета Св. Владимира в период 1863–1883 гг., в частности на физико-математическом и медицинском факультетах. Акцентировано внимание на том, что введение должности приват-доцента способствовало созданию конкурентной образовательной среды, оживило научные исследования, модернизировало методику учебного и воспитательного направлений. Отмечено, что приват-доценты стали авторами и инициаторами новых курсов и спецкурсов, тем самым сделав невозможным застойные явления длительного характера в консервативной в значительной мере профессорской среде. Отмечено, что имело место как объективного, так и необъективного отношения к кандидатам на приват-доцентуру во время выборов на вакантные кафедры, в частности в оценке их научного опыта, качества пробных лекций.

Ключевые слова: физико-математический, медицинский факультеты, теоретико-методические аспекты, приват-доценты, *pro venia legendi*, диссертация.

SUMMARY

Tamozhska Iryna. Theoretical and methodological aspects of selecting scientific and pedagogical staff for the private associate professors' posts of St. Volodymyr University (1863–1883).

When in 1863 the University Statute was approved, the problem of the staff at St. Vladimir University in 1863–1883 significantly intensified. The extremely complex and lengthy challenges to obtaining scientific degrees, inadequate material and financial assistance, as well as contradictions among members of faculties and the Academic Council during the election to the vacant departments contributed to the deficiency of scientific and pedagogical staff with the highest scientific degrees.

During the research general scientific (historical and geographical analysis, synthesis, abstraction, generalization, comparison) and historical-logical methods were used.

The aim of the article is to elucidate theoretical and methodological aspects of selecting scientific and pedagogical staff for the private associate professors' posts of St. Volodymyr University in 1863–1883, especially at the physics-mathematics and medical faculties.

The theoretical and methodical aspects of selecting scientific and pedagogical staff for the private associate professors' posts of St. Volodymyr University in 1863–1883 are elucidated in the article. The attention is brought to the focus that the introduction of the private associate professor's post contributed to creating competitive educational environment, renewed research, modernized the methodology of educational and upbringing areas. It is indicated that private associate professors have become authors and initiators of new courses and special courses, thereby excluding stagnation phenomena of extended character in the mostly conservative professor medium. It is noted the objective and nonobjective attitude to the privat-associate professors took place during the election to the vacant departments, in particular concerning the evaluation of their academic experience and the quality of their trial lectures. It is indicated that private associate professors' traineeship abroad for two and more years has become a tradition.

In conclusion, despite all the difficulties and problems the private associate professors' institute in St. Volodymyr University proved its vitality and necessity.

Key words: theoretical and methodological aspects, private associate professors, physics-mathematics and medical faculties, *pro venia legendi*, thesis.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Матвійчук-Юдіна Олена Аналіз зарубіжного досвіду формування робочих планів та освітніх програм підготовки фахівців інформаційних технологій спеціальності «Кібербезпека»	3
---	---

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Балика Олена, Полянничко Анжела Організаційна культура студентів спеціальності «Соціальне забезпечення»	15
Бермудес Діана Обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності	26
Будянська Вікторія Формування культури Інтернет-спілкування студентів як культури ділового спілкування	36
Васильєва Лариса Досвід формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до використання технології дистанційного навчання	48
Іваній Ігор Моніторинг сформованості професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту у процесі професійної підготовки	59
Кривонос Ольга Організація соціально-педагогічної адаптації студентів	69
Кузько Маріанна Професійна підготовка майбутніх геологів як педагогічна проблема	79
Мариківська Галина Формування мовленнєвої культури у вищому навчальному закладі	90
Приймак Сергій Функціональний стан кардіореспіраторної системи студентів, що спеціалізуються в боксі, при виконанні різноспрямованих фізичних навантажень	103
Рассказова Олена Неформальна освіта дорослих у контексті показників людського розвитку	116
Рускуліс Лілія Принципи навчання в методичній системі підготовки майбутнього вчителя української мови	125
Супрун Дар'я Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти	134

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бєсєдіна Антоніна, Гудим Світлана, Гудим Микола Оптимізація розвитку силових якостей в учнів професійно-технічних навчальних закладів шляхом використання вправ з обтяженням	150
Генкал Світлана Дидактична модель проблематизації змісту біологічної профільної освіти.....	158
Колишкіна Алла Реалізація форм і методів взаємодії школи і сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи	168
Корж-Усенко Лариса Права та обов'язки учасників педагогічного процесу у вищій школі: ракурс ретроспективи.....	178
Куліченко Алла Використання педагогічних ідей В. Г. Кіппатрика під час викладання іноземних мов у медичному університеті	189
Лобода Світлана, Велскоп Войцех, Денисенко Світлана Прийоми активізації уваги в мультимедійних освітніх ресурсах.....	200
Мільто Людмила Роль Головного педагогічного інституту в розвитку педагогічної майстерності вчителя	211
Таможська Ірина Теоретико-методичні аспекти відбору науково-педагогічних кадрів на посади приват-доцентів університетом Св. Володимира (1863-1883 рр.)	225

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Матвийчук-Юдина Елена Анализ зарубежного опыта формирования рабочего плана и учебных программ подготовки специалистов информационных технологий специальности «Кибербезопасность».....	3
---	---

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Балыка Елена, Полянычко Анжела Организационная культура студентов специальности «социальное обеспечение».....	15
Бермудес Диана Обоснование модели подготовки будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей в процессе деятельности.....	26
Будянская Виктория Формирование культуры Интернет-общения студентов как составляющей культуры делового общения.....	36
Васильева Лариса Опыт формирования готовности будущего учителя музыкального искусства к использованию технологии дистанционного обучения.	48
Иваний Игорь Мониторинг сформированности профессионально-педагогической культуры будущего специалиста физического воспитания и спорта в процессе профессиональной подготовки.	59
Кривонос Ольга Организация социально-педагогической адаптации студентов.....	69
Кузько Марианна Профессиональная подготовка будущих геологов как педагогическая проблема.....	79
Марыкивская Галина Формирование речевой культуры в высшем учебном заведении.....	90
Приймак Сергей Функциональное состояние кардиореспираторной системы студентов, специализирующихся в боксе, при выполнении разнонаправленных физических нагрузок.....	103
Рассказова Елена Неформальное образование взрослых в контексте показателей человеческого развития	116
Рускулис Лилия Принципы обучения в методической системе подготовки будущего учителя украинского языка	125
Супрун Дарья Операционно-деятельностный компонент профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования.....	134

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Беседина Антонина, Гудым Светлана, Гудым Николай

Оптимизация развития силовых качеств у учеников
профессионально-технических учебных заведений с помощью
упражнений с отягощениями 150

Генкал Светлана Дидактическая модель проблематизации
содержания биологического профильного образования 158

Колышкина Алла Реализация форм и методов взаимодействия
школы и семьи в формировании экологически целесообразного
поведения учеников начальной школы..... 168

Корж-Усенко Лариса Права и обязанности участников
педагогического процесса в высшей школе: ракурс ретроспективы 178

Куличенко Алла Использование педагогических идей
У. Х. Килпатрика в преподавании иностранных языков
в медицинском университете 189

Лобода Светлана, Войцех Велскоп, Денисенко Светлана
Приемы активизации внимания в мультимедийных
образовательных ресурсах 200

Мильто Людмила Роль Главного педагогического института
в развитии педагогического мастерства будущего учителя 211

Таможская Ирина Теоретико-методические аспекты отбора
научно-педагогических кадров на должности
приват-доцентов Университетом Св. Владимира (1863–1883 pp.)..... 225

CONTENTS

SECTION I. THE PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Matviichuk-Yudina O. The analysis of the world experience in developing of the work plans and educational programs for training information technology specialists in specialty cybersecurity	3
--	---

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Balyka Elena, Polyanychko Anzhela. Organizational culture of students of the specialty "Social security"	15
Bermudes Diana. Substantiation of model of training of the future physical education teachers for implementation of the variant modules in the process of professional activity	26
Viktoriia Budianska. Formation of internet communication culture of students as a part of the culture of business communication	36
Vasylieva Larysa. The article shows the experience of forming of the future musical art teachers's readiness to use the distance learning technology..	48
Ivanii Igor. Monitoring of professional-pedagogical culture formation of the future physical training and sport specialist in the process of professional training	59
Kryvonos Olha. Organization of students' social-pedagogical adaptation.....	69
Kuzko Marianna. Future geologists' professional training as a pedagogical problem.....	79
Marikivska Galina. Formation of speech culture in the higher education institution	90
Pryimak Serhii. Functional state of the cardiorespiratory system of students specified in boxing, in the exercise of different physical loads	103
Rasskazova Elena. Non-formal adult education in the context of human development indicators	116
Ruskulis Liliia. Principles of education in the methodological system of training of the future Ukrainian language teacher	125
Suprun Daria. Operating-activity component of professional training of psychologists in the field of special education	134

SECTION III. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Biesiedina Antonina, Gudim Svetlana, Gudim Nykola. Optimization of power qualities in students of professional and technical education institutions.	150
Genkal Svitlana. The didactic model of problematization of the content of biological profile education	158
Kolyshkina Alla. Implementation of forms and methods of interaction between school and family in formation of the environmentally expedient behavior of the primary school pupils	168
Korzh-Usenko Larysa. Rights and duties of the participants of the pedagogical process in higher school: perspective of retrospective.....	178
Kulichenko Alla. The use of W. H. Kilpatrick's pedagogical ideas in teaching foreign languages at the medical university.....	189
Loboda Svetlana, Welskop Wojciech, Denisenko Svetlana. Techniques of attention activation in a multimedia educational resources ...	200
Milto Lyudmila. The role of the Main pedagogical institute in the developing pedagogical skills of the future teacher	211
Tamozhska Iryna. Theoretical and methodological aspects of selecting scientific and pedagogical staff for the private associate professors' posts of St. Volodymyr University (1863–1883).....	225

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2017. – № 7 (71). – 244 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2017.07

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 23.10.2017.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 19,98. Ум. фарб.-відб. 19,98.
Обл. вид. арк. 20,78. Тираж 300 пр. Вид. № .

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

