ISSN 2076-586X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 10. 2016

Черкаси – 2016

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

Матеріали "Вісника" присвячені актуальним проблемам соціально-педагогічної роботи, професійної підготовки спеціалістів соціальної сфери. У публікаціях досліджуються аспекти соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення, зокрема: соціально-педагогічна робота з сім'ями, дітьми та молоддю, людьми похилого віку, підлітками, схильними до адиктивної поведінки; спрямованої на виявлення та розвиток обдарованості дитини; взаємодію фахівців з дитячими, молодіжними та громадськими організаціями; формування професіоналізму спеціалістів соціальної сфери, аналізується міжнародний і вітчизняний досвід соціально-педагогічної діяльності.

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

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

Випуск № 10 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від 30.08.2016).

Журнал реферується Українським реферативним журналом "Джерело" (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського).

Головна редакційна колегія:

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

Редакційна колегія серії:

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

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

© Черкаський національний
університет, 2016

УДК 377.111.3

БЛАГУН Наталія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, доцент
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника,
e-mail: n.blahun@gmail.com

СИНЕРГЕТИЧНА ЄДНІСТЬ СЕРЕДОВИЩА ЯК АТРИБУТ СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Розглянуто проблеми координації впливів зовнішнього та внутрішнього середовища на учнів загальноосвітнього навчального закладу. Проаналізовано головні джерела виховних впливів на особистість учня. Доведено, що взаємодія школи і середовища передбачає спільне розв'язання проблеми виховання підростаючого покоління. Окреслено основні аспекти соціалізації навчання і виховання, а також управління цим процесом.

Ключові слова: *виховання; соціальне середовище; синергетична єдність; соціально-функціональне управління; загальноосвітній навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Загальноосвітній навчальний заклад і його колектив має потужні психолого-педагогічні можливості виховання підростаючого покоління. Однак він не є єдиним і достатнім чинником виховного впливу на учнів.

Метою статті постає координація різних впливів на учнів – як школи, так і за її межами, яка потребує управління. Широкий соціальний простір виховання учнів має бути задіяним й ефективно використовуватися. Для цього необхідна взаємодія навчально-виховного колективу ЗНЗ з його оточенням.

Викладення основного матеріалу. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури дозволяє виокремити такі складові взаємодії навчально-виховного колективу ЗНЗ з його оточенням, як: *виховання, соціальне середовище, взаємодія, управління взаємодією, педагогіка середовища.* З-поміж них ключовим поняттям є *«виховання»* як процес формування особистості у взаємодії зовнішніх впливів та активністю самої особистості, її самовихованням. Зовнішній вплив і активність особистості можуть бути упорядкованими чи стихійними. Провідну роль у процесі виховання відіграють *цілеспрямовані впливи*, які активізують громадсько-політичну, трудову, пізнавальну і будь-яку іншу позитивно мотивовану і спрямовану активність особистості.

Головними джерелами виховних впливів на особистість учня є школа і середовище, що її оточує, зокрема: сім'ї учнів, підприємства промисловості, сільського господарства, будівництва, мешканці мікрорайону, позашкільні виховні та культурно-просвітницькі заклади, дитячі дошкільні заклади, громадські організації, підприємства, служби побуту тощо. *Соціальне середовище – це людське і предметне оточення школи,* багаточисельні та різноманітні джерела різних впливів на її навчально-виховний колектив; це середовище, в якому відбувається позашкільна діяльність, формуються стосунки у спілкуванні учнів. Соціальне середовище вивчають різні науки: демографія, соціологія, педагогіка, психологія, аксіологія тощо. *Педагогіка розглядає виховний* потенціал середовища, шляхи його використання, інтеграцію цих потенціалів.

Взаємодія школи і середовища передбачає спільне розв'язання проблем виховання підростаючого покоління. Як активні суб'єкти виховання особистості кожен із них впливає на підвищення виховного потенціалу іншого. Ефективне розв'язання виховних завдань можливе за умови управління цим процесом. Таке управління – це цілеспрямована координація впливу школи і соціального середовища задля формування особистості людини. Воно передбачає узгодженість дій всіх позитивних джерел впливу, централізоване керівництво, взаємодією соціального середовища і ЗНЗ. *Педагогіка середовища* розглядає, по-перше, теорію та методику взаємодії ЗНЗ з іншими його можливостями; по-друге, потребує свідомого насичення, збагачення виховних потенціалів соціального середовища в ім'я всебічного розвитку особистості учня. *Суспільне середовище* – це не тільки джерело

впливу на особистість. Учень сам є активним учасником удосконалення соціального середовища. Лише за умов взаємодії, виховні потенціали оптимально забезпечують розвиток особистості учня. Успішно розв'язувати завдання всебічного розвитку своїх вихованців ЗНЗ може лише спільно з їхніми сім'ями, трудовими колективами, громадськістю [1, с. 11].

С.Т. Шацький окреслив три точки зору на розв'язання проблеми взаємодії навчального закладу з навколишнім середовищем. Перша із них полягає у припущенні, що школа у своїй діяльності не потребує середовища; вона виконує свою специфічну справу – навчання дітей. Друга – полягає в тому, що школа зацікавлена середовищем і цим може оживити свою роботу. Третя полягає в тому, що школа взаємодіє з навколишнім середовищем, яке є активним чинником виховання особистості. ЗНЗ спільно з середовищем – це ті центри, які організовують життя дітей. *Соціологічний аспект* проблеми взаємодії школи з навколишнім середовищем С.Т. Шацький зі своїми колегами вивчав у соціально-економічних умовах селищ, де працювали дослідні станції. Однак сама ідея та організаційно-педагогічні основи цього експерименту можуть бути використані й у сучасних умовах з урахуванням модернізації та науково-технічного прогресу, розвитку суспільства, докорінних змін пріоритетів людських цінностей. «Головними чинниками виховання ми повинні вважати ті засоби, якими користується навколишнє середовище, – писав С.Т. Шацький.

Приєднуючи сюди свідомо працюючого педагога і організацію дитячого середовища, ми отримуємо більш складну постановку завдання, ніж раніше, коли єдиним чинником виховання ми вважали школу і єдиним засобом – безпосередній вплив педагога на дітей. *Від індивідуальної педагогіки ми переходимо до соціальної»*. Термін «педагогіка середовища» С.Т. Шацький вживав неоднозначно. Його концепція педагогіки середовища передбачає: 1) організацію виховного процесу в школі з урахуванням впливів на колектив навколишнього середовища; 2) активну участь шкільного колективу в удосконаленні можливостей навколишнього середовища; 3) всемірне використання виховних можливостей навколишнього середовища; 4) виконання школою – на засадах використання цих можливостей – ролі основного організатора дитячого життя як у школі, так і за її межами.

Педагогіка середовища тісно пов'язана з навчанням і вихованням, які здійснюються школою. Зокрема, необхідно вивчати вплив середовища на ідейно-моральні орієнтири учнів, на формування їх життєвих планів, на стиль спілкування. Водночас педагогіка середовища передбачає стійкі зв'язки школи з сім'ями, мікрорайоном, громадськістю, угрупуваннями неформального спілкування. На думку А.В. Луначарського, у системі цих взаємодіючих сил наука покликана розкрити визначальні причини, тобто визначити, яка із них є провідною у взаємодії. «Тільки за цих умов можливо правильно зрозуміти джерело розвитку, оцінити його рушійні сили, правильно уявити основну лінію розвитку» [2, с. 194].

Взаємовплив колективу вихованців і соціального середовища А.С. Макаренко розглядав як педагогічно доцільне «вікно у світ». Він усвідомлював, що стихійний вплив середовища може бути шкідливим (розхлябаність у праці, погана організація праці тощо). Тому, на його переконання, зв'язок школи з життям має бути регульованим вихователями [3, с. 50]. Педагогіка середовища з'явилася в нових соціально-історичних умовах, зумовлених кардинальними змінами в житті суспільства. На кожному етапі його розвитку відкриваються нові можливості розв'язання соціально-педагогічних проблем та шляхів їх реалізації. Виховні функції суспільства полягають у передачі накопиченого досвіду підростаючому поколінню з метою формування сучасної молодої людини – ідейно загартованої, тривкої до негативних суспільних явищ. З огляду на це педагогіка середовища нині – активна громадсько-корисна діяльність учнів за межами школи, у житловому районі, навчально-виробничому комбінаті, майстерні тощо.

Отже в цілому педагогічна доцільність взаємодії навчально-виховного колективу і соціального середовища полягає в тому, щоб вдосконалювати як саме середовище, так і навчально-виховний процес, максимально забезпечуючи розвиток особистості, підготовку її до життя і праці. «Організоване середовище, – пише Л.І. Новікова, – це в першу чергу ті соціальні інститути, на які тією чи іншою мірою покладено виховні функції по відношенню

до підростаючого покоління» [4, с. 16]. Здобутком автора в теоретичному і практичному плані є те, що вона класифікувала складові виховного середовища, а саме: сім'я, трудові колективи дорослих, «вулиця», предметне середовище, аудіовізуальне середовище. Розглянемо лише ті складові соціального середовища, які у попередньому контексті «пройшли осторонь» як чинники виховання підростаючого покоління.

Слід зазначити, що окрім цілеспрямованих впливів на виховання учнів діють також ніким не заплановані чинники, зокрема «*вулиця» і аудіовізуальне середовище.* На дітей впливають люди, з якими вони випадково зустрілися на вулиці; розмови, які вони чують у транспорті, у черзі, в натовпі; вуличні сцени, свідками яких вони стають; дворові компанії однолітків, до справ яких вони можуть бути долучені тощо. Тому цілком природно постає питання як відноситися до впливу «вулиці» на школярів, чи можна керувати цим впливом, чи принаймі коректувати його? Існують дві протилежні точки зору. Одні вважають, що потрібно ізолювати дітей від неорганізованого середовища, інші – виступають в захист вулиці. «Вулиця – це наше життя і життя наших дітей. Вона відображає стан, рівень сімейного і громадського виховання. Вона потрібна дітям» [4, с. 37]. «Вулиця моделює людські стосунки і ситуації зовсім не ігрові, а взаправдашні» [там само]. У зв'язку з цим впливом вулиці на підлітків слід керувати, тому що вона є об'єктивним чинником впливу на виховання дитини будь-якого віку. Така реальність зумовлює необхідність педагогізації середовища і цим самим до мінімуму зводить її негативний вплив на виховання школярів.

Сфера організованого дозвілля – це позашкільні заклади, дитячі клуби за місцем проживання, обладнані майданчики у дворах і парках. Все це служитиме базою для задоволення їх індивідуальних інтересів. Предметно-естетичне середовище є загальним культурним фоном життя шкільного учнівського колективу, чинником їх соціального та індивідуального розвитку. Його потенціал слід використовувати в навчально-виховному процесі школи – на уроках, виховних годинах тощо. Це шлях до індивідуалізації, персоніфікації, персоналізації навчання і виховання учнів. Вагомий вклад у розв'язок цієї проблеми вніс В. О. Сухомлинський. Він писав: «Усе, що оточує дитину, ми використовуємо для її фізичного, розумового, морального та естетичного виховання» [5, с. 89]. «Мистецтво виховання полягає в тому, щоб виховували не тільки людські відносини, не тільки приклад і слово старших, не тільки традиції, що дбайливо зберігаються в колективі, а й речі – *матеріальні і духовні цінності»* [там само]. Проблема взаємовпливу внутрішньошкільного і навколишнього середовища на формування *соціально-функціонального управління ЗНЗ і соціально спрямованої особистості* його випускників досліджується прогресивними українськими педагогами – вченими в галузі управління освітою і загальноосвітнім навчальним закладом.

Так І.Г. Осадчий у монографії «Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика» (2013 р.) пише: «Сільська школа завжди паралельно з основною, освітньою функцією виконувала надзвичайно важливі соціально-культурні та державотворчі функції. Останніми роками така тенденція посилилась і сільська школа стала монополістом у цих сферах. Тому і не дивно, що більшість сільських жителів наявність школи в селі розцінює як факт присутності держави і проявів її соціальної турботи в конкретному населеному пункті» [6, с. 137]. На переконання автора, школа інтенсивно виконує функцію збереження сільського устрою життя, сільської культури як фундаментального пласту національної культури українського народу. Наслідуючи позитивний досвід О. А. Захаренка, сільські школи виконують роль епіцентру розвитку сільського соціуму та його духовного життя. Результати опитування сільської громадськості свідчать про негативне ставлення до можливого реформування сільських шкіл шляхом їх закриття або реорганізації і виявилися несподіваними для міських «аналітиків», які розглядають сільську школу лише як освітню установу, а не як культурно-просвітницький центр спільноти села.

Соціальне життя села в основному визначається станом економіки території, яка через специфіку інформаційних і транспортних комунікацій тяжіє до замкнутості і автономності. За цих умов фізична праця школярів на присадибних ділянках переважає над іншими,

зокрема інтелектуально-дослідною, культурно-просвітницькою тощо. «Саме тому проблему сільської освіти треба формулювати так: які моделі закладів та систем освіти доцільно обрати, щоб, вклавши у них кошти, матеріальні та людські ресурси, отримати освіту – доступну і для сільської дитини, якісну та ефективну?» [6, с. 139]. У своєму теоретико-прикладному дослідженні проблеми автор дає відповідь на поставлене питання: такою ефективною системою є освітні округи, які забезпечують якість освіти учнів у межах Державного Стандарту ЗСО та понад ним, інтелектуальні, моральні, культурно-просвітницькі, трудові навички та вміння учнів.

Нині актуальним аспектом науки і практики є *формування культурного середовища* ЗНЗ. «На думку дослідників у галузі культурології освіти, зміни у базових цінностях суспільства змушують педагогів усвідомлювати нові культурні цінності і в освіті. Саме вони можуть стати основою перетворень у культурно-освітньому просторі» [7, с. 32]. Це означає, що культурологічна складова має бути притаманною всім елементам управління ЗНЗ – від його філософської, моральної платформи до організаційної, технологічної.

Світовий досвід свідчить, що культурологічний вимір життєдіяльності школи означає, що його основою виступає культура взаємодії всіх її суб'єктів, їх гуманістична позиція. У цьому плані основним завданням управління ЗНЗ є створення оптимальних умов для психолого-педагогічної підтримки самовизначення, культурної самоідентифікації та самореалізації вихованців, тобто створення сприятливого культурного середовища. «Культурне середовище ЗНЗ ми розглядаємо як багатомірне явище, яке включає систему елементів людського та предметного оточення, умов (інформаційно-освітніх, технолого-педагогічних, матеріально-технічних, знаково-символічних), що впливають на культурний розвиток суб'єктів освітнього закладу і зазнають змін у результаті їх культуротворчої діяльності» – пише В.С. Болгаріна [7, с. 32].

Дослідження, здійснене автором, свідчить, що у значної частини учнів ЗНЗ (понад 47%) не сформовані стійкі потреби у засвоєнні культурних норм спілкування, дотримання традицій, уміння жити за гуманними законами краси і духовності. Спостерігається тенденція надання переваг прагматичному, споживацькому способу життя, його економічному виміру. За цих умов слід знаходити розумний баланс у ціннісних орієнтаціях – на *особистість духовну чи так звану економічну, прагматичну.* У сучасних умовах, на жаль, спостерігається занепад соціокультурної інфраструктури як у великих містах, так і в регіонах, особливо у сільській місцевості. З цим пов'язана ще одна особливість управління розвитком культурного середовища ЗНЗ – необхідність відновлення і налагодження діяльності бібліотек, художньо-естетичних закладів тощо. Зазнає змін і характер взаємодії особистості з середовищем в умовах *становлення громадянського суспільства, подальшої демократизації суспільного життя.* Гостро постає проблема перебудови практики взаємодії між педагогами та учнями, співіснування їх субкультур. Конфлікти, які виникають на цьому грунті, мають долатися у площині культурної взаємодії. Цю особливість слід враховувати у реалізації стратегії та тактики управління навчально-виховним закладом.

Обов'язковою умовою успіху в розбудові культурного середовища ЗНЗ є залучення учнів, учителів та батьків, громадськості як активних суб'єктів культуротворення на засадах взаємодії та внутрішньої позитивної мотивації. Посилення інтеграційних процесів у суспільстві актуалізує проблему взаємин між *особою і колективом*, яка на соціологічно-філософському рівні розглядалася В.О. Сухомлинським.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що взаємостосунки між особистістю і суспільством викликали глибокий інтерес у представників філософії, педагогіки, психології, які по-різному підходили до співвідношення між *суспільним і особистим*, розглядаючи його в залежності від економічного розвитку суспільства і пануючої ідеології в ту чи іншу формацію. Сучасними вченими і практичними працівниками ЗНЗ досліджуються актуальні проблеми виховання сучасної учнівської молоді у напрямку її *соціалізації.* З-поміж них чільне місце монографічне дослідження В.М. Гнатюка «Управління системою національного виховання учнів» (2001 р.). У вступі монографії актуалізуються духовне відродження нації, новотворчі соціально-економічні процеси в Україні, зміна виховних цілей і завдань. На перший план поставлено гуманістичні ідеї,

національні ідеали, традиції, звичаї українського народу, які покликані формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації учнів. На думку дослідника: «Чільне місце у духовному розвитку учнів посідає формування ідеалу українця як *громадянина, патріота, гуманіста,* який усвідомлює себе частиною нації, шанує закони і традиції України, наділений почуттям національної гордості та відповідальності за долю своєї Батьківщини» [8, с. 9].

Освіта і суспільство знаходяться у безперервному взаємовпливі. Суспільство виступає соціальним замовником на майбутнього громадянина: яким він має бути, щоб суспільство розвивалося, рухалося вперед, а не деградувало чи застигало у своєму розвитку. До того ж соціальне замовлення має бути реальним, виваженим, враховувати політичний і соціально-економічний курс країни, особистісні потреби, інтереси, здібності української молоді. Тому стратегічними завданнями національного виховання учнів є:

– науково-педагогічне забезпечення єдності духовного, інтелектуального, фізичного, психічного та соціального розвитку особистості;

– докорінне піднесення в освіті значущості світоглядних знань і вмінь як основи єдності виховання і навчання;

– творення індивідуального «Я» в його духовній автономності і суверенності;

– утвердження у виховній роботі пріоритету національно-специфічного в універсаліях культури, котрі спричиняють необхідність розбудови етнічної самостійності, неодмінність шанування загальнолюдських цінностей; спрямування культури на зміст, мотивацію та критерії вихованості людини.

В умовах національного відродження України, розбудови її державності на першому плані є формування нової ідеології, яка б служила інтересам українського етносу, всього народу України. На думку автора, консолідуючою ідеєю має бути утвердження і захист суспільних порядків та їх зміцнення; захист національних, державних інтересів від зовнішнього і внутрішнього тиску; прогнозування поступу суспільства у майбутнє, реалізація інтересів і прагнень особистості, нації, суспільства, держави [8, с. 13].

Українська національна система виховання учнів розглядається автором як історично обумовлена, створена на українознавчій основі система взаємодії чітко виражених наступних субсистем:

– інтеграція національних ідей, традицій, звичаїв та інших складових виховання підростаючих поколінь;

– створення кодексу цінностей особистості, який відповідає головному завданню – виховання громадянина Української держави;

– визначення мети, ідеалу, змісту, методів, засобів і форм національного виховання учнів, врахування його фундаментальних принципів, створення відповідної системи управління цим процесом;

– формування екологічної та естетичної культури учнів, фізичне вдосконалення та розвиток потреби кожного учня у здоровому способі життя [8, с. 14].

Важливою нині для розвитку системи освітян є проблема щодо *людини майбутнього*: якою вона є, та якою має бути ? На це запитання відповідає відомий філософ І.Т. Фролов («Раздумья о будущем», 1987 р). На його думку, це людина зі сформованим науковим світоглядом, яка сумлінно ставиться до праці як основної сфери реалізації здібностей і талантів, творчо відноситься до своєї діяльності, з високим освітнім рівнем та рівнем загальнокультурного розвитку. Вона володіє позитивними соціально-моральними і психологічними якостями, способами життя, дисциплінована, самодисциплінована, чесна, скромна. Їй притаманні риси колективізму, громадянськості, доброти, принциповості, сміливості, готовності до боротьби та самопожертви заради спільної справи [9, с. 13].

Про перспективу науково-технічного прогресу, співробітництва людини і машини, висловився на сторінках «Раздумья о будущем», психолог, академік В.П. Зінченко. Він застерігає, що розвиток техніки – не самоціль, а засіб розвитку людства. Тому ототожнювати їх ризиковано. «Тим більше, що сучасне суспільство все більше і більше виробляє та експлуатує *знання,* а не просто *переробляє енергію і первинний матеріал*» [9, с. 107]. У США та Японії все частіше говорять про *інтелектуальний потенціал як капітал,* що має не менше значення, ніж виробництво енергії та матеріальних благ. Тому слід розглядати розвиток

науки, техніки і культури суспільства в цілому. При цьому потрібно перш за все назвати *гуманізацію техніки і технології,* тобто оптимізацію предметного змісту, знаряддя, умови і процеси праці, підвищення привабливості та задоволення людини працею. У цьому закладено величезні резерви підвищення продуктивності праці та поліпшення якості продукції.

Виявленням цих резервів займається *ергономіка,* тобто оптимізацією функціонування системи «людина-машина». Ергономічне забезпечення створення і експлуатації техніки, обладнання сприяє підвищенню ефективності їх функціонування на 20%, скоротити час на підготовку спеціаліста на 20-30%, зменшити кількість аварій і катастроф на виробництві та транспорті у 2–3 рази. Виходить, за словами давньогрецького філософа Протагора, «людина – міра всіх речей». Дійсно, людина має бути професіоналом, творчо володіти своїм предметом. Але при цьому й необхідне цілісне бачення світу. Лише це робить її людиною культурною, і велику роль у формуванні *культурної людини майбутнього* покликана надати вища школа. Тільки знання основ науки, її історії, поняття про науку як цілісного організму можуть зробити людину «універсальним вершителем проблем». Резюме автора таке: «Оволодіти фундаментальними знаннями про людину і її діяльність. Вийти за межі вузькотехнічного розуміння трудового процесу, увійти в сферу психології, свідомості та особистості індивіда, в сферу мотивів, відношень, інтересів, емоцій, установок» [9, с. 111].

Роздуми про будь-які аспекти людського життя у майбутньому безпосередньо торкаються педагогів, які формують його будівників. Тому цілком логічно вчені пов’язують його з інформаційною революцією, зумовленою широким використанням електронно-обчислюваних машин. У дискусії з цього приводу брав участь математик, академік М.М. Мойсеєв [9, с. 73]. На його думку, впровадження комп’терної техніки в життя людини ставить перед нею певні вимоги, зокрема до вміння точно формулювати думки.

Це, природно, впливає на характер людини в цілому. Наявність ЕОМ звільнює мозок людини від рутинної роботи щодо обробки та пошуку інформації, що в багато разів примножує його творчі здібності. Водночас з терміном «персональний комп'ютер» все частіше вживається слово «телематика» – об'єднання ЕОМ, телебачення та різнорідних засобів передачі інформації. «Основне завдання телематики – масове розповсюдження інформації, забезпечення доступності знань чи, якщо хочете, їх демократизація для всіх землян. Телематика є потужним засобом ліквідації розриву у знаннях, технологіях, вона служить незамінним засобом вироблення загальних поглядів людей у різних країнах і на різних континентах на той чи інший предмет, що так необхідно в епоху глобальних проблем» [9, с. 74].

Високі темпи розвитку виробництва, науки, суспільного життя визвали такий потік інформації, що він перевершив біологічні можливості людини. Людина просто фізично не спроможна простежити у ній багаточисельні та заплутані зв'язки, щоб правильно оцінити ситуацію і прийняти правильне рішення. Машина у багато разів примножила її здібності, вона дає їй можливості передбачити результати своїх дій, порівняти варіанти і вибрати ті із них, які найкращим чином відповідають поставленій меті [9, с. 84].

Висновки. Отже, розкриття прогнозів розвитку окремих наук видатними ученими у різних галузях соціального життя націлює педагогічні колективи загальноосвітніх навчальних закладів на *соціалізацію* змісту, принципів і технологій навчання з орієнтацією на досягнення сучасних наук, вироблення умінь і навичок учнів щодо їх використання у навчальній та практичній діяльності.

Одним із важливих аспектів соціалізації навчання і виховання підростаючого покоління, управління цим процесом є формування *самодіяльності, самостійності та самоуправління учнів*. *Самодіяльність* – це діяльність за власною ініціативою, засіб самовираження, самореалізації. При цьому учень керує сам собою, а це ознака самоуправління. Важливою ознакою самостійності є цільова установка. Визначення мети – процес не одномірний, а комплексний. Важливо чітко уявити, що саме задумано, терміни виконання, форми і засоби досягнення мети. Самодіяльність передбачає творчість, тобто створення нового, оригінального, соціально значущого відповідно до вимог об'єктивних закономірностей [10, с. 9–11].

Самостійність визначається як незалежність, свобода від зовнішніх впливів, примусів. Коли йдеться про самостійність людини, то слід враховувати, чи вона здатна розраховувати на власні сили, особисту думку, чи може діяти за власною ініціативою, чи вміє об'єктивно оцінити себе [10, с. 68]. Відповідальність неможлива без адекватної самооцінки. Адже нерідко безвідповідальність – це наслідок елементарного незнання себе, своїх можливостей. Йдеться про те, що людина має оцінити свої життєві ресурси: здоров'я, фізичні сили, врівноваженість, компетентність тощо [там само]. Учнів цьому мистецтву треба навчати.

Самоуправління не можна «дати», не можна «взяти», не можна «ввести». Його доводиться роками виробляти і відпрацьовувати. Можна визначити дві найважливіші функції самоуправління у різних шкільних колективах і організаціях. Перша – це забезпечення нормальної роботи всіх колективів у школі, оптимальне рішення сьогоденних і повсякденних завдань з урахуванням інтересів учнів. Друга функція – це підготовка до майбутнього виконання обов'язків щодо участі в керівництві державними і громадськими справами, набуття кожним знань, умінь та навичок управлінської діяльності [4, с. 97]. При цьому структура самоуправління має бути такою, щоб вона не тільки «працювала» на вирішення поточних справ, але й на перспективу.

Щоб ефективно керувати шкільним колективом, треба бути компетентним, тобто володіти необхідними знаннями та уміннями, зокрема про закономірності та особливості процесу управління, його функції та етапи, обов'язки органів самоуправління, закономірності спілкування, самооцінка і рівень домагань. Окрім цього необхідно володіти технікою дискусії, умінням раціонально планувати роботу, розподіляти доручення, аналізувати результати своєї діяльності. Самоуправлінню учнів ЗНЗ необхідно навчати, систематично і послідовно, долучаючи їх до розв'язання актуальних проблем навчально-виховної роботи. Розглянуті вище навчально-виховні можливості внутрішньошкільного та навколишнього середовищ дають підстави для висновку, що це важливі складові формування та розвитку інтелектуальної, соціально-нормативної та естетичної культури учнів. Завдання педагогічних колективів та їх керівників полягають у тому, щоб навчити учнів бачити позитивні та негативні сторони середовища, адекватно до них відноситися, відчувати свою належність до нього і відповідальність за нього; відчувати потребу в удосконаленні середовища відповідно до законів гуманності та краси; сприяти його перетворенню в середовище, що об'єднує формальні та неформальні колективи.

Список використаної літератури

1. Вульфов Б.З. Школа и социальная среда: взаимодействие / Б.З. Вульфов, В.Д. Семенов. – М. : Знание, 1981. – №12. – 93 с. – Серия «Педагогика и психология»
2. Луначарский А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский [Сост.: Э.Д. Днепров, К.С. Еринова, Ф.С. Озерская]. – М.: Педагогика, 1976. —640 с.
3. Макаренко А.С. Собр. соч. в семи тт. – Изд. 2-е. – Т. 2 / А.С. Макаренко. – М.: изд. АПН РСФСР 1957. – 526 с.
4. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – №8.– 79 с. – Серия «Педагогика и психология».
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – Т. 4 / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 640 с.
6. Осадчий І.Г. Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика: Монографія / І.Г. Осадчий. – К. : Інформавтодор. – 2013. – 436 с.
7. Болгаріна В.С. Розвиток культурного середовища в системі стратегічного управління освітніми закладами / В.С. Болгаріна // Стратегії управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства: Зб. наук праць / Ін-т педагогіки АПН України; за ред. Р.П. Вдовиченко, Л.М. Калініної.– К.; Миколаїв: Іліон, 2008.– Вип.1.– 400 с.
8. Гнатюк В.М. Управління системою національного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів: Монографія. / В.М. Гнатюк. – К. : Сталь, 2001.– 300 с.
9. Раздумья о будущем: Диалоги в преддверии третьего тысячелетия. Журналистка Н. Стрельцова ведет беседы с известными учеными и полит. деятелями. – М.: Политиздат, 1987. – 175 с.
10. Иванов В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление: или несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами: Книга для старшеклассников / В.Д. Иванов. – М.: Просвещение, 1991. –127 с.

References

1. Vul'fov, B.Z., Semenov, V.D. (1981). *School and social environment: interaction.* Moskva: Znanye (in Russ.).
2. Lunacharskiy, A.V. (1976). *About upbringing and education.* Moskva: Pedagogika (in Russ.).
3. Makarenko, A.S. (1957). Volume 2, *Collected essays in 7 volumes.* Moskva, 50-54.
4. Novikova, L.I. (1985). *School and environment.* Moskva: Znanye (in Russ.).
5. Sukhomlynskyi, V.O. (1977). Volume 4, *Selected works in 5 volumes.* Kyiv: Radianska shkola (in Ukr.).
6. Osadchyi, I.H. (2013). *Directed development of educational systems: theory, technology, practice: Monograph.* Kyiv: Informavtodor (in Ukr.).
7. Bolharina, V.S. (2008). The development of the cultural environment in the strategic management of educational institutions. In R.P. Vdovychenko, L.M. Kalinina (Ed.), *Stratehiyi upravlinnya zakladamy osvity v umovakh formuvannya informatsiynoho suspil'stva (Strategies for educational institutions in the emerging information society)* (vol. 1, p. 31-37). Mykolayiv: Ilion (in Ukr.).
8. Hnatyuk, V.M. (2001). *The system of national education pupils of secondary schools: Monograph.* Kyiv: Stal' (in Ukr.).
9. Streltsova, N.I. (1987). *Thinking About the Future: Dialogues on the eve of the third millennium: Journalist N.Streltsova conducts interviews with prominent scientists and politicians.* Moskva: Politizdat (in Russ.).
10. Ivanov, V.D. (1991). *Initiative, autonomy, self-government: or more stories from students life with questions, letters, monologues and documents: a book for secondary school students.* Moskva: Prosveschenie (in Russ.).

BLAHUN Nataliia,

Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Vasyl Stefanyk Precarpathian University
e-mail: n.blahun@gmail.com

SYNERGISTIC UNITY OF ENVIRONMENT AS AN ATTRIBUTE SOCIO-FUNCTIONAL MANAGEMENT OF SECONDARY SCHOOLS

Abstract. *Introduction. A comprehensive educational institution and its staff have powerful psychological and educational possibilities for upbringing of the younger generation. However, it is not the only and sufficient factor of educational influence on students.*

Purpose. In the process of upbringing of the younger generation, it is important to coordinate the various influences on students - both school and beyond, that requires management. This requires the cooperation of the educational staff of CEI with its surroundings. The environment of CEI are first of all people who should realize what cooperation is to participate in it consciously, deliberately and competently.

Results. The main sources of educational influences on the individual student is school and social environment. Interaction between the school and the environment provides common educational problem solving of the younger generation. Environmental pedagogics is closely related to school's upbringing and education. In particular, it is necessary to study the impact of environment on ideological and moral guidance of students to form their life plans, the style of communication. The whole pedagogical appropriateness of interaction between educational staff and social environment is to improve both the environment and educational process, maximizing personal development, preparation for life and work. In spite of targeting upbringing influence on students there are also random factors, including "street" and the audio-visual media. Ukrainian national system of education of students regarded by the author as historically conditioned, created through interaction on the Ukrainian distinct subsystems.

Conclusion. One of the important aspects of socialization training and education of the younger generation and management of this process is the formation of initiative, independent and self-government students. To manage a school staff effectively, one must be competent to wit the necessary knowledge and skills, including the patterns and characteristics of the management of its functions and stages responsibilities of government, patterns of communication, self-esteem and level of aspiration. The task of educational staff and their leaders is to teach students to see the positive and negative aspects of the environment, adequately treat it, feel belonging to it and responsibility for it; feel the need to improve the environment in accordance with the laws of humanity and beauty; contribute to its transformation into an environment that combines formal and informal groups.

Key words: *education; social environment; synergetic unity; socio-functional management of comprehensive; educational institution.*

Одержано редакцією 18.08.2016
Прийнято до публікації 25.08.2016

УДК 37 (09) (477)

БОНДАРЕНКО Галина Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,
e-mail: galja_71@list.ru

МОДЕРНІЗАЦІЯ РЕАЛЬНИХ УЧИЛИЩ (КІНЕЦЬ XIX – 1905 РОКИ)

Стаття присвячена аналізу становлення та розвитку реальних училищ у період кінця XIX – 1905 років. Охарактеризовано умови розвитку реальних училищ у період освітніх, соціально-економічних та політичних перетворень кінця XIX – початку XX ст.

Ключові слова: *реальні училища; реальна освіта.*

Постановка проблеми. У період динамізму сучасної освіти в Україні важливу роль відіграють дослідження педагогічних надбань минулого, їх об'єктивна оцінка та творче осмислення. Все це сприятиме розвитку нових ідей та розв'язанню накопичених питань. Саме тому, чільне місце у вирішенні даних завдань відводиться вивченню діяльності навчальних закладів другої половини XIX – початку XX ст., серед яких функціонували і реальні училища.

Реальне училище – тип середнього навчального закладу, в навчальному плані якого було відсутнє викладання давніх (латинської та грецької) мов і надавалась перевага вивченню математики, фізики, природничим дисциплінам, новим (німецькій, французькій, італійській, іспанській) мовам, малюванню та кресленню [1, с. 165; 2, с. 283]. Ціль освіти, яка лежала в основі даного типу навчального закладу – надати учням практично корисні знання для застосування їх у подальшому житті. [3, с. 283].

Особливості діяльності та розвитку реальних училищ, зміст і форми організації навчання у них були предметом дослідження відомих педагогів: П. Каптерєва, О. Летнікова, В. Стоюніна, Д. Тихомирова, К. Ушинського, В. Чарнолуського, В. Шродера та ін. Їхні праці сьогодні викликають інтерес завдяки особливому баченню проблеми очевидцями і учасниками подій, їх оцінкою діяльності навчальних закладів, у яких перевага надавалася вивченню природничих наук та нових іноземних мов.

У радянський період проблемі реальної освіти приділялося мало уваги. З-поміж дослідників можна назвати лише Ш. Ганеліна, Є. Дніпрова, С. Єгорова, Є. Мединського, О. Піскунова, В. Смірнова, які переважно торкалися діяльності реальних училищ опосередковано та з позицій марксистсько-ленінського світогляду.

Починаючи з 90-х років XX ст. дослідники звертаються до історії розвитку освіти в Україні, об'єктивно аналізують становище національної освіти в минулому. З'являється низка досліджень з реформування середньої освіти (Л. Березівська), державно-громадського управління середніми навчальними закладами (Л. Гаєвська), питань національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (Н. Побірченко), історії українського шкільництва (О. Сухомлинська).

Однак цілісного педагогічного дослідження, в якому б було здійснено аналіз становлення та розвитку реальних училищ як важливої ланки загальної системи освіти, особливості їхнього функціонування у період кінця XIX – початку XX ст. не було зроблено.

Метою нашого дослідження є спроба розкрити розвиток реальних училищ у період освітніх, соціально-економічних та політичних трансформацій (кінець XIX – 1905 років).

Освітні реформи XIX ст. неодноразово викликали чималі суперечки навколо проблеми, якою повинна бути загальноосвітня середня школа: класичною чи реальною.

Призначення у квітні 1880 р. міністром освіти таємного радника А. Сабурова породило сподівання на деяку лібералізацію у галузі народної освіти. На це, насамперед, сподівалися прихильники реальної освіти, оскільки надто швидко виявився головний недолік реальних училищ: курс їхній не давав достатньої підготовки ні для практичної діяльності, ні для вступу у вищі спеціальні навчальні заклади [4, с. 119; 12, с. 631]. Крім того, не втратило

чинності розпорядження про невипуск у 1879 р. вихованців, що закінчили курс реальних училищ. У результаті у 1880 р. училища випускали удвічі більше учнів, які закінчили навчання.

24 липня 1880 р. А. Сабуров написав про це доповідну царю, а також просив дозволу на створення комісії під головуванням товариша міністра таємного радника Маркова для перегляду Статуту і програми реальних училищ [5, с. 631]. Таку пропозицію вітали учні, батьки, викладачі [6, с. 69]. Отже, А. Сабуров розпочав підготовку до реорганізації середньої освіти загалом. [17, арк. 24].

Однак, здійснити заплановане міністру А. Сабурову не вдалося. 1 березня 1881 р. було вбито царя Олександра ІІ, а 24 березня А. Сабурова було звільнено з посади міністра народної освіти. Натомість було призначено барона О. Ніколаї, який дав розпорядження відмінити §§ 30 і 59 правил випробувань 1872 р., тобто відмінити середній арифметичний бал, а також не допускати учня до усних екзаменів, якщо той одержав незадовільну оцінку з випробувальної письмової роботи [6, с. 70]. Однак, ліберальні зміни в освіті впроваджувалися мляво, бо після вбивства царя знову посилювалась реакція, О. Ніколаї не задовольняв уряд. Тому 16 березня 1882 р. його було також звільнено, а міністром призначено І. Делянова.

Новопризначений міністр почав свою роботу з нещадної боротьби з будь-якими проявами прогресивної думки у шкільній справі, всіляко заохочуючи, за влучним висловом дослідників, подальший розвиток «класичного кошмару» [6, с. 73]. Він намагався закрити доступ у вищі навчальні заклади дітей «не вище, як купців 2-ої гільдії», вважаючи дітей нижчих станів неблагонадійними, мовляв їхня соціальна приналежність є причиною сприйняття згубних впливів [7, с. 803]. Політика міністра була спрямована на відновлення станових закладів з провідною роллю в них дворянства.

Не дивлячись на те, що передова педагогічна громадськість вимагала надати реалістам права вступу в університети та розглядати реальне училище як самостійний навчальний заклад, що забезпечує достатню освіту, І. Делянов дотримувався іншої думки [8, с. 130].

Тому 27 листопада 1886 р. на розгляд Державної Ради було внесено проект загального нормального плану промислової освіти в Росії, де були викладені також засади реформування реальних училищ [5, с. 643]. Як зазначав міністр, реальні училища відхилились від свого прямого призначення, визначеного Статутом 1872 р.: не даючи своїм вихованцям належної підготовки у практичній промисловій діяльності, вони перетворилися на підготовчі школи для здобуття вищої технічної освіти. Цей проект зустрів заперечення з боку більшості членів Державної Ради, яка вважала, що реальні училища повинні мати 7-річний загальноосвітній курс і готувати своїх вихованців безпосередньо до вступу у вищі технічні заклади [5, с. 644], та вирішила, що закриття реальних училищ може завдати серйозного удару по «вищих класах суспільства» [4, с. 125]. У небагатих же дворян із закриттям реальних училищ буде віднято єдиний засіб, що відповідає їхнім матеріальним статкам, реальну освіту. Цар наказав залишити проект без змін.

4 жовтня 1887 р. в Державну Раду було внесено новий проект Статуту реальних училищ і положення про промислові училища. Тепер І. Делянов, запропонував «при додаткових класах реальних училищ закрити технічні відділення», які, на його думку, «можуть з більшою користю бути замінені середніми технічними школами [1, с. 1296]». Члени Державної Ради категорично виступили проти такої пропозиції міністра. Вони вважали, що цього не можна робити до тієї пори, поки не виникне достатня кількість середніх технічних шкіл. Членами Державної Ради було прийнято одне важливе рішення: за реальними училищами, поряд з гімназіями, було затверджено переважаючий характер загальноосвітніх шкіл [5, с. 644]. Однак, реальні училища, як і раніше не давали своїм вихованцям можливості вступати в університет. А тому їх зазвичай було в кілька разів менше, ніж класичних гімназій.

Педагогічна громадськість була у постійному пошуку такої системи середньої освіти, яка задовольняла б потреби часу. Так, у 1894 р. К. Яновський запропонував проект, в якому планувалось створити чотирикласну єдину школу, після якої здійснювався б поділ на класичну і реальну гімназії. Ці пропозиції обговорювалися в Ученому комітеті 5 грудня 1894 р. Однак підтримки не здобули [9, с. 83].

Варто зазначити, що у першій половині 90-х років на ім'я царя, Державної Ради, Міністерства народної освіти надходили клопотання, про створення особливої комісії, яка розглянула б питання про скасування поділу шкіл на класичні та реальні, про створення навчальних закладів єдиного типу з програмою, яка готувала б до вступу у всі вищі навчальні заклади, про перегляд статутів гімназій і реальних училищ, про доступ реалістів в університети та ін. [18, арк. 5; 19, арк. 13].

Однак, на думку І. Делянова, єдиний тип школи не відповідає ні сучасному стану і розвитку наук, які входять у зміст загальної середньої освіти, ні сучасним потребам різних суспільних класів [9, с. 82]. Не дивлячись на те, що міністра підтримав цар Олександр ІІІ потік звернень зупинити не вдалося [9, с. 2].

12 лютого 1898 р. новим міністром став М. Боголєпов. 6 липня 1898 р. він видав циркуляр попечителям навчальних округів, яким зобов'язував ввести в навчальний процес переглянуті і доопрацьовані «Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в реальных училищах министерства народного просвещения».

Тим часом у кінці XIX – на початку XX ст. активізуються економічні процеси, поширюються антиурядові виступи студентства, набирають сили громадсько-педагогічні, політичні, національні рухи, які охоплюють різні сторони життя країни, у тому числі і освітню. Все це вказувало на необхідність реформування школи, яка на той час не задовольняла потреби суспільства у нових умовах.

У зв'язку з цим на пропозицію міністра у навчальних округах було проведено наради, на яких належало з'ясувати міркування громадськості щодо проведення майбутньої чергової реформи в освіті. У зібраних матеріалах висловлювалася надзвичайно низька оцінка діяльності реальних училищ і класичних гімназій. На основі аналізу матеріалу, 8 липня 1899 р. М. Боголєпов розіслав попечителям округів свій знаменитий циркуляр № 1612, де, зокрема, зазначалося, що з уст педагогів і батьків учнів гімназій і реальних училищ давно лунають скарги щодо різних недоліків у цих навчальних закладах, відчуженості від сім'ї і бюрократичний характер середньої школи, що створює нездорові стосунки між учителями і учнями.

Враховуючи незадовільний стан освітньої галузі, міністр вирішив створити спеціальну комісію з проблем удосконалення середньої школи.

Завдання комісії полягало в тому, щоб всебічно обговорити устрій середньої школи, виявити його недоліки і вказати заходи для їх усунення за умови збереження основ класичної гімназії і реального училища, як двох основних типів середньої школи; розглянути питання про зміну існуючих типів або створення навчального закладу якого-небудь нового типу, якщо таке питання буде порушене [10]. Комісія працювала досить інтенсивно: з 7 січня по 7 березня 1900 р. відбулося 32 пленарних засідання [5, с. 712]. Загалом, всі хто брав участь у обговоренні сходилися на думці, що школа потребує змін.

Всебічно обговорюючи проблеми реорганізації загальної середньої освіти, всі учасники дискусії наголошували на необхідності обережно підходити до цієї справи. Лунали пропозиції про створення цілком нового типу школи з п'ятьма загальноосвітніми класами, які продовжували дві – гуманітарна і реальна – гілки. Найбільші дискусії викликало питання вивчення класичних мов і нових мов.

Тим часом для реальних училищ, які існували в державі характерні були однакові недоліки. Невдоволення викликала «обширність» навчальних програм, нерівномірний розподіл навчального матеріалу і несвоєчасне закінчення курсу з деяких предметів. Висловлювалась думка про потребу зблизити програми нижчих класів гімназій і реальних училищ у старших класах реальних училищ, щоб зробити безперешкодним перехід із одного

навчального закладу в інший, у старших класах реального училища запровадити викладання латинської мови з метою надання випускникам реальних училищ можливості вступати на відповідні факультети університету [11, с. 109–110].

На жаль, широке обговорення із залученням спеціалістів міністерства вищої школи, і загальноосвітньої, й освітніх чиновників, не сприяло виробленню одностайної думки щодо змісту викладання в реальних училищах їхніх завдань. Дехто розглядав реальні училища з точки зору їхньої здатності готувати учнів до вищої університетської освіти. Інші вважали за можливе навчання абітурієнтів реальних училищ на відповідних факультетах університету; ще інші виступали проти реалістів в університеті [11, с. 123].

З огляду на різні підходи до реальної освіти міністр створив підкомісію, якій належало визначити тип реальної школи, її структуру. Був запропонований проект щодо біфуркації (розділення старших класів на два відділення). Проект з-поміж інших вирізнявся своєю увагою до дітей, їхніх батьків і вчителів. На думку укладачів проекту мета середньої школи з біфуркацією, по-перше, полягає у необхідності задовольнити справедливе бажання суспільства не розмірковувати над вибором класичної чи реальної школи для дитини, що має лише 10 років від народження, але дати можливість батькам і учителям попередньо ознайомитися з її здібностями і нахилами; по-друге, дати можливість в небагатьох губернських і навіть повітових містах мати і класичну, і реальну школу, і тим, по-третє, зменшити величезний приплив учнів у столиці і великі міста, який з кожним роком зростає і, безумовно, буде зростати; по-четверте, усунути вкрай шкідливе для навчальної справи і фізичного розвитку учнів переповнення класів у столичних і великих губернських навчальних закладах. І що надзвичайно важливо, то це дати можливість мешканцям невеликих міст виховувати своїх дітей, не відриваючи їх від сім'ї.

Результатом обговорення стали представлені царю міністром М. Боголєповим пропозиції щодо реформування середньої школи. У пропозиціях визнавалося за необхідне збереження обох типів шкіл – гімназій і реальних училищ – за умови надання їм національного характеру, більшої уваги до морального і фізичного виховання учнів і запровадження деяких змін у навчальні плани. Реформування реальних училищ, на думку міністра, має здійснюватися в напрямі їх можливого зближення з класичними гімназіями, з метою надати їм загальноосвітнього характеру [12, с. 75].

Наступним етапом роботи з реформування реальних училищ стало складання проекту Статуту, який би визначав основні засади, принципи функціонування навчального закладу. За проектом Статуту реальних училищ (1901) останні набували загальноосвітнього характеру шляхом наближення їх до класичних гімназій з допущенням реалістів на фізико-математичний і медичний факультети університетів. Програми нижчих класів реальних училищ і гімназій уподібнювалися, що полегшувало перехід із одного навчального закладу до іншого, і давало змогу відкривати в маленьких містах загальні гімназії [2, с. 24–26].

Метою реальних училищ визначалося «надавати молоді виховання і загальну освіту» і разом з тим готувати у вищі навчальні заклади. У реальному училищі повинно бути 8 класів; допускається відкриття училища у складі шести старших (3–8) класів. При цьому в 5-му, 6-му, 7-му (або 6-му, 7-му, 8-му) класах можуть відкриватися комерційні відділення. На околицях імперії, де освічений клас не був численним, дозволялося відкривати об'єднанні школи з біфуркацією, починаючи з 5 класу, на 2 відділення – гімназійне і реальне [5, с. 713].

24 березня 1901 р. на посаду міністра народної освіти було призначено генерал-ад'ютанта П. Ванновського. Звичайно, питання реформи середньої школи не було знято з порядку денного, але воно набуло дещо іншого змісту. Тим більше, що сам цар, призначаючи П. Ванновського на посаду, дав йому вказівку на більш радикальні перетворення.

І справді, 11 травня 1901 р. була створена нова комісія з перебудови середньої школи. Не маючи бажання завершити розпочату попередником роботу, новий міністр перед комісією поставив цілий ряд завдань, першим з яких була розробка основних положень організації середньої загальноосвітньої школи [13, с. 274].

З 28 травня по 8 червня 1901 р. комісія провела 8 засідань під особистим головуванням міністра. Після ознайомлення з документами, що перебували у розпорядженні міністерства, було запропоновано основні положення організації середньої школи. Згідно з проектом «Основных положений организации общеобразовательной школы», які були розроблені в Міністерстві народної освіти, нові зміни виглядали більш радикально. В основі нового проекту головним було те, що школа мала бути єдиною, загальною для всіх навчальних закладів цього типу (гімназій та реальних училищ) з 7-річним терміном навчання. Завдання середньої школи – надавати учням закінчену середню освіту, і в той же час готувати до вступу до вищих навчальних закладів. Ті, хто успішно проходив курс середньої школи, мали отримувати свідоцтва про здобуття ними середньої освіти.

Ті, хто підтримував єдину школу вважали, що нова школа повністю відповідає назрілим потребам, вона стане більш гнучкою, втратить примусовий характер, властивий своїй попередниці, де мала місце різниця програм, що утруднювало вільний перехід із реального училища в гімназію і навпаки, і вимагало занадто ранньої спеціалізації учнів. Захисники проекту вказували, що запропонований тип середньої школи з однією латинською мовою являє по суті тип так званої Уваровської гімназії, якій свого часу всі симпатизували і вона давала чудові результати в смислі підготовки до університету і до спеціальних вищих шкіл [14, с. 80].

На думку тих членів комісії, які висловилися проти міністерського проекту, утворення єдиної середньої школи не тільки не є потребою сучасного життя, що ставить перед школою найрізноманітніші вимоги, але і суперечить педагогічному досвіду, що засуджує будь-які компроміси в організації шкільної справи. Запропонований тип середньої школи, який являє собою видозмінений і погіршений варіант гімназії кінця сорокових років XIX ст. й осуд всього освіченого суспільства і, між іншим, такого великого авторитета в педагогічних колах, яким був попечитель Київського навчального округу М. Пирогов, має бути віднесений до числа невдалих компромісів. Його запровадження спричинить зниження загальної освіти, що дає середня школа, негативно позначиться і на ході університетського викладання. Результатом цього буде відставання від Заходу в галузі духовної культури, не кажучи вже про ту шкоду, якої може завдати шкільній справі різка ломка встановленого у цій справі порядку. Ось чому, вважали противники нового проекту, треба не знищувати існуючі типи середньої школи, а потурбуватися про їх удосконалення, прискіпливо проаналізувавши їхню роботу. Враховуючи, що на користь міністерського проекту висловилася переважна більшість членів комісії, цей пункт положення був прийнятий з певними редакційними поправками. Реформування середніх навчальних закладів комісія запропонувала почати з молодших класів.

Громадськість вітала запровадження однакової програми навчання у перших трьох класах і гімназій, і реальних училищ і назвала це нововведення «справою найпершої ваги [13, с. 286]». Важливим кроком уперед було допущення учнів реальних училищ, які не вивчали латинської мови, на фізико-математичний факультет. Завдяки новому проекту реформування був припинений поділ предметів на основні і другорядні. Ці та інші нові підходи в реорганізації середньої школи мали прогресивний характер і сприяли створенню єдиної загальноосвітньої школи.

Однак і цей проект викликав у деяких урядових колах серйозний супротив. Розуміючи, що у цій реформі є багато не тільки прибічників, а й впливових противників, які можуть затримати її впровадження, П. Ванновський вирішив звернутися до царя з проханням дозволити проведення тимчасового експерименту строком на 1 рік (1901–1902 н. р.): в чоловічих гімназіях і прогімназіях зупинити викладання латинської мови у перших двох класах і грецької мови в 3 і 4 класах, посиливши замість цього викладання російської мови і географії, запровадити в 1 класі викладання історії і однієї нової мови, а де у зв'язку з місцевими умовами з'явиться можливість – і природознавство з 1 класу. Що стосується реальних училищ, то тут пропонувалося внести зміни в розподіл уроків у перших двох

класах з метою об'єднання їх навчальної програми з новими програмами відповідних класів гімназій.

Ця часткова реформа гімназій і реальних училищ, проведена у вигляді тимчасових заходів на один рік, виявилася єдиною практично здійсненою реформою міністерства П. Ванновського, але якраз вона і відіграла важливу роль в історії реформування середньої школи: перший крок було зроблено і повернення до старого було вже неможливим [2, с. 29].

У середині червня 1901 р. П. Ванновський доповів цареві про результати роботи комісії і попросив дозволу провести обговорення проекту «Основных положений организации общеобразовательной школы» на педагогічних радах провідних навчальних закладів, а також передати його на відзив обер-прокурору Синоду, Петербурзькому митрополиту і тим міністрам, у віддані яких перебувають підвідомчі навчальні заклади [15, с. 65].

Постала потреба створення нової комісії для остаточного вироблення основних положень облаштування середньої загальноосвітньої школи. При цьому, у П. Ванновського виникли побоювання з приводу того, що противники реформи будуть впливати на її хід. І його сумніви були не марними. На засіданнях нової комісії ні з жодного із запропонованих питань не було досягнуто одностайності: більшість виступила проти єдиної школи.

До проекту були внесені серйозні змін. Так, була відкинута «єдність» класичної і реальної освіти, відповідність початкових класів середньої школи з початковою школою відмінено, збільшена кількість гімназій з двома стародавніми мовами і багато іншого. Але навіть і новий готовий варіант проекту «Основных положений организации общеобразовательной школы» не був розглянутий, не дивлячись на те, що міністр хотів передати його на розгляд Державної Ради весною 1902 р.

Цар висловив міністру свою думку, що питання реформи середньої школи настільки важливе, що не можна тут поспішати, і запропонував винести це питання на розгляд осінньої сесії. Не маючи змоги розпочати реформи з початку нового навчального року (1902–1903), П. Ванновський вирішив продовжити тимчасовий експеримент від 11 червня 1901 р. Але цар не підтримав цю ініціативу, вважаючи кроки міністра поспішними. Не діставши ні в кого підтримки, П. Ванновський пішов у відставку [2, с. 28–34].

Новим міністром народної освіти було призначено професора Варшавського університету «заядлого класика», доктора римської літератури Г. Зенгера. На першому зібранні членів міністерства, яке відбулося 24 квітня 1902 р., новий міністр повідомив присутнім про своє бачення розвитку середньої освіти. По-перше, він зазначив, що закінчується термін тимчасових змін, які дозволив імператор запровадити П. Ванновському в режим середньої школи, а отже, строго кажучи, «повинен би знову вступити в силу той порядок речей, який вказаний в законі», інакше кажучи, повинна була б у повному обсязі відновитися «толстовсько-деляновська система»; по-друге, так як Г. Зенгер чудово уявляв «негайне повернення назад» викликало б надзвичайну напругу в школі, то він на «основі фактичних обставин» пропонував на наступний рік встановити «тимчасове облаштування» [16, с. 156–158].

Як бачимо, Г. Зенгер не був прихильником реформи середньої школи, яку пропонував його попередник, але сила обставин змушувала його рухатись у тому напрямі, який запропонував П. Ванновський. Для перегляду тимчасових змін, запроваджених у практику середньої школи при П. Ванновському, Г. Зенгер призначив спеціальну комісію із директорів гімназій і реальних училищ різних округів для вироблення заходів щодо забезпечення і на 1902–1903 навчальний рік тимчасового влаштування гімназій і реальних училищ, але з умовою, щоб воно було здійснене з найменшими потрясіннями для школи, з можливим дотриманням педагогічних вимог і при цьому так, щоб наперед не вирішувалися кінцеві результати реформи середньої школи.

У результаті своєї роботи підкомісія по реальних училищах запропонувала у перших трьох класах зберегти програми 1901–1902 навчального року, а починаючи з четвертого, йти за програмою 1895 р.

При цьому цар написав міністру рескрипт, де виклав своє бачення освітньої реформи. « Призначивши вас керувати Міністерством народної освіти, – писав цар, – я поклав на вас, у числі найважливіших обов'язків, завдання розробити і представити на моє затвердження через Державну Раду проекти реформування середньої школи і вищих навчальних закладів. Щоб під час виконання цієї роботи скористатися тим, що я визнав корисним в пропозиціях ваших найближчих попередників мною дозволено вам піддати новому розгляду складені ними проекти, що стосуються середньої школи. Незалежно від цього визнаю за потрібне дати вам деякі керівні вказівки. Перш за все підтверджую Мою вимогу, щоб у школі з освітою учнів поєднувалось виховання у дусі віри, відданості престолу і батьківщині, і поваги до сім'ї, а також турботи про те, щоб з розумовим і фізичним розвитком молоді привчати її з ранніх років до порядку і дисципліни. Школа, із якої виходить учень з одними лише курсовими знаннями не поєднаними з релігійно-моральним вихованням, з почуттям обов'язку, з дисципліною і повагою до старших, не тільки не корисна, але часто і шкідлива, бо розвиває такі згубні для кожної справи свавілля і зарозумілість. Для досягнення вказаної Мною мети треба негайно потурбуватися про те, щоб поступово в столицях і губернських містах були влаштовані пансіони при середніх навчальних закладах, які строго підбиратимуть для виховної справи найкращих людей і в жодному разі не можна допускати до нього осіб, не підготовлених до вказаних Мною завдань [5, с. 703]».

За розпорядженням царя робота над складанням проекту нової організації середньої школи була доручена Вченому комітету Міністерства народної освіти, де розглянули проекти відпрацьовані ще за М. Боголєпова і П. Ванновського.

Із 31 березня по 1 червня 1904 р. Вчений комітет провів 33 засідання з питань реформ середньої школи, в ході яких були розроблені такі документи: «Положение о подготовительных школах» та «Положение о мужских гимназиях». Крім того, був розроблений проект шестирічної загальноосвітньої школи. Що стосується реальних училищ, то їм Вчений комітет не приділив зовсім уваги. Лише циркуляром від 21 липня 1903 р. запроваджувалися невеликі зміни в їхній навчальний план [12, с. 115].

Але ніякі заходи не давали бажаних результатів. 23 січня 1904 р. Г. Зенгер написав заяву про відставку за станом здоров'я. На його місце 10 травня 1904 р. було призначено генерал-лейтенанта В. Глазова. Складені Вченим комітетом проекти середніх шкіл в часи перебування на посаді міністра Г. Зенгера були представлені міністру В. Глазову. Не дивлячись на ретельність проведеної Вченим комітетом роботи, В. Глазов вжив подальших заходів до того, щоб реформована середня школа якомога більше відповідала сучасним вимогам життя. З цією метою від 18 травня 1904 р. міністр встановив на 1904–1905 навчальний рік нову таблицю уроків для реальних училищ та гімназій. Цим розпорядженням для старших класів реальних училищ зберігалися попередні навчальні плани на найближчий рік.

З метою зібрати фактичні дані з 9 по 17 серпня 1904 р міністр скликав нараду попечителів навчальних округів [12, с. 117]. На ній розглядався цілий ряд питань, що стосувалися виховних завдань школи, позашкільного нагляду, недоліків у викладанні різних предметів, переповненості навчальних закладів і заходів щодо усунення цього явища, неузгодженості програм та ін. [2, с. 46]. Шестикласна загальноосвітня школа не дістала великої підтримки, попечителі висловлювали побоювання, що вона створить значний контингент незадоволених тим, що не мають права продовжувати навчання у вищих навчальних закладах.

В. Глазов запропонував проект необхідних змін у навчальному плані реальних училищ. На виконання цього розпорядження Вчений комітет розробив таблицю кількості годин на тиждень в реальних училищах з двома відділеннями у 5-му і 6-му класах і додаткових класах. Таблиця ця була відправлена на розгляд попечителів навчальних округів 2 квітня 1905 р. (циркуляр № 7015). На основі висновків, що зробили попечителі, Вчений комітет остаточно затвердив таблицю, яка здійснювала новий розподіл годин і запроваджувала нові предмети, що давало реальним училищам більше загального освітнього характеру [5, с. 112].

Але В. Глазов, розраховуючи на загальну реформу середньої освіти, що планувалася найближчим часом, не знайшов за можливе ввести повністю встановлений Вченим комітетом навчальний план реальних училищ. Він обмежився зміною годин з німецької і французької мов у 2-му додатковому класі та російської мови і літератури у 4-му і додатковому класах. А влітку 1905 р. В. Глазова було звільнено з посади міністра народної освіти.

Висновки. Отже, модернізація реальних училищ протягом кінця XIX–1905 років дуже різко коливалася: швидка зміна соціально-економічної ситуації, політичної обстановки були вагомими причинами, що заважали виробленню єдиного погляду на облаштування реальної освіти, реформування якої було потребою часу.

Список використаної літератури

1. Представления в Государственный совет // Сборник постановлений по Министерству народного Просвещения. – СПб : Тип-я Товарищества «Общественная погода», 1894. – Т. 10. – С. 1296–1310.
2. Краткий исторический обзор хода работ по реформе средней школы Министерства Народного Просвещения с 1871 г. – Петроград, 1915. – 56 с.
3. Український педагогічний словник / за ред. С. І. Гончаренка. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (вторая половина XIX века) / [отв. ред. А. И. Пискунов]. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
5. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб. : Мин. Нар. Прос., 1902. – 785 с.
6. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш. И. Ганелин. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 302 с.
7. Свод изменений и дополнений в Высочайше утвержденном 15 мая 1872 г. уставе реальных гимназий при применении к сим училищам нового учебного плана // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 10. – СПб., 1894. – 1534 с.
8. Пазухин А. Д. Современное состояние России и сословный вопрос / А. Д. Пазухин. – М., 1886. – 128 с.
9. Гаєвська Л. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою в Україні (друга пол. XIX – поч. XX ст.) : монографія / Л. А. Гаєвська. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 332 с.
10. Труды высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. Вып. VI. Труды подкомиссий. – СПб. : Тип-я С-Петербургской тюрьмы, 1900. – 72 с.
11. Труды высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. Вып. I. Журнал комиссии. – СПб., 1900. – 422 с.
12. Степанов С. Обозрение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899–1905 гг.) / С. Степанов // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1907. – Ч. 7. – С. 73–122.
13. Гуревич Я. Комиссия по преобразованию средней школи и результаты ее занятий / Я. Гуревич // Русская школа. – 1901. – № 5–8. – С. 274–289.
14. Обзор деятельности учрежденной с высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения комиссии по преобразованию средней школы // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1901. – июль, Ч. 336. – С. 77–147.
15. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы. (Гимназии и реальне училища с конца XX века до фев. революции 1917 г.) / Н. А. Константинов. – М. : Учпедгиз, 1956. – 247 с.
16. Знаменский С. Средняя школа за последние годы. Ученические волнения 1905–1906 г. и их значение / С. Знаменский. – СПб. : Типография Б. Вольфа, 1909. – 294 с.

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА

Центральний державний історичний архів України, м. Київ

Ф. 442 Канцелярія Київського, подільського та волинського генерал-губернатора. 1796–1916 рр.

17. Оп. 87. Спр. 6439. Циркуляр Министерства Народного Просвещения от 16 марта 1881 г. О получении разрешения царя открывать реальные училища в составе низших четырех классов, 1881 г., 93 арк.
18. Оп. 143.Спр. 8. Дело управления Киевского учебнго округа . Циркуляры по управлению Киевского учебного округа, 1891 г., 37 арк.
19. Оп. 148. Спр. 35. Список средних учебных заведений, окончание которых дает право поступления в высшие учебные заведения, 1897 г., 34 арк.

References:

1. *Representations of the State Council* (1894). Collection of resolutions by the Ministry of Education. St. Petersburg: Printing Partnership “Social weather”, 10, 1296–1310. (in Russ).
2. *Short historical review of the work on the reform of the secondary school of the Ministry of National Education since 1871* (1915). Petrograd. (in Russ).
3. *Ukrainian Pedagogical Dictionary* (1997). In Goncharenko S. (Ed.). Kyiv: Lybid. (in Ukr.).

4. *Essays on the history of the school and pedagogical thought of the USSR* (*the second half of the nineteenth century*) (1976). In Piskunov A.I. (Ed.). Moscow: Pedagogy. (in Russ.).
5. Rozhdestvensky, S.V. (1902). Historical review of the Ministry of National Education (1802-1902). St. Petersburg: The Ministry of National Education. (in Russ.).
6. Ganelin, S.I. (1954). *Essays on the high school history in Russia in the second half of the nineteenth century*. Moscow: State educational and pedagogical publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR. (in Russ.).
7. Summary of changes and additions in the highest approved May 15, 1872 the statute of real gymnasiums when applied to the sim schools of the new curriculum (1894). *Collection of resolutions of the Ministry of Education, 10*, St. Petersburg. (in Russ.).
8. Pazukhin, A.D. (1886). *The current state of Russia and estates question*. Moscow. (in Russ.).
9. Gayevska, L.A. (2008). *State and Public Governance secondary education in Ukraine* (*the second half. XIX - beg. XX century*): Monograph. Uman: Yellow. (in Ukr.).
10. Proceedings visochayshe established Commission on the improvements in the secondary school (1900). *Proceedings of the subcommittees, VI. Sankt_peterburg: Printing St. Petersburg prison*. (in Riss.).
11. Proceedings visochayshe established Commission on the improvements in the secondary school. *Commission Journal, I.* St. Petersburg. (in Russ.).
12. Stepanov, S. (1907). Review of projects of secondary school reform in Russia, mainly in the last six-year (1899-1905 gg.). *Journal of the Ministry of National Education, 7, 73–122*. (in Russ.).
13. Gurevich, Y. (1901). to transform the high school and the Commission the results of its activities. *Russian School, 5–8, 274–289*. (in Russ.).
14. Review of activities of the institution with the highest permission of the Ministry of National Education Commission to transform the high school (1901). *Journal of the Ministry of National Education, July, 336, 77–147*. (in Russ.).
15. Konstantinov, NA (1956). *Essays on the history of high school*. (Grammar schools and colleges with the real end of the twentieth century to the February. Revolution of 1917). Moscow: Uchpedgiz. (in Russ.).
16. Znamenskii, S. (1909). *High school in recent years. Student unrest of 1905`1906 and their meanings*. St. Petersburg: Printing B. Wolf. (in Russ.).

ARCHIVAL SOURCES

Central State Historical Archive Ukraine, Kyiv

F. 442 Office of the Kiev, Podolsky and Volyn Governor-General. 1796–1916.

17. Op. 87. Case 6439. *Circular of the Ministry of National Education of 16 March 1881 How to obtain the king's permission to open a real school in the lower part of the four classes*, 1881, 93 Sheet.
18. Op. 143. Case 8 *Case uchebngo Kiev district administration. Circulars on the Kiev school district management*, 1891, 37 sheet.
19. Op. 148. Case 35. *List of secondary education, completion of which gives the right to enroll in higher education*, 1897, 34 sheet.

BONDARENKO Halyna,

Ph.D., associate professor, Department of social pedagogy and social work,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
e-mail galja_71@list.ru

MODERNIZATION OF REAL SECONDARY SCHOOL (late XIX – 1905 y.)

Abstract. *Introduction. The article analyzes the formation and development of real schools during the late XIX - 1905 years. Conditions of real schools were characterized during the educational, social, economic and political changes of the late XIX - early XX century.*

Characterized period is the period of waves of modernization of real secondary schools. At this stage there was noticeable reorganization of real secondary school as an independent secondary school in the status of professional secondary schools and then the returning of the status of general educational institutions in 1904.

In the late XIX – early XX century. economic processes were activated, anti-government demonstrations of students were distributed, social, educational, political and national movements of national life took effect. All this were pointing to the need to reform school, which at that time did not meet the needs of society.

In the first half of the 90 years the Council of State of the Ministry of Education received a request for the establishment of a special commission that considered to the question of abolition of the division of

schools into classical and real and creating institutions of a single type. The question was raised of revising the statutes of real schools

All the panelists discussed the problems of reorganization of secondary education

But the broad discussion of involving experts of the Ministry of Higher Education and education officials did not contributed to the development of consensus on the content of teaching in real secondary school.

Thus, the rapid change in the socio-economic situation, the political situation was major obstacle to develop a single view of the arrangement of real education reform which was the need of time.

Key words: *real secondary school; real education.*

Одержано редакцією 09.08.2016
Прийнято до публікації 13.08.2016

УДК 371.132

ГРИЦАЙ Яна Олегівна,
здобувач наукового степеня кандидата педагогічних наук,
Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету,
e-mail: kirue@mail.ua

ВИЩА ШКОЛА УКРАЇНИ І НІМЕЧЧИНИ У ФІЛОСОФСЬКИХ ВИМІРАХ

Масштабні реформи в сфері освіти часто не приносять очікуваних результатів – з подібною ситуацією зіштовхується не лише Україна. Не зважаючи на різні соціально-політичні умови, цілі реформ освіти в більшості західних країн були однаковими: по-перше – підвищення якості і доступності освіти, по-друге – переорієнтація системи освіти з держави як монопольне замовлення освітніх на споживача, по-третє – створення конкуренції серед провайдерів послуг освіти.

Ключові слова: *філософія освіти XXI століття; вища школа України; університети Німеччини; глобалізація вищої освіти; якість освіти.*

Постановка проблеми: Для сучасного освітнього процесу який будується на методологічних принципах філософії освіти XXI ст. важливим для нас є патерни нового мислення. Вони містять у собі додаткове значення про освітньо-педагогічні практики і процеси які тривалий час вивчалися та досліджувалися фрагментарно. Система вищої освіти Німеччини – є відкритою, інтенсивною і впливовою, демонструє стійку ходу до ліквідації рівноваги, сталості та однорідності. Синергетична модель розвитку освітніх інституцій ФРН переконує, що нове з'являється в результаті біфуркацій як непередбачуване і водночас з німецькою точністю та педантичністю запрограмоване у вигляді формування особливих станів людської свідомості – світоглядні образи, які спираються на наукову картину світу, і логіку міркувань, орієнтовану на доказ знань. З глобальними аспектами нових європейських стратегій пов'язуємо питання про те, яку систему освіти ми розбудовуємо в Україні: модернізовану радянську чи співрозмірну сучасному динамічному, мінливому світу. Якщо вибір за останнім, тоді конче потрібен діалог культур: від свого до чужого і знову до свого, з новою рефлексією, з новим іноді інакшим баченням «чужого» і «свого», «з новим і праведним законом».

Аналіз, останніх досліджень публікацій. В контексті даної проблематики нечисельні публікації вітчизняних дослідників окреслюють окремі аспекти філософії освіти Німеччини акцентуючи увагу на осмислені тих чи інших заходів по її реформуванні (О. Базалук, О. Нежива, О. Васюк, Т.Куприй та інші). Фундаментальні напрацювання філософсько-педагогічних аспектів розвитку систем освіти ФРН в контексті європейського освітнього простору здійсненні представниками німецької філософської школи, яка маючи вікові традиції, формувала картину освіти для людства впродовж тривалого часу. Значний інтерес викликають роботи пов'язані з дослідженням аксіологічних основ освіти у викликах глобалізацій, співвідношення національного і глобального, гносеологією освіти;

національно-духовним в контексті глобально-раціональною та інші. О.Ф. Болнов, Д. Беннер, (O.F. Bolnow, D. Benner, H. Roth, J. Derdolaw, W. Loh, K-X. Dickopp та ін).

Мета статті: Наша філософія освіти черпається і безперервно поповнюється та оновлюється з власної культурної спадщини, з життя і практики людини, інших країн і народів. Інтенсивно розвивається освітній простір об'єднаної Європи. Дослідження зусиль у сфері розвитку вищої освіти міжнародної спільноти в цілому і німецької зокрема, слугуватиме розумінню усвідомлення тези про пряму залежність розвитку окремих країн від рівня та якості освіти, загального рівня культури і рамок кваліфікації громадян.

Сучасний етап в розвитку філософії освіти – «царині філософського знання, яка вивчає методологічні засади функціонування і розвитку цілісної системи» характеризується бурхливими дискусіями з питань її змісту і завдань, проблематики і функцій. Проблеми які нею обговорюються часто не є новими, їх витоки мають тисячолітню історію [1].

В.Г. Кремень вважає, що «завдання філософії освіти полягає не лише в тому, щоб проблематизувати ситуацію в стилі «вічного запитування» і критичного мислення, а й у тому, щоб виявити альтернативи, позначити можливі тенденції дослідження проблемної ситуації і «спантеличити» як окремого педагога, так і освітні заклади в пошуках вирішення і вибору шляхів подальшого розвитку освітньо-педагогічного процесу. І в цьому аспекті філософія спроможна ставити свої діагнози і надавати прогнози розвитку педагогічних систем і освіти в цілому [2].

Як зазначає С. Клепко [3] розробка філософсько-освітньої проблематики (або як складової едукології – науки про освіту) – характеризується розмаїттям концепцій, які розробляються у різних вимірах: публікаційний, еталонний, наукознавчий, проектувальний, діяльнісний, педагогічний, соціосистемний. Н.В. Смірнова вказує такі панівні виміри у філософській освіті [4].

1. Філосфія освіти як сфера філософського знання, що використовує загальнофілософські підходи та ідеї для аналізу ролі і основних закономірностей розвитку освіти (Гегель, Дж. Дьюї, К. Ясперс, М. Гайдеггер, І. Ільїн, М. Бердяєв, Е. Ільєнков, М. Моїсєєв, Н. Алєксєєв, С. Гессен, В. Біблер, П. Щедровицький, та інші).

2. Філософський аналіз освіти як матриця відтворення суспільства-соціальності, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально успадкованих кодів поведінки тощо (П. Сорокін, В. Зінченко, В. Платонов, О. Долженко).

3. Філософія освіти як філософська метафізика – ширша галузь філософського знання у порівнянні з соціальною філософією і філософською антропологією (Н. Смірнова).

4. Позитивістське розуміння філософії освіти як прикладного знання, як рефлексивного поля теоретичної педагогіки, метатеорії у структурі педагогічного знання, його критично-методологічного рівня (Р. Лохнер, В. Брезінка, І. Шефлер, І. Херст, Р. Пітерс, А. Елліс, Дж. Неллер, В. Розін, В. Краєвський, Г. Філонов, Б. Вульфсон, В. Кумарін).

Узагальнюючи можливі виміри, переконуємося у наявності конструктивних аспектів кожного з них, практичній неможливості виокремити з часом в надзвичайно персоніфікованому конструкті того чи іншого дослідження – універсальне для різних країн і народів. Тема освіти у проблематиці української філософії (як радянської, так і дореволюційної) представлена окремими персоналіями. Період бездержавності, заборони мови не сприяв розвитку самобутнього, національного погляду, уяви про освіту, хоча його підвалини були закладені ще в Київській Русі, яка піднеслася до рівня супердержави. Ярослав Мудрий формував новий прогресивний для того часу тип мислення, зміст свідомості, філософського «буття». За парту сіла малеча і дорослі. Потекли «ріки» книг оригінальної і перекладної літератури. В органічній єдності розвивалися природничі й гуманітарні галузі знань (школи тривіума й квадривіума). Зміцнювалися, поглиблювалися міжнародні зв'язки. «Що знаєте – того не забувайте, а чого не знаєте – того вчіться!» – велів дітям великий князь. Вчіться державній мудрості й людинолюбству, пізнанню світу й самих себе, незбагненних таємниць буття і свідомості, бо мета навчання – не так знання самі по собі, як великий секрет того, як стати і бути щасливим. Секрет того, як серце зробити

мудрим, а розум – добрим, бо щастя – тільки в їхній гармонії, оскільки вища мета - благодать, шлях до неї пізнання істини, а вища форма – свобода [5]. Коли народ зраджувала одна частина світської й церковної інтелігенції, пасіонарна друга частина за умов несвободи, пригнічення, утисків закликала «Учитися, брати мої, думайте, читайте», найперше в історії свого народу «прочитайте тую (свою) славу», проаналізуйте її та усвідомлюйте «хто ми, чиїх, яких батьків», «нащо нас мати привела». Бо досі перлися на «чужину шукати іншого добра», а що здобули?» «Великих слів велику силу і більш нічого». Тарас Шевченко синтезував не лише поетичний («Кобзар», педагогічний «Буквар Південноруський»), аспект, а й особливий національно-історичний та загально-людський. У філософії поета найперші педагоги - батьки; найуніверсальніші школи – природа, нація, мова, культура; при цьому перевага за змістом, а не за формами і засобами навчання. «Він був сином мужика – і став володарем в царстві духа. Він був кріпаком – і став велетнем у царстві людської культури. Він був самоуком – і вказав нові, освітні вільні шляхи професорам і книжним ученим... Отакий був і є для нас українців Тарас Шевченко» - зазначав Іван Франко [6].

Здобуття Україною омріяної віками і поколіннями незалежності, власний процес державотворення мав би сприяти виникненню зливи думок і відповідей, адекватних викликам часу. Проте ми є свідками системної кризи, кризи засад фундаменту, на якому будується наша держава. Приходимо до розуміння того, що які б рецепти не пропонували політики, це не призводить до системних позитивних зрушень: [зростає апатія, зневіра, розчарування]. Як із скриньки Пандори з'являються нові й нові проблеми: тотальне зубожіння населення, анексія Криму, війна на Донбасі тощо. Все це результат проявів системної кризи: криза світоглядна, концептуальна, криза базових ідей, які домінують у наших рішеннях у XXI ст. Погоджуємося , що ці та інші мега проблеми – суть лише наслідків вибору невірних парадигм, концептуальних, світоглядних засад, які лежать у філософській сфері і вимагають переосмислення [7].

Це значить, що саме сьогодні нам вкрай необхідно на філософському рівні осмислити причини виникнення негативних надзвичайно загрозливих першооснов, котрі вже ставлять під сумнів власне існування суверенної, цілісної України, зрозуміти явища та змінити реальність. Адже набагато простіше усунути або трансформувати причини, аніж боротися з їх чисельним наслідками. Продуктивні спроби в контексті нашої проблематики є. Це, перш за все фундаментальні праці українських філософів, педагогів (В. Кремень, В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Михайлов, С. Клепко, В. Брюховецький, Л. Губерський, С. Ніколаєнко та інші), в яких з державних позицій комплексно і системно аналізуються проблеми, обґрунтовуються оптимальні шляхи їх розв'язання.

Як зазначає В. Кремень стосовно методологічного, структурно-системного осмислення освіти у сучасному вимірі, в освітньому просторі України спостерігається різні підходи, які окреслені трьома основними концепціями: традиційною, реалістичною та гуманістичною, яка набуває дедалі більшого поширення. Серцевина такої філософії: сенс освіти, її зміст – необхідна умова для особистісного самовираження, самоутвердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського «Я». Прихильники гуманістичної концепції, виокремлюють такі цінності, як співпраця, рівність, довіра, взаємодопомога, толерантність, симпатія, а не на протилежні – технократичні. У такій філософії учень (студент) постає соціокультурною індивідуальністю, яка перманентно розвивається разом із соціокультурним, освітнім середовищем. Наукові доробки українських філософів освіти, педагогів, істориків мали, на нашу думку, значний вплив на концептуальні засади Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст., Національної стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2012-2021 рр.:

1) демократизація вищої освіти;

2) створення науково-навчально-виробничих комплексів як специфічної для вищої школи форми інтеграції науки, освіти і виробництва;

3) фундаменталізація освіти;

4) ндивідуалізація навчання;

5) гуманітаризація і гуманізація освіти;

6) комп'ютеризація вищої освіти;

7) тенденція переходу до масової вищої освіти;

8) автономізація університетів;

9) зростання вимог до професіоналізму вищої освіти;

10) створення системи регулярної оцінки ефективності діяльності вищих навчальних закладів з боку суспільства.

Як співвідноситься сучасна українська філософія освіти з реальним станом речей в освіті і вихованні? Незалежні експерти з питань освіти та виховання вельми критично описують сучасний стан речей. Не маючи на меті аналізу наших проблем та їх витоків, зазначимо, що в 90-х роках була здійснена спроба постіндустріальної модернізації України, яка виявилася неефективною в першу чергу тому, що до неї не було підготовлене українське суспільство. На думку Макса Вебера «будь –яким серйозним політичним і соціально-економічним змінам мають передувати зміни свідомості суспільства», про що говорити на той момент було ще рано. Проголошення курсу на євроінтеграцію, тривалий час майже нічим не підкріплювалося, інтеграційні процеси в сфері освіти не входили в коло пріоритетних об'єктів дослідження, філософсько-педагогічна компоративістика лише зароджувалася. Наша спроба – заповнити цю прогалину. Вибір Німеччини, обумовлений тим, що її система освіти високоефективна і користується визнанням в усьому світі. Саме ФРН на сьогодні є рушійною об'єднуючою силою Європейського Союзу, який переживає не кращі часи. Університети Німеччини, як втім і вся вища школа об'єднаної Європи, переживає серйозні трансформаційні процеси в актуальній ситуації. Зміни відбуваються на всіх рівнях: політичному, юридичному, адміністративному, економічному і освітньому. Друга половина XX ст. з її перманентними реформами в галузі вищої освіти і університетів взагалі, фактично змінила роль і місце останніх. Німеччина, як натхненниця і генерація змін виключення. Дати однозначну оцінку трансформаціям, що відбуваються практично неможливо – вони швидкоплинні, варіативні, інколи імпліцитні. Наше завдання окреслити суть, характер, серцевину останніх та реакцію на них професійного товариства.

Результати отримані в ході інтерв'ю німецьких експертів, аналізу публікацій з проблеми та проведення власного дослідницького проекту. На думку М. Габріеля (Markus Gabriel) професора університету Бона, Німеччина була світовим лідером в області філософії впродовж 200 років до катастрофи 1933р. і настав час відродити цю традицію. Внесок Канта, Фихте, Шелінга, Гегеля, Маркса, Ніцше, Гуссерля та ін. мав глобальні наслідки, але дотепер їх праці не в повній мірі проаналізовані і зрозумілі, в той же час актуальні ніж будь коли. Філософія освіти в Німеччині викликає інтерес, тому, що на відмінну від США не вважає, що все що існує може бути пояснене наукою [20].

Підходи німецьких філософів нового реалізму, німецького ідеалізму, критичної теорії Франфуртської школи (Sebestion Rodl, Rahel Jaeqqi, Anton Koch, Axel Honneth – та ін. – викликають значний інтерес у науковому світовому товаристві. Дискусійне поле надзвичайно широке але їх центром є глобалізація і її наслідки для вищої освіти. Спробуємо розглянути глобалізацію з точки зору, по-перше, в чому її сутність в інтерпретації різних авторів, та які її наслідки для німецької вищої школи. Глобалізація багатоаспектна та багатовимірна. Пітер Скотт зараховує її до фундаментальних змін світового порядку тому що, національні кордони втрачають своє значення завдяки транспрогресним тенденціям в області високих технологій та масової культури [8].

Брайн Д. Денмен, поділяючи думку Склаіра (Srlair) (1998) і Понтон (Ponton) доводить, що глобалізація «є тою чи іншою мірою дискурсом, який вбирає в себе декілька напрямів». Склаір визначає наступні типи підходів, які корелюють з дослідницькими інтересами вчених у цій галузі, а саме: 1) всесвітньо-системний; 2) всесвітньо-культурний; 3) всесвітньо-суспільний; 4) всесвітньо-капіталістичний [1]. Умріх Бех переконаний, що глобалізація – це розвіювання міфу про те, «що ми, начебто, живемо у самокерованих просторах національних держав та їх національних співтовариств.

А. Казьмінський переконаний, що процес глобалізації породжує прагнення до трансформації суспільства, економіки і людського мислення, а також включає уніфікацію

норм і стандартів, які регулюють практично всі аспекти суспільного життя, в тому числі економічної і політичної діяльності, правової структури, способів проведення дозвілля і навіть мистецтво. І додає: «глобалізацію можна розглядати як нескінчений процес адаптації і пристосування». [10].

Автори низки наукових досліджень обґрунтовують необхідність розрізняти глобалізацію, як таку, і глобалізацію вищої освіти. Остання розглядається як розвиток і посилення співпраці університетів у всесвітньому масштабі як процес укрупнення університетів та захоплення мегауніверситетами освітніх ринків. [10].

В цілому глобалізацію вищої освіти дослідники розглядають у трьох вимірах:

1. Культурологічний, при якому глобалізація висуває англійську мову на роль панівної, що зрештою вкрай небезпечно для процесу збереження національної мови, її еволюційного розвитку, бо розхитуються фундаменти національної культурної, політичної, ментальної ідентифікації.

2. Політичний. В цьому аспекті вона підриває роль і функції національної держави. Дені Родрік закликає «змиритися з невідворотністю багаточисельних глобальних економічних змін ... Коротко кажучи, джина не можна загнати назад у пляшку, навіть при бажанні. Нам знадобляться більш творчі та витонченіші рішення» [11].

3. Третім виміром глобалізації є економічний, суть якого в тому, що глобалізаційні процеси руйнують моделі національного економічного розвитку шляхом застосування в освітньому процесі непритаманних з позиції економічних інтересів держави навчальних програм [12].

У науковій літературі досліджуються різні форми глобалізації у вищій освіті [12]. Три з них зустрічаємо з певними нюансами інтерпретації найчастіше:

1) інтернет-програми;

2) концепція права голосу, що означає надання освітніх послуг під тим же брендом за певну плату, або долю прибутку;

3) «ратифікація» університету з привабливим міжнародним економічним іміджем, місцевих університетів, навчальних програм.

Глобалізація, на думку Брок-Утне Біргіма, незворотньо веде до:

1) обмеження економічної свободи та критичного мислення, обумовлена залежністю від фінансування корпораціями;

2) перетворення університетів в освітні структури;

3) переродження шляхом комерціалізації професора – просвітителя і носія вищих взірців економічної етики в підприємця;

4) девальвації локальної місцевої університетської культури через її поглинання англо-американською моделлю вищої школи;

5) до зростаючого домінування англійської мови [13].

Обґрунтована думка про виникнення нової панівної ідеології: неоліберальної з домінуванням ринку та корпоративного капіталізму. Відтак, сучасна європейська, в тому числі німецька сучасна вища освіта, має відповідати на чисельні загрози, виклики і зміни в області своїх академічних цінностей; в сфері академічної діяльності; на рівні своєї організаційної культури і інституційних сутностей; відношення загальної орієнтації системи [14].

Не випадково темою першої Конференції Європейських науково-дослідних інститутів вищої освіти в Граці стала тема: «Європейська вища освіта в глобалізованому світі». Були сформовані дві фундаментальні проблеми.

1. Яким має бути оптимальний баланс між інтересами суспільства з одного боку і глобалізованою економікою з іншого?

2. Якою може бути конструктивна стратегія урядів і вищої школи як відповідна реакція на зростаючу глобалізацію (реформування національної системи вищої освіти за вектором глобалізації чи європеїзації).

Квінтесенсією бурхливих дискусій, на наш погляд вдало виразив німецький професор Герман Вері: «Подібно тому як неможливо відмінити глобалізацію, вона є і заховатись від

неї не вийде. Відтак, не конструктивно просто сидіти та гадати наскільки вона корисна для вищої освіти. Як і у випадку будь-яких інших епохальних змін, з якими людство приречене було зіштовхуватися впродовж своєї багатовікової історії, тут питання повинно ставитися так: як впоратися з нею та здобути з неї максимальну користь без завдання збитків найважливішим загальнолюдським цінностям [14].

Своєрідною відповіддю об'єднання Європи на фундаментальні виклики сьогодення став Болонський процес – глибока (деякі автори відносять її до найкардинальніших за всю історію вищої освіти) структурна реформа Європейської вищої школи на етапі переходу до суспільства знань та здійснюваних європейцями унікальних зусиль, які спрямовані на інтеграцію (і після 15 років від дня свого старту Болонський процес, незважаючи на його формальну завершеність, залишається процесом пошуку спільності дій, уявлень, який кінцево може привести до єдності в розвитку. Дослідники виокремлюють низку особливостей цієї реформи, яка відбувається в умовах зростаючого динамізму зміни соціально-політичних парадигм та розширення масштабів невизначеності: по-перше – це загальносистемна реформа (цикл реформ) загальноєвропейського рівня; по-друге – це загальносистемна реформа на національному (державному) рівні. Від держави вимагаються крім політичної волі заходи по достатній законодавчій ресурсній, фінансовій підтримці реформ.

Ці державні стартові запуски реформ і подальші корекційні кроки у Німеччині були достатньо коректними із німецькою педантичністю окреслювався кожен етап, здійснювався системний і систематичний моніторинг. Було розуміння того, що держава ініціює освітні реформи як мега актор на освітньому ринку, але реальні реформи здійснюються в університетах в середовищах викладачів, дослідників, студентів у соціальній тканині освітньої системи.

Бурхливі дискусії в академічному середовищі Німеччини викликав меморандум в рамках ініціативи Д 21 «Вища школа для XXI століття» підготовлений доктором N. Bensel і Hansweiler, головна ідея якого - як реалізувати мега мету Болонських реформ: університет майбутнього має з'явитися вже сьогодні, щоб завтра міг відповідати інтелектуальним і суспільним потребам, залишатися традиційним в мінливих умовах, та бути провідником змін в традиційній атмосфері.

Такий університет повинен бути готовим, щоб: адекватно прийняти виклики суспільства знань; сприяти накопиченню духовних ресурсів в суспільстві; осмислювати причини нового попиту і задовольняти його; бути відкритим до нових технологій; мати достатню конкурентоспроможність в боротьбі за міжнародних студентів; стати місцем діалогу вчених з громадянами, духовних взаємодій національного та інтернаціонального (полікультурного) рівнів. Шлях побудови такого університету на думку N. Bensel і A. Weiter формується усім суспільством при домінуючій ролі держави шляхом:

– проведенням структурних реформ, які сприймаються як нагальна потреба усіма зацікавленими сторонами; розробка роликових документів, які стимулюють і активізують конкуренцію університетів в галузі викладання і наукових досліджень; створення ефективних структур управління та прийняття рішень; сприяння розвитку в вищій школі підприємницької культури;

– наявності політичної волі, готовність державних органів управління переглянути пріоритети та вилучати додаткові джерела фінансування державної вищої освіти шляхом передачі університетам прав та управління ресурсами;

– реалізації інтернаціоналізації вітчизняних університетів за умов глобалізації економіки формування дієвих і конструктивних консорціумів. В які входять представники політичних, економічно-академічних кіл, керівники навчальних закладів, переконаних прихильників реформ;

– розробку нових підходів до якості вищої освіти (визначення її рівнів, вживання нагальних заходів в разі її зниження, розвиток освітніх технологій спрямованих на послаблення закріплення студентів за часом і місцем проведення занять, заліків, екзаменів тощо;

– зміни системи оплати праці професорсько-викладацькому складу шляхом диференціації, індивідуального підходу;

– започаткування обов'язкових критеріїв заснування приватних ВНЗ які б передбачали довготривале фінансування з недержавних джерел, чітке профілювання та мінімізація напрямків підготовки, однакові вимоги до ліцензійних та акредитаційних процесів, відповідність якісних параметрів підготовки в державних і приватних інституціях [15].

В програмному документі [16], якість вищої освіти описується поняттям «яке характеризується низкою аспектів, значною мірою залежить від концептуальних рамок даної системи, інституційних завдань або умов і норм в даній дисципліні». Стверджуючи, що сприймання до якості збережеться і в майбутньому нормативному документі ЮНЕСКО [16], містять в собі установку на розуміння якості як категорії, яка охоплює основні функції і напрямки діяльності: «Якість викладання, підготовки і досліджень, означає якість відповідного персоналу і програм, а також результат викладання і досліджень. Якість обумовлює також наголошення на питаннях, які мають відношення до якості підготовки студентів, інфраструктури і освітнього середовища. Всі ці питання пов'язані з якістю поспіль з належним устремлінням до якісного керівництва та управління відіграють важливу роль у визначенні характеру функціонування того чи іншого конкретного навчального закладу, оцінці його діяльності і формування інституційного іміджа про нього в академічному товаристві і в суспільстві в цілому [16].

«Оцінка якості – заявлено в підсумковому документі конференції генеральних директорів закладів вищої освіти і голів конференцій ректорів країн Євросоюзу – є важливим інструментом укріплення довіри до кваліфікації і кредитів, які присвоюються вузам на національному і європейському рівнях [17].

Механізми оцінювання покликані бути прозорими, а їх валідність має бути визнана вищими навчальними закладами інших країн.

Якість – поняття відносне і мабуть не може бути усталеним в період деверсифікації вищої освіти розширення контингенту студентів із різних країн і контитентів при динамізмі очікувань і потреб, різнобарвності ментальних, психологічних, соціальних, індивідуальних замовлень, масового характеру її доступності. Крім того міжуніверситетська конкуренція інколи не дозволить твердження: «У нас трішки гірше, ніж у них». Навпаки: «У нас найвища якість». Але це швидше не про німців. «Зроблено в Німеччині» - це перш за все німецька якість в усьому: починаючи від дріб'язкових речей і закінчуючи вищою освітою. Але слід визнати: жоден з традиційних критеріїв і показників якості освіти не залишився в чистому класичному вигляді, в той же час жоден із векторів реформування не може девальвувати імператив якісної освіти . Слушним в цьому контексті є висновки проф. Ю. Колера з приводу якості. По-перше, якість результату залежить від якості навчального плану. Згідно Болонській декларації і Празькому комюніке, якість характеризується трьома рисами: академічною якістю (професійний, загальнокультурний та особистістно-розвивальний компонент), конкурентоспроможністю випускника на ринку праці, мобільністю (вертикальною, горизонтальною, просторовою, часовою та програмною). По-друге, головне у цьому результаті – накопичений досвід. В тріаді «ресурси – процес- результат» - домінує останній, причому з необхідними компетенціями пов'язаними з питаннями соціальної взаємодії, навичками співробітництва та пристосування» [18]. По-третє, якщо під якістю розуміємо рівень майстерності (професіоналізму у вузькому значені або кваліфікацію) то цей рівень може і повинен розглядатися в параметрах досягнутих критеріїв, необхідних і достатніх для даного типу (виду) робіт що визначаються як соціально значима норма в цьому типі діяльності.

Не маючи на меті детальний аналіз якості як категорії та її практику зазначимо деякі тенденції пов'язані з нею у німецькій вищій школі. Останнє десятиріччя прикметне швидким розповсюдженням процедур забезпечення якості (оцінка та контроль якості, як на національному так і на європейському та світовому рівнях. Питання освіти її якості в центрі уваги Міністерства освіти і досліджень ФРН, Постійної конференції та плануванню в галузі освіти і розвитку досліджень на федеральному і земельному (регіональному рівнях, конференції німецьких ректорів (ARK) об'єднанню з освіти і науки (YEW) Німецької служби

академічного обміну (ДААО). В 1990-2000 рр. сформована Європейська мережа гарантії якості (European Network of Quality Assurance in Ainger Education – ENQA) [19].

Вона має на меті зміцнювати європейське співробітництво з метою розробки співставних критеріїв і методології, при цьому декларується повага до вже існуючих стандартів, мета освіти та критеріїв якості. ENQA покликана: підтримувати національні органи, які відповідають оцінці вимірів якості; розповсюджувати досвід кращих практик; організовувати дискусії з проблем оцінки якості, надавати дієву допомогу тим, хто її потребує; апробувати різні типи зв'язків гарантії якості, акредитації, академічного і професійного визнання; розвивати методологію та гарантії інструментарій гарантії якості для Нових форм і способів при отриманні вищої освіти [19].

Висновки: Таким чином глобалізований світ початку XXI тисячоліття орієнтує освіту загалом, вищу зокрема на нову методологію. Універсальна логіка, яка органічно витікає з цілісного світосприйняття, виступає загальною методологією сучасної вищої освіти. Нова методологія вимагає нових методів навчання, нових освітніх технологій, які з'являються на основі інтеграції досягнень фундаментальних и прикладних наук. Німецькі експерти схильні розглядати забезпечення якості вищої освіти, акредитацію і визнання як контрольні механізми німецького простору вищої освіти. При цьому саме якість є наріжним каменем тріади «забезпечення якості – акредитація-визнання якості».

Список використаної літератури

1. Філософія освіти: Навчальний посібник. За заг.ред. А.Андрущенка, І.Передберської. – К.: Вид. НПУ імені М.Л.Драгоманова. – 2009. – с.48.
2. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. – 2-е вил.-К.:Т-во «Знання» України, 2010.-520 с. – Бібліогр.: с.504-511.
3. Клепко С.Ф. Філософія освіти в Європейському контексті – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
4. Смірнова Н.С. Образовательный процесс как объект философско-социологического анализа // Credo. – 1999. – № 5 (17).
5. Іларіон Київський. Слово про Закон і Благодать /Пер. з давньорус. В. Крекотня //Київ. 1988. №1.
6. Франко. І.Твори в 50-ти томах. — К.: Наукова думка, 1983. — Т. 39. — С. 255.
7. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация . – СПб: Азбука, 2011.
8. Скотт Питер. Проблемы академических ценностей и организации научной работы в период глобализации //Высшее образование в Европе. 2003. №1.
9. Денмен Д. Явление транснациональных схем (структур) обмена в области образования в рынках Европы. Северной Америки и Тихоокеанской Азии // Высшее образование в Европе. 2000. №1)
10. Казмінський Анжей. Ранжирование и Лиги Таблицы высших учебных заведений // Высшее образование в Европе. 2002. №4.
11. Квиек Марек. Глобализация и высшее образование // Высшее образование в Европе. 2001 №1.
12. Алдерман Джеффри. Глобализация высшего образования: несколько замечаний по поводу свободного рынка и национального интереса. // Высшее образование в Европе. 2001. №1.
13. Брок Утне Биргим. Анализ глобыльных факторов влияющих на современную образовательную систему, на примере Европейских университетов // Высшее образование в Европе. 2002. №3.
14. Вери Герман. Проблемы академии в епоху глобализации// Высшее образованиев Европе. 2003. №3.
15. Hochschulen fur DAS21. Jahrhundert zwishcen Staat, Markt ung Eigenverantvortung ein Hochschulpolitischer Mamorandum im Rahmen der "Initiative D21" inter Federfuhrung der Dalmer Chusler Services (DEBIC) von N. Bensel und Hans Weiler.)
16. Реформы и развития высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
17. Дещинськи Пржемыслов. Институциональная аккредитация как инструмент связи с общественностью: пример Познанского экономического университета //Высшее образование в Европе. 2003. №4.).
18. Колер Юрген. Обеспечение качества аккредитации и признания дипломов как контрольные механизмы Европейского процесса высшего образования // Высшее образование в Европе. 2003. - №3.).
19. w.enga.en /wp-content/nploads (2013) Ewqa-10th Ammivu zary – publication p.u.-zo).
20. www.philosophie.uni.-bonn.de/personen/professoren/prof.-dr.-markus-gabriel-2

References

1. *Philosophy of education: School book*. (2009). In A.Andrushchenko, I. Peredberska (Ed.). – Kyiv: Edition NPU named after M.L.Drahomanov. (in Ukr.).
2. Kremen', V.H. (2010). *Philosophy of man-centrism in educational area*. 2nd. Kyiv: Assosiation «Znannya». (in Ukr.).
3. Klepko, S.F. (2006). *Philosophy of education in European context.* Poltava: POIPPO. (in Ukr.).
4. Smirnova, N.S. (1999). Educational process as an object of philosophically-sociological analysis. *Credo, 5(17).*
5. Ilarion Kyivskiy. (1988). Word about Law and Grace. *Kyiv, 1* (in Ukr.)..

6. Franko, I. (1983). *Writings in 50-y parts*. K.yiv: Scientific thought, 39. (in Ukr.).
7. Mamerdashvili, M.K. (2011). *Consciousness and civilization*. SPb: Azbuka (ABC). (in Russ.).
8. Scott, P/ (2003). Challenger to academic values and the organization of academic in a time of globalization. *Higher Education in Europe, 1*.
9. Denman, B.D. (2000). The emergence of trans-regional educational exchange schemes (TRESS) in Europe, North America, and the Asia-Pacific region. *Higher Education in Europe, 1*.
10. Kazminski, A. (2002). Ranking and League Tables of Higher Educations. *Higher Education in Europe, 4*.
11. Kwiek, M. (2001). Globalization and higher education. *Higher Education in Higher Education in Europe, 1*.
12. Alderman, G. (2001). The globalization of higher education: some observations regarding the free market and the national interest. *Higher Education in Higher Education in Europe, 14*.
13. Birgit Brock-Utne. (2002). The Global forces affecting the education sector today – the universities in Europe as an example. *Higher Education in Europe, 3*.
14. Verri, G. (2003). Challenges to academe in a time of globalization. *Higher Education in Higher Education in Europe, 3*.
15. Hochschulen fur DAS21. Jahrhundert zwishcen Staat, Markt ung Eigenverantvortung ein Hochschulpolitischer Mamorandum im Rahmen der "Initiative D21" inter Federfuhrung der Dalmer Chusler Services (DEBIC) von N. Bensel und Hans Weiler.)
16. Reform and development of higher education: UNESCO's Programme Document (1995).
17. Deszczyn'ski P. (2003). Institutional accreditation as an instrument of public relations: The case of the Poznan? University of ec onomacs. *Higher Education in Europe, 4*.
18. Kohler, J. (2003). Quality assurance, accreditation, and recognition of qualifications as regulatory mechanisms in the europefn higher education area. *Higher Education in Europe, 3*.
19. www.enga.en /wp-content/nploads (2013) Ewqa-10th Ammivu zary – publication p.u.-zo.
20. www.philosophie.uni.-bonn.de/personen/professoren/prof.-dr.-markus-gabriel-2.

GRYTSAY Yana,

the competitor of scientific degree the Ph.D
Kirovograd flight Academy National aviation University,
e-mail: kirue@mail.ua

HIGHER SCHOOL UKRAINE AND GERMANY IN THE PHILOSOPHICAL DIMENSION

Abstract. *Introduction. The harmonized character of European area of higher education is seeing not in a general standard quality, not in equable content of education, but in a convergence of principals and approaches, in a similarity of structures, configuration of goals and ways/means. But one question is still existing: which values and philosophical concepts of higher education in countries of Europe Union are general ones. And which one is divided countries, deleting them from each other.*

Purpose: to make the comparison of philosophical approaches towards higher education of the beginning of twenty-first-century of Ukraine and Germany.

Methods: for resolving assigned tasks, was used the complex of researching methods, particularly systematic analysis, comparative analysis, classification, generalization and systematization of found facts, tendencies.

Results: Main research results: Reformation of Ukrainian high school according to the National directory of higher education development during 2012-2021 years is directed to the democratization of higher education; creation/academic of scientifically educational industrial complexes as a specific form of integration, for science, education and production for high school: fundamentality of education; individualization of studying; humanization and humanity of education; computerization; transition to mass-higher education of the system of regular marking efficiency of high educational institutes from the side of society.

Modern Germany is education philosophy has many centuries history. Hehel, Kant, Phikhte, Marks etc. works had global repercussions. Their conception is laid on the basis activity of university system, which was considered by its right the best one before the catastrophe of 1933 y. United Germany sets and pieces goes to return the former greatness and succeeds in it. The main purpose of the Germany universities and higher education in general, fixed in Bologne Declaration of 1999y. is composed of approximation of education to the labor market and preparation of the individual to a life in the unified Europe.

Results: comparison of representatives views of different scientific schools allowed to realize where we have problems or get behind and which ways of resolving it should we do it in the process of formation of Ukrainian High School.

Originality: First was made an attempt on the base of original German sources to compare the levels of resolving tasks, challenges, systems of higher education of Ukraine and Germany.

Conclusions: Further scientific aspects in a context of the dialogue of educational cultures of 2 nations are laid in a sphere of problems research: development of professional students' and instructors' mobility, creation of valuable reference points of personality (socially-philosophical aspect), synergetic model of education evolution, gnoseological aspect of space formation.

Key words: *education philosophy; XXI century; High School of Ukraine; universities of Germany; globalization of higher education; education quality.*

Одержано редакцією 24.08.2016
Прийнято до публікації 21.08.2016

UDC 371.134: 811.1/.2 + 81'24 (045)

DANYLYUK Serhiy,
Doctor in Pedagogy, Professor,
Chair of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
e-mail: sedan@bigmir.net

E-MAIL USAGE IN THE PROCESS OF FORMATION OF MODERN SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE

The paper deals with the highlighting of the formation of modern specialists' professional competence in the aspect of the usage of such Internet technology as e-mail in the educational process. Attention is focused on the sphere of usage of this Internet technology in the educational process. This sphere embraces: students' communication in a foreign language in the course of any project as well as thematically oriented communication with a certain group of students from another higher educational establishments. Besides, the didactic potential of e-mail, which is used for educational purposes, is defined. As for the didactic potential of e-mail, we should say that a teacher and students can use e-mail as an Internet technology to carry out the transfer of organizational and educational information, training materials and assignments as well as comments to them. The teacher can communicate with students. E-mail may function in the format of a consultation. The effectiveness of usage of e-mail is explained by the fact that it increases the motivation of the learner as well as it makes it possible to carry out productive collective thinking. The essence of learning with the help of e-mail is revealed. E-mail is intended for receiving and transmission of information, digital information resources at long distances. The factors that determine the effectiveness of using e-mail as a modern innovative educational Internet technology are outlined in the article. The main advantages of the didactic usage of e-mail as a modern means of communication are also found out. A number of situations, typical of a teacher's work in the system of e-learning, is singled out. Simultaneously aims of usage of e-mail in the educational process are formulated. Common and different features between e-mail and traditional mail service are determined. Pedagogical conditions of usage of e-mail in the educational process are defined.

Key words: *Internet technology; e-mail; professional competence; teaching process; a means of communication.*

Formulation of the problem. Modern society is characterized by a period of significant influence of computer technologies that penetrate in all spheres of human activities, ensure dissemination of information flows in society, creating a global information space. An integral and important part of establishing a new education system, focused on entering the world information-and-educational space, is the process of computerization of education. This process is accompanied by substantial changes in pedagogical theory and practice of the educational process that are associated with making adjustments to the content of learning technologies, which should be adequate for advanced technical capabilities, and promote the harmonious joining people in the information society.

Analysis of recent research and publications. The analysis of scientific literature indicates that domestic pedagogy still not fully disclosed the potential of use of information-and-communication technologies (ICT) as a means of formation of specialists' professional competence.

The undoubted value to determine the nature and content of ICT competencies are works by V. A. Adolf, O. B. Zaitseva, I. F. Isayev and others. Analysis of theoretical research and practical experience of modern pedagogical activity shows that, despite of close attention to improving the quality of professional training of students, the problem of the use of ICT as a means of formation of specialists' professional competence still needs deeper study.

The essence of the informatization process which is widespread in education and greatly affects the dynamics of modern society is revealed in the works of a cohort of scholars (A. A. Verbitsky, T. P. Voronina, K. Colin, D. Bell, A. Toffler etc.).

The aim of the investigation is determined by the necessity to define the role of e-mail usage in the process of formation of modern specialists' professional competence.

Presenting the main material. Rapid exchange of written messages via e-mail becomes more and more popular. It is one of the key Internet technologies. E-mail being a technology of communication and communicative learning environment represents an asynchronous computer-mediated communication. Using e-mail, first, promotes effective communication between students, teachers and administration of the institution [1, p. 34].

Most frequently e-mail is used by students to communicate in a foreign language during any project, i.e. thematically oriented communication with a certain group of students of other educational establishments [2, p. 57]. It can also be used [3, p. 157]: a) to conduct private correspondence ("alone"); b) send a copy of a letter to others ("one-to many"); c) to conduct networking discussions, teleconferences in a delayed mode; d) to send news by specialized groups of users; e) to work with remote information servers, asking them information which is interesting for a user; f) to send faxes and telexes.

The essence of training via e-mail is to exchange texts. A teacher and students use the mentioned Internet technology to transfer organizational and educational information, training materials and assignments, and comments on them. A teacher can correspond with future professionals. E-mail may become a format of consultation. This technology can make learning targeted and individualized [1, p. 34].

Efficiency of use of the mentioned Internet technology is conditioned by the fact that, on the one hand, it increases motivation of a learner, making it possible to use English for real communication on a global scale that goes beyond the academic communication. On the other hand, e-mail allows to make productive collective thinking. This is evident especially when students interact to solve a problem together, using a foreign language as a means of communication. This feature is also very effective for language practice. When using e-mail as a means of communication, students can exchange messages and participate in discussions with their pals [4, p. 119].

The mentioned Internet technology is designed for reception and transmission of information, digital information resources (in the form of a text, graphics, a sound, images, software) at long distances. It is an asynchronous communication environment, which means: for receiving messages one shouldn't agree the time and the place of their receiving with the sender, and vice versa.

E-mail refers to means of remote access provided by computer networks. The main advantage of this means of communication is its simplicity of mastering and reliability of use [5, p. 112].

Sending e-mails to one or more subscribers in the local educational establishment network or via the Internet using special e-mail software is possible. These features of its work should be used to establish communication between teachers or educational programs and one or more students, regardless of their physical location [6, p. 40].

Bringing any messages and educational materials via e-mail is carried out almost instantly, thereby ensuring regular efficient communication of subjects of the educational process. To this Users' workplace should be equipped for this with hardware and software: a computer, a modem, a monitor, a keyboard, a mouse, network equipment and related software. Traditional basic computer training is quite sufficient for teachers' and students' free work in e-mail [5, p. 112].

This form of communication has obvious limitations as writing a large number of letters by a teacher creates a natural barrier to the widespread use of correspondence with students. In addition, this

event has a time factor, because students tend to lose interest in the correspondence, if the answer is written in a few days that will negate the positive effects of the use of e-mail [1, p. 34].

The mentioned Internet technology is widely used in education as one of the tools of communication of a teacher with students and their parents, colleagues from other educational establishments etc. It is a key tool of interaction between participants of the educational process in distance learning [3, p. 157]. Computer-mediated communication increases the participation of specialists in modern educational process to the maximum – up to 100 per cent [7, p. 170]. Students, who because of psychological reasons are reluctant to participate in a personal communication in the auditorium, are often motivated to communicate using electronic means of communication, especially using asynchronous technologies, which also include e-mail.

With sufficient determinism of training subjects in projects with e-mail or with its additional use it is recommended to give modern experts relative freedom of choice of a topic or direction of a discussion [1, p. 34-35].

Some situations typical of teachers in the system of e-learning are distinguished. However, attention is drawn to how the use of Internet technologies can improve efficiency of work.

Informing learners. In practice, modern specialists react to information if it is repeatedly (at least three times) duplicated. So, placing text ads with information (e.g., a reminder about approaching deadline of giving a report about the conducted work, a list of sources necessary to prepare for a seminar) on the bulletin board of an internet / intranet server, its simultaneous sending via mailing list and use of a phone turns to be quite effective [3, p. 157].

Communication with modern specialists, establishing feedback with the help of Internet technologies. The most traditional and most accessible means of communication with modern specialists in distance or integrated (blended) learning is e-mail. Usually, at the beginning of the correspondence (if teachers and students are not familiar with each other) a teacher sends students of his group a letter, which contains a brief description of the subject and the goals and objectives of training. A file with a short description of a teacher's professional biography (and perhaps also his photo) that animates the process of communication and makes it personified and sincere is often attached to such letters [3, p. 157].

Communication, a dialogue with modern specialists is one of the most important components of a teacher's activities in e-learning system. The use of Internet technologies, on the one hand, facilitates communication as compared with correspondence by means of using traditional mail (which, in fact, solves the problem with feedback and timely transmission of information to modern professionals), and, on the other hand, - raises the problem of the use of special methods of communication for people who interact with each other through correspondence [3, p. 162].

Writing credit works and receiving feedback. It is a teacher's time consuming work to check credit works when he faces the task not only to analyze a student's work, but also write his comments on the results of this analysis. E-mail combines simple tools added to the e-mail program (e.g. automatic citations of a received text message one is going to answer) with an integral part of any text editor (e.g., MS Word) – underlining, highlighting or bold slanted font, "game" with the font size and color, etc. [3, p. 162].

Thus, e-mail provides the following features to improve the quality of the educational process in the formation of modern specialists' professional competence: organization of a confidential communication between students and a teacher, a teacher and parents; exchange of information between distributed by interests student or teaching staff and conduction of joint academic, search or research work; the implementation of project method involving students and teachers from different regions and countries [8, p. 42]. The mentioned technology is also widely used to coordinate and establish feedback in distance and open learning [6, p. 40].

With the help of e-mail you can organize so-called "virtual classrooms". For example, you can use the Internet mode "mailing list», in which software set in the server enables joint communication of subjects of the learning process. The number of different mailing lists (discussion groups) can be very large and it is only limited by equipment capacity. Rules and ways of

subscribing to sending and receiving messages are explained in a created academic group. Then an academic team can get to work. Each message sent to a discussion group by any participant is automatically sent a letter server to all participants. The main participant in the discussion of all students' questions and answers is definitely a teacher.

E-mail can be used for non-verbal communication of subjects of the educational process: modern specialists do not have to be in a certain place at the time of connection. That's enough for them to master a simple text editor and several commands for sending, receiving and manipulating the received and transmitted information.

Modern specialists can use e-mail to obtain necessary educational information from the Internet for consultation, self-preparation and mutual learning. When conducting seminars it's recommended to use e-mails in the following sequence: a teacher's "performance", participants' of a seminar "performances" on the topic, "discussion", a teacher's "final word" (the whole process takes place in the epistolary genre, with the help of writing). The application of e-mail during a seminar according to the scheme "seminar of mutual learning", "seminar-discussion" and for consultations when texts of tasks, extracts from recommended literature, etc. are sent to modern specialists [5, p. 112-113].

E-mail is a very important Internet technology. In addition, it is just a mass means of electronic communication, because it can take or send a message to another two dozen international networks, some of which have online service (i.e. direct connection to the Internet) [9, p. 23].

This technology is used for such purposes [10, p. 130]: 1) forwarding messages to the other user; 2) transmition of the same message to multiple users; 3) sending messages to several organizations according to a definite list; 4) sending a text file; 5) sending a binary file, which contains a computer program, graphics, a document worked with the help of a text editor, electronic table or even audio- and video; 6) spreading of an "electronic magazine"; 7) transmitting "hot news" and ads via the Internet.

It is very similar to the postal service. Correspondence is prepared by a user at a work place or by a mail program or a text editor. Then a user has to run a program sending mail, which sends a message to the sender's mail server. This server, in its turn, sends a message to the addressee's mail server where a special program deals with mail sorting and its dispatching to the boxes of end users. Mail servers are permanently connected to the network, while correspondence participants' computers can establish a connection with them when it is necessary [9, p. 23].

E-mail is also used as a means of access to programs of remote computers and network services, for example, for receiving files of certain documents or for getting response to requests from the network databases. Such a computer can perform a narrow range of functions, then it is called EBB (electronic bulletin board, BBS), or wide range of functions, which includes sending messages at long distances connecting other computers, then we can speak about the telecommunications network. In this case, users must be subscribers of the electronic network. Thus, for a fee, they are able to send an e-mail partner information at any convenient time and therefore require the information for themselves. This relationship is also referred to as "e-mail" [10, p. 130].

The basis of any postal service system is an address system [9, p. 23]. In any user in the computer memory a space is allotted which is called a mailbox. Each mailbox has a unique e-mail address [3, p. 130]. E-mail consists of two parts: a user ID, which is recorded before the sign "@" and a domain address of a machine, which is recorded after the sign "@" [9, p. 23].

One can identify some pedagogical conditions of e-mail in professional training [9, p. 23-24]: 1) at the very beginning of training it is necessary to break modern specialists in pairs, which include both students who have experience of using e-mail, and students who do not have this experience; 2) a teachers' training course should help students by giving them short recommendations on the use of e-mail; 3) a teacher must take into account different levels of training students and build the learning process in such a way that it should not be boring for those who makes progress and at the same time it should be encouraging for those who doesn't make progress. In short, an individual approach to learning becomes necessary; 4) a joint work should be organized during training, in which students themselves have to give some answers, using e-mail capabilities; 5) a joint discussion of problems should be organized when using e-mail.

It should be noted that the educational opportunities of e-mail are the most affordable of all Internet technologies and at the same time are the most underestimated ones. Special e-mail programs are based on these principles and, therefore, a serious training is not necessary for the use of e-mail. E-mail has very wide possibilities for improving the quality of the educational process. It is also a means of additional support for teaching and learning activities, giving excellent opportunities of modern specialists' communication with a teacher and with each other (namely, confidential communication), and a means of control of the progress of the educational process [6, p. 40].

Let's explain these opportunities. So, via e-mail a teacher can immediately distribute answers to questions that often arise not only to those who ask, but to all others. Then e-mail allows to remove barriers that prevent today's professionals to ask questions related to the problems that lie outside the subject under study. E-mail management can significantly change the educational process, making it possible to advance dissemination of results of certification, orders and other administrative information. With the help of e-mail students can explain their absence at classes, send messages about the disease, current reports in practice, which takes place in remote locations, etc. Such a use of e-mail provides students a sense of personal contact with both teachers and administration of a university. If possible, it is desirable to embed access to e-mail in the curriculum, so that modern specialists should have an opportunity if not to consult, but at least to put a question to a teacher in case of difficulties or to express their opinion about a program.

Use of e-mail can increase the effectiveness of teachers' work. In work with many modern specialists it may be reflected with a greater degree if a discussion of issues that are sent by e-mail will be organized in virtual seminars or in working groups specially organized for the purpose. It should be taken into account that not every student voluntarily joins this kind of educational work and therefore there is a need in a specific system of encouragement [6, p. 40].

E-mail can be a part of a University e-learning environment that allows to coordinate teachers' and students' work. Saving of an electronic copy of every sent and received mail and fixing the time and date of the document makes it possible to create students' electronic portfolios with done and saved tasks, and "database" that stores instructions, materials, schedules, etc. with access for a limited number of persons.

The use of e-mail, taking into account the above mentioned information, contributes to the organization of an independent work, allowing modern specialists to obtain information, an advice, to organize their own learning [1, p. 34-35].

Conclusions and prospects of further research. So, we come to the conclusion that in the list of all types of Internet technologies e-mail has become an indispensable tool of every teacher. At Universities it can be achieved without Internet access within the LAN. Its simplicity, compared with other technologies, the highest potential in both individualization of work with modern specialists and organizing their collective activities allow us to consider this technology to be a compulsory information education technology for a modern educational establishment. Identification and description of advantages and disadvantages of ICT use in education has perspective in terms of research of specific features of use of other Internet technologies, including blogs, podcasts, wikis, forums, chats, etc. during the formation of modern specialists' professional competence.

References

1. Raitskaya, L. K. (2011). *Didactic and psychological bases of the use of Web 2.0 technologies in higher professional education*. Moscow: Moscow State Open University. (in Russ.)
2. Nikolaeva, S. Yu. (2002). *Methods of teaching foreign languages at educational establishments*. Kyiv: Lenvit. (in Ukr.)
3. Moiseyeva, M. V. (2008). *Development of professional competence in the field of ICT. Basic Training Course.* Moscow: Publishing House "Obuchenie_Servis". (in Russ.)
4. Malovichko, Ye. A. (2011). Use of the Internet for the formation of future engineers' professional communicative competence at a technical higher educational establishment. *Scientific Papers of Donetsk National Technical University. Series: pedagogy , psychology and sociology*. *9 (191), 119-124*. (in Ukr.)
5. Krasilnikova, V. A. (2003). *Information and communication technologies in education*. Orenburg: SEE OSU. (in Russ.)
6. Zakharova, I. G. (2003). *Information technologies in education*. Moscow: Publishing Center "Academy". (in Russ.)
7. Beauvois, M. H. (1997). Computer-mediated communication (CMC): technology for improving speaking and writing. *Technology-Enhanced Language Learning*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company. *165–184*. (in Engl.)

8. Panyukova, S. V. (2010). *The use of information and communication technologies in education*. Moscow: Publishing Center “Academy”. (in Russ.)
9. Abaluyev, R. N. (2002). *Internet technologies in education*. Tambov: TSTU. Part 3. (in Russ.)
10. Kodzhaspirova, G. M. (2001). *Technical training facilities and methods of their use*. Moscow: Publishing Center “Academy”. (in Russ.)

DANYLYUK Serhiy,
Doctor in Pedagogy, Professor,
Chair of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
e-mail: sedan@bigmir.net

E-MAIL USAGE IN THE PROCESS OF FORMATION OF MODERN SPECIALISTS’ PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. Introduction. The paper deals with the highlighting of the formation of modern specialists’ professional competence in the aspect of the usage of such Internet technology as e-mail in the educational process. Attention is focused on the sphere of usage of this Internet technology in the educational process. This sphere embraces: students’ communication in a foreign language in the course of any project as well as thematically oriented communication with a certain group of students from another higher educational establishments. Besides, the didactic potential of e-mail, which is used for educational purposes, is defined. As for the didactic potential of e-mail, we should say that a teacher and students can use e-mail as an Internet technology to carry out the transfer of organizational and educational information, training materials and assignments as well as comments to them. The teacher can communicate with students. E-mail may function in the format of a consultation. The effectiveness of usage of e-mail is explained by the fact that it increases the motivation of the learner as well as it makes it possible to carry out productive collective thinking. The essence of learning with the help of e-mail is revealed. E-mail is intended for receiving and transmission of information, digital information resources at long distances. The factors that determine the effectiveness of using e-mail as a modern innovative educational Internet technology are outlined in the article. The main advantages of the didactic usage of e-mail as a modern means of communication are also found out. A number of situations, typical of a teacher’s work in the system of e-learning, is singled out. Simultaneously aims of usage of e-mail in the educational process are formulated. Common and different features between e-mail and traditional mail service are determined. Pedagogical conditions of usage of e-mail in the educational process are defined.

Purpose of the paper is determined by the necessity to define the role of e-mail usage in the process of formation of modern specialists’ professional competence.

Results. Most frequently e-mail is used by students to communicate in a foreign language during any project, i.e. thematically oriented communication with a certain group of students of other educational establishments. It can also be used: a) to conduct private correspondence ("alone"); b) send a copy of a letter to others ("one-to many"); c) to conduct networking discussions, teleconferences in a delayed mode; d) to send news by specialized groups of users; e) to work with remote information servers, asking them information which is interesting for a user; f) to send faxes and telexes.

Efficiency of use of the mentioned Internet technology is conditioned by the fact that, on the one hand, it increases motivation of a learner, making it possible to use English for real communication on a global scale that goes beyond the academic communication. On the other hand, e-mail allows to make productive collective thinking. This is evident especially when students interact to solve a problem together, using a foreign language as a means of communication. This feature is also very effective for language practice. When using e-mail as a means of communication, students can exchange messages and participate in discussions with their pals.

Some situations typical of teachers in the system of e-learning are distinguished: a) informing learners; b) communication with modern specialists, establishing feedback with the help of Internet technologies; c) writing credit works and receiving feedback.

E-mail as Internet technology is used for such purposes [10, p. 130]: 1) forwarding messages to the other user; 2) transmition of the same message to multiple users; 3) sending messages to several organizations according to a definite list; 4) sending a text file; 5) sending a binary file, which contains a computer program, graphics, a document worked with the help of a text editor, electronic table or even

audio- and video; 6) spreading of an "electronic magazine"; 7) transmitting "hot news" and ads via the Internet.

One can identify some pedagogical conditions of e-mail in professional training [9, p. 23-24]: 1) at the very beginning of training it is necessary to break modern specialists in pairs, which include both students who have experience of using e-mail, and students who do not have this experience; 2) a teachers' training course should help students by giving them short recommendations on the use of e-mail; 3) a teacher must take into account different levels of training students and build the learning process in such a way that it should not be boring for those who makes progress and at the same time it should be encouraging for those who doesn't make progress. In short, an individual approach to learning becomes necessary; 4) a joint work should be organized during training, in which students themselves have to give some answers, using e-mail capabilities; 5) a joint discussion of problems should be organized when using e-mail.

Originality. The results given in the paper are obtained for the first time.

Conclusion. So, we come to the conclusion that in the list of all types of Internet technologies e-mail has become an indispensable tool of every teacher. At Universities it can be achieved without Internet access within the LAN. Its simplicity, compared with other technologies, the highest potential in both individualization of work with modern specialists and organizing their collective activities allow us to consider this technology to be a compulsory information education technology for a modern educational establishment. Identification and description of advantages and disadvantages of ICT use in education has perspective in terms of research of specific features of use of other Internet technologies, including blogs, podcasts, wikis, forums, chats, etc. during the formation of modern specialists' professional competence.

Key words: Internet technology, e-mail, professional competence, teaching process, a means of communication.

Одержано редакцією 20.08.2016
Прийнято до публікації 23.08.2016

УДК 378 : 37. 013] : 796

ДЕРЕКА Тетяна Григорівна,
кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання і педагогіки спорту
Київськbq університет імені Бориса Грінченка,
e-mail: t.dereka@kubg.edu.ua

АКМЕПОТЕНЦІАЛ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

В статті обґрунтовано актуальність визначення акмепотенціалу вищого навчального закладу в процесі формування компонентів амкологічної компетентності фахівців фізичного виховання. Проаналізовано комунікативне середовище вищого навчального закладу як акмеологічну умову формування майбутнього фахівця. Визначено параметри оцінки ефективності освітнього середовища та його складових. Охарактеризовано «суб'єкт-суб'єктну» взаємодію студента й викладача в процесі професійної підготовки фахівців фізичного виховання. Вивчено сильні сторони акмеспрямованого освітнього простору, визначено слабкі сторони процесу професійної підготовки фахівців фізичного виховання. Досліджено можливі шляхи зміни системи професійної освіти за напрямом підготовки «Фізичне виховання».

Ключові слова: *акмепотенціал; вища освіта; освітнє середовище; професійна підготовка; фахівці; фізичне виховання.*

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців залишається одним серед найважливіших питань сучасності. В останній час спостерігається переосмислення поглядів на вищу освіту та її якість. У Законі України «Про вищу освіту» якість освітньої діяльності визначається як «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [1]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема неперервної професійної підготовки перебуває в центрі уваги сучасної педагогічної науки, про що свідчать

дослідження таких вчених, як С. У. Гончаренко, Я. А. Кульбашиної, І. Т. Лещенко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєвої. Не менш актуальними є дослідження Г. М. Арзютова, Л. О. Демінської, А. П. Коноха, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенка, Ю. М. Шкребтія присвячені проблемам освіти фахівців галузі фізичного виховання та спорту. Доволі перспективним нині є акмеологічний підхід (Б. Г. Ананьєв, М. О. Рибніков, Н. В. Кузьміна, А. О. Деркач, О. О. Бодальов, В. М. Зазикін) до професійної освіти, процесу становлення конкурентоспроможного компетентного професіонала, який дозволяє нам розкрити механізми формування фахівця фізичного виховання в процесі неперервної професійної підготовки. При цьому акмепотенціал вищого навчального закладу в процесі формування компонентів амкологічної компетентності фахівців фізичного виховання вивчено не достатньо, це й обумовило **мету** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, акмеологічні умови – задатки, загальні та спеціальні здібності, стан суспільства, умови сімейного виховання, освіта, тобто передстартовий період професіоналізму [2; 3]. Предмет акмеології освіти, за даними Н. В. Кузьміної, – це «пошук факторів, які обумовлюють різні результати навчально-пізнавальної діяльності: сім'я та сімейні стосунки в ранньому дитинстві, перший учитель і різні етапи загальноосвітньої підготовки, видатні взірці, що здійснили вплив на фахівця» [4].

Комунікативне середовище вищого навчального закладу, на думку В. О. Огнев'юка, є однією з найважливіших акме-компетентних умов формування майбутнього фахівця [5]. С. М. Мартиненко вважає характерною особливістю функціонування акмесередовища вищого навчального закладу посилення інтеграційних процесів, що передбачає поєднання різноманітних підходів, посилення взаємодії з соціально-педагогічним середовищем [6]. Дослідник зазначає, що місія сучасного вищого навчального закладу полягає у всебічному розвитку творчої особистості, що є найвищою цінністю суспільства, виявленні її талантів, здібностей особистості, збагачення інтелектуального, культурного потенціалу фахівця. На нашу думку, акмепотенціал Київського університету імені Бориса Грінченка визначають: місія – сприяти кожному в цілісному розвитку і лідерському становленні, служити людині, громаді, суспільству, візія – розвивати корпоративну культуру лідерства, забезпечувати впровадження університетського стандарту освіти і наукових досліджень; створювати сприятливе середовище, інфраструктуру та умови для розвитку особистості, мобільності викладачів та студентів; служити територіальній громаді м. Києва. Ключовими цінностями є людина, громада, довіра, духовність, лідерство-служіння, відповідальність, професіоналізм, громадянська ідентичність [7]. Нині, актуальним є формування громадянина, компетентного фахівця, фізично і духовно повноцінної особистості з високим рівнем корпоративної та особистісно-професійної культури.

А. І. Каштанов визначає освітнє середовище сучасного закладу освіти як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу особистості. Дослідник визначив параметри оцінки ефективності освітнього середовища та його складових [8]:

– результативність діяльності навчального закладу (рівень знань і загальнокультурного розвитку студентів; ступінь привабливості освітнього закладу і освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик; взаємодія вищого навчального закладу зі школами нового типу);

– комфортність (естетика середовища, санітарно-гігієнічні, матеріально-технічні умови; фізіологічні обґрунтування режиму роботи; наявність ситуації вибору змісту форм освіти; соціально-психологічний мікроклімат);

– забезпеченість навчальної діяльності (навчально-матеріальне обладнання, рівень нормативно-правової та організаційно-функціональної забезпеченості; характеристика кадрового потенціалу; рівень і характер управлінської діяльності).

Організація навчального процесу в освітньому акме-середовищі з використанням сучасних активних методик навчання, спрямованих на ефективний результат, передбачає не

лише передачу студентам знань, способів їх розуміння та застосування, а й досягнення найвищого результату пізнання – вміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, що забезпечить, на наш погляд, підготовку професіонала, висококваліфікованого фахівця.

За даними О. О. Бодальова, Л. О. Рудкевич, коли в процесі навчання, студенти засвоюють знання, продемонстровані викладачами чи беруть з підручників зразки вирішення завдань, переймають знання, відтворюють навчальний матеріал, поданий викладачем, то такий метод оцінюється дослідниками як «дресирування», виховання фахівця виконавського рівня [2]. Для формування професіонала, який завдяки розвинутим у нього психічним якостям особистості досягає небувалого прориву у незвідане, відкриває нові закономірності, виявляє нові механізми, розробляє та використовує нові технології потрібні особливі акме-методи навчання, освітнє акме-середовище, вважають автори.

Під розвивальним освітнім середовищем ми розуміємо стимулюючий характер навчального процесу у вищому навчальному закладі, оптимізація «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії студента й викладача (рис. 1).

Рис. 1. Компоненти, що забезпечують акмеологічну спрямованість навчального процесу вищого навального закладу.

На думку В. М. Гладкова, С. Д. Пожарського, акмеологічне освітнє середовище – це професійна зрілість викладачів, зовнішні та внутрішні умови й фактори впливу на формування майбутнього фахівця [9].

Таким чином, з метою визначення ефективності умов формування фахівців фізичного виховання в умовах акмеспрямованого освітнього середовища вищого навчального закладу, ми здійснили SWOT-аналіз діяльності та можливостей корегування слабких сторін розвитку діяльності викладачів кафедри фізичної культури та спортивної майстерності, які здійснюють професійну підготовку фахівців [10]. Дослідження визначили сильні сторони акмеспрямованого освітнього простору Університету Грінченка та кафедри є: відповідна педагогічна кваліфікація фахівців, які забезпечують професійну підготовку студентів спеціальності фізичне виховання; дружнє, робоче налаштування колективу кафедри фізичної культури та спортивної майстерності; ентузіазм, відповідальність та постійне самовдосконалення співробітників кафедри. На нашу думку, в умовах конкуренції на сучасному ринку праці постійне удосконалення професійної компетентності фахівців

фізичного виховання – це не тільки гарантія їх зайнятості, а й можливість досягти акме-вершини професійної досконалості.

Нами також визначено слабкі сторони процесу професійної підготовки фахівців фізичного виховання: недостатній матеріальний стимул працівників; не мотивовані до професійного зростання молоді фахівці; відсутність ефективної системи професійного відбору абітурієнтів (профпридатність) до педагогічної роботи.

В результаті проведеного SWOT-аналізу нами визначено можливі шляхи зміни системи професійної освіти за напрямом підготовки «Фізичне виховання»: гарантія та забезпечення роботою випускників за фахом з відповідною оплатою; створення умов для підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукових та інформаційних технологій, достатня матеріально-технічна база; тісна співпраця з дитячо-юнацькими спортивними школами, спеціалізованими навчальними закладами спортивного профілю, вищої професійної майстерності. Також нами визначено такі загрози системи професійної освіти фахівців фізичного виховання: відставання від світових стандартів ресурсного забезпечення галузі; невисока престижність професій галузі «Фізичного виховання, спорту і здоров'я людини»; низький рівень матеріального заохочення працівників бюджетного сектору даної галузі.

Важливою складовою, що стимулює розвиток акмепотенціалу вищого навчального закладу, на нашу думку, є оптимізація «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії студента й викладача. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання на засадах акмеології, на нашу думку, повинна здійснюватися відповідно до покликань, інтересів і здібностей студентів [11].

В результаті дослідження сучасного стану неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання нами було здійснено аналіз проведеного анкетування щодо причин, які спонукали студентів обрати професію вчителя фізичної культури.

Визначено, що найголовнішою причиною є бажання студентів виглядати спортивно, бути фізично активними та схожими на відомого спортсмена-кумира. Зазначені причини демонструють бажання молоді вести здоровий активний спосіб життя, спонукатимуть, на нашу думку, їх до регулярних занять фізичною активністю та ефективного навчання за напрямом підготовки «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини».

Наступною групою чинників, що спонукали обрати професію вчителя фізичної культури є те, що студенти відчували в собі здібності до педагогічної діяльності, мали успіхи в школі з фізичної культури та спортивні досягнення. Таким чином, середовище загальноосвітнього навчального закладу спонукало школярів обрати професію відповідно покликання, що сприятиме, на нашу думку, досягненню успіху та професіоналізму. Варто зазначити, що опитані студенти вважають не дуже значущим фактором, який вплинув на вибір професії, був приклад шкільного вчителя фізичної культури. Також опитування засвідчило, що студенти спеціальності фізичного виховання обирали професію не «за компанію», а за покликанням. Відтак, свідомо обрана професія, на нашу думку, сприятиме успішному навчанню, мотивації досягнення професійної майстерності та успіхів.

Висновок. В процесі неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання акмепотенціал вищого навчального закладу сприяє формування їх акмеологічної компетентності. Акмеологічним результатом професійної підготовки є готовність фахівця до саморозвитку у професійному середовищі та професійної продуктивної діяльності. Професійна підготовка конкурентоспроможних на вітчизняному та світовому ринках праці фахівців фізичного виховання дозволить забезпечити суспільство професіоналами, які прагнутимуть найвищого ступеня розвитку особистості(акме).

Перспективи подальших наукових розвідок полягатимуть у визначенні критеріїв сформованості акмеологічної компетентності фахівців фізичного виховання в процесі неперервної професійної підготовки на засадах акмеології.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. Назва з екрана.

2. Бодалев А. А. Как становятся великими и выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 287 с.
3. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 321 с.
4. Кузьмина Н. В. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования / Н. В. Кузьмина // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир – Київ, 2015. – С. 14–20.
5. Огнев'юк В. О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціалу майбутнього фахівця / В. О. Огнев'юк // Акмеологія – наука XXI століття. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 17-18 лютого 2011 року. – Київ, 2011. – С. 6-9.
6. Мартиненко С. М. Педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору в акмесередовищі вищого навчального закладу / С. М. Мартиненко // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир – Київ, 2015. – С. 214–218.
7. Я – студент: навч. посіб. / [Огнев'юк В. О., Жильцов О. Б., Караман С. О. та ін.; за заг. ред. Огнев'юка В. О.]. – 3-є вид. зі змінами. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015 – С.44–71.
8. Каштанов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного середовища сучасного ліцею: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / А. І. Каштанов. – Луганськ, 2001. – 20 с.
9. Гладкова В. М. Основи акмеолгії: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів: Новий світ, 2000. – 320 с.
10. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій: Навчальний посібник / За ред. Л. В. Балабанової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Знання, 2005. – 301 с.
11. Дерека Т.Г. Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання: концепція дослідження / Т.Г. Дерека // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 7(51). – С. 31–39.

References

1. The Low of Ukraine «About Higher Education» (2014) vid 01.07.2014 # 1556-VII. Retrieved 15.08.2016, from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18. (in Ukr.).
2. Bodalev, A. A., Rudkevich, L.A. (2003) *How to become a great and outstanding*? Moscow: Institut Psihoterapii (in Russ.)
3. Derkach, A. A., Kuz'mina, N.V. (1993) *Acmeology: the ways of professionalism peaks achievement*. Moscow:: RAU. (in Russ.)
4. Kuz'mina, N V. (2015) The fundamental acmeology as a major resource of the education productivity improving process. *The Problems of Education: Scientific Research Journal, 84, 14–20*. (in Ukr.).
5. Oghnev'juk, V.O. (2011) . Development of a future specialist's acmeo-competence potential in the university education space. *Akmeologhija – nauka KhKhI stolittja. Materialy III Mizhnarodnoji naukovo-praktychnoji konferenciji, 17–18 ljutogho 2011 roku*. Kyjiv. (in Ukr.).
6. Martynenko, S.M. (2015) Pedagogical interaction of educational space subjects in the university acmeo-environment. *The Problems of Education: Scientific Research Journal, 84, 214–218*.. (in Ukr.).
7. Oghnev'juk, V.O., Zhyljcov, O.B., Karaman, S.O. (2015). *I am a student*. Posib (2015). In Oghnev'juk V. O. (Ed.). 3-rd. Kyiv:. Borys Ghrinchenko Kyiv University (in Ukr.).
8. Kashtanov, A. I. (2001) The pedagogical basises of modern Lyceum innovation environment development. (Ph.D dissertation) *Theses.* Lughansjk. (in Ukr.).
9. Ghladkova, V. M., Pozharsjkyj, S.D. (2000) *The acmeology fundamentals*. Lviv: Novyj svit (in Ukr.).
10. *SWOT-analysis as Basis of marketing strategies* (2005): Handbook. In L.V. Balabanova (Ed.). 2-rd. Kyiv: Knowledge. (in Ukr.).
11. Dereka, T. Gh. (2015) The acmeological principles of physical education specialists' continuous professional training: the concept of a study. *Teaching Science: Theory, History, Innovative Technologies, 7(51), 31–39.* (in Ukr.).

DEREKA Tetiana,

PhD in physical education and sport, associate professor
The Head of Physical Education and Sport Pedagogy Department
Faculty of Health, Physical Education and Sports, Borys Grinchenko Kyiv University,
e-mail: t.dereka@kubg.edu.ua

THE ACMEO-POTENTIAL OF UNIVERSITY IN PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *Introduction. There is actuality of higher education institution acmeo-potential estimation in the process of physical education specialists' acmeological competence components (motivation, activity, cognitive, personal) formation is substantiated in the article.*

Purpose. The communicative environment of higher education institution as an acmeological condition of the future specialist forming is analyzed.

Methods. The study of literature sources, questionnaires, SWOT-analysis.

Results. There are parameters of educational environment effectiveness and its components evaluation given: the impact of the higher education institution, comfort and training activities provision. The components that enable acmeological orientation of the educational process in higher education institution are defined. The characteristic of "subject-subject" interaction between student and teacher in the physical education specialists' professional training is given.

Originality. There are following strengths of acmeo-oriented educational environment studied: appropriate teaching qualifications of university teachers; friendly working team of professionals; responsibility and constant self-improvement of co-workers. Also there are next weaknesses of the physical education specialists' professional training process pointed: lack of financial incentive to employees; of young specialists' low motivation to professional development; the lack of an effective system of professional selection of applicants. Some possible ways of changing the system of physical education specialists' professional training are studied such as following: guarantee and ensure the work of graduates in accordance to the specialty with the appropriate payment; creating conditions for the training of qualified personnel; scientific and information technology development and implementation; sufficient material base; effective career guidance.

The current state of physical education specialists' continuous professional training is studied. It was determined that the reasons that prompted students to choose the physical education teacher profession are: to look fit and sporty; to be physically active; their success for physical culture while being at school and sport achievements.

Conclusion. The acmeological result of the professional training is the specialist's willingness to professional self-development in a professional environment and professional productive activities. There is a process of acmeological competence components forming take place while the process of physical education specialists' continuous professional training realized on the acmeology basis. The prospects of further scientific research in the physical education specialists' acmeological competence forming criteria determining in the process of continuous training.

Key words: *akmeo-potential; higher education; learning environment; professional training; specialists; physical education.*

Одержано редакцією 12.07.2016
Прийнято до публікації 22.08.2016

УДК 34::316.64]167.1:355.354-057.875

ДОВГИЙ Олександр Васильович,
аспірант Кіровоградської льотної академії
Національного авіаційного університету,
e-mail: adovgiy@goodex.com.ua

УДОСКОНАЛЕННЯ СТРУКТУРИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ В КОНТЕСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті актуалізується важливість щодо удосконалення структури науково-дослідної та позааудиторної роботи в контексті формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів . Розглядається сучасні механізми управління самостійною пізнавальною діяльністю курсантів, що створюють пріоритетні умови для підвищення ефективності освітнього процесу з позиції філософського, соціологічного, психолого-педагогічного та юридичного підходів у контексті удосконалення структури науково-дослідної та поза аудиторної роботи. У статті розкривається сутність таких понять: самостійна пізнавальна діяльність курсанта, позааудиторна робота, комбіноване (змішане) навчання

Ключові слова*: правова культура; курсанти; самостійна пізнавальна діяльність курсанта; позааудиторна робота; комбіноване (змішане) навчання.*

Постановка проблеми. Формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів є прозорою динамічною системою, що володіє складною структурою. Прозорість даної системи для впливу ззовні очевидна, бо вона підлягає постійному впливу

різних зовнішніх умов: суспільних, культурних, соціально-економічних тощо. Оскільки на процес формування правової культури курсантів діють практично всі зовнішні умови, їх слід приймати як вихідні передумови.

У цьому зв'язку важливо забезпечити умови системно-цілісної організації діяльності з формування правової культури курсантів. Модель формування правової культури покликана створювати педагогічні умови цілісного сприяння розвитку правової культури особистості курсанта в період професійної освіти.

Провідною тенденцією сучасних інноваційних змін є становлення гуманістичних, особистісно-орієнтованих та гуманітарно-орієнтованих освітніх систем (Н. Алексєєв, Е. Бондаревська, В. Данильчук, И. Сергєєв, В. Сєріков, В. Сімонов, І. Якиманська та ін.). Всі автори у методологічному відношенні спираються на відоме положення системного аналізу про те, що система не може функціонувати та розвиватися без істотних і необхідних умов, сукупність яких називають середовищем системи. Вони також відштовхуються від думки вітчизняних дослідників (Ю. Бабанський, Г. Вергелес, М. Дураном, Ю. Соколиків та ін.), які відзначають, що будь яка педагогічна система може успішно функціонувати тільки при дотриманні відповідних умов.

Метою та завданням даного дослідження є обґрунтування однієї з запропонованих нами педагогічних умов формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів, а саме удосконалення структури науково-дослідної та позааудиторної роботи в контесті формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Надмірне захоплення теоретичною частиною фахової підготовки курсантів льотних навчальних закладів (ЛНЗ), замість інтенсивного використання існуючих внутрішніх ресурсів навчальних закладів з метою трансформування педагогічних знань курсантів в операційні практичні навички лише установлює сталі стереотипи в системі їх професійної підготовки та детермінує однобокий розвиток курсантів льотних навчальних закладів. Оскільки на сьогодні в навчальному процесі на самостійну роботу курсантів відводиться понад 50% навчального навантаження то ми зосереджемо свою увагу саме на позаудиторній роботі.

Під самостійною пізнавальною діяльністю курсанта ми розуміємо систему його позааудиторних дидактично передбачених освітніх зусиль, які розширюють інтелектуальний та професійний потенціал, що сприяють навчанню та наступному оволодінню особистісно-професійними знаннями, якостями, здібностями й уміннями; складний процес, в якості структурної одиниці якого можна виділити пізнавальну дію, що ініціюється суб'єктом (курсантом), а отже, характеризується усвідомленням мети та наявністю у нього дійсного мотиву, що буде спонукати його навчальну самостійну пізнавальну діяльність. Тому, у даному підрозділі дослідженні звернемо особливу увагу на удосконалення самостійної пізнавальної діяльності курсантів льотних навчальних закладів.

Важливо, що курсантський (юнацький) вік являє собою сенситивний період для цілеспрямованого розвитку здатності усвідомлювати себе в професійній діяльності [1] й будується навколо кризи ідентичності, яка складається з серії соціальних і індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самоозначеннь [2]. Тут, одним із центральних утворень особистості курсанта ЛНЗ стає його самосвідомість, що визначається, як усвідомлення свого відношення до світу, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок, почуттів і переживань, бажань і інтересів, своїх потреб і здібностей, прагнень і мотивів поводження [3].

Продовжуючи аналіз проблеми, необхідно відзначити, що «професійний розвиток невіддільний від особистого – в основі того й іншого знаходиться принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості класти власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що сприяє вищій формі життєдіяльності особистості – її творчій самореалізації» [4]. Схожими є думки вчених С. Резник; Р. Файзуллин; L. Edward про те, що результати становлення майбутнього професіонала залежать від його здатності до саморозвитку та розвинених рефлексивних навичок.

Аналіз наукових досліджень М. Гончаренко, А. Ліненко, А. Наришкин та ін., показав, що активність курсантів у формуванні професійних умінь та якостей є результатом усвідомлення ними потреби роботи над собою, тобто потреби у самоосвіті та самовихованні. Така потреба є «рушійною силою, мотором» їхньої активності в оволодінні професійними вміннями й якостями» [5].

У роботах В. Деркунской [6], М. Дзукаевої, Л. Кочневої, Н. Леванської, В. Монахова та ін.., зазначено, що на основі самопізнання у майбутнього фахівця формується рішення про необхідність самовиховання та самовдосконалення, створюється модель майбутньої роботи над собою.

Курсанти більш серйозно підходять до навчальної діяльності, коли чітко знають найближчу і перспективну мету вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни, коли ці цілі усвідомлюються як особисто професійно значимі, а тому необхідні і бажані, коли є чітке уявлення про шляхи і способи досягнення навчальних цілей. Адже внутрішнім стрижнем процесу навчання є визначена мета навчального процесу [7].

Важливою тут є примітка С. Рубінштейна: «Для того щоб учень по справжньому включився в роботу, потрібно зробити поставлені в ході навчальної діяльності задачі не тільки зрозумілими, але і внутрішньо прийнятими для нього, тобто щоб вони набули значимість і знайшли, таким чином, відгук і опорну точку в його переживанні» [8, с. 81].

Треба зупинитися й на тому, що особистісне визначення навчальної цілі курсанта належить до освітніх технологій, і вимагає наступних процедур. По–перше, вибудовування особистісного ставлення курсанта до об’єкта (наприклад, це може бути стійкий інтерес до майбутньої професії після вступу до навчальних закладів). По–друге, встановлення особистісного змісту і «образу». По–третє, вибір типу діяльності (це може бути прийняття рішення про важливість для себе успішного навчання за обраним фахом) [9].

Таким чином, до сучасних механізмів управління самостійною пізнавальною діяльністю курсантів, що створюють пріоритетні умови для підвищення ефективності освітнього процесу, зокрема психологічного забезпечення процесів навчання ми віднесли:

– реалізацію викладачем сукупності принципів побудови самостійної навчальної діяльності, а саме: самостійності, професійно-педагогічного напрямку, гуманізації та гуманітаризації, наступності, науковості, свідомості й активності, системності, послідовності й раціональності, достатнього рівня складності, зв’язку теорії з практикою;

– дидактичний супровід організації самостійної пізнавальної діяльності за рахунок упровадження інтегративної комплексної системи педагогічного впливу на процеси самопізнання, самоактуалізації, саморегуляції, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації;

– індивідуалізацію змісту самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Так, під час навчальної практики пропонується використовувати рефлексію та самооцінювання. Відчуваючи практичне вживання конструктивістських методів на собі, курсанти льотних навчальних закладів матимуть стимул до використання методів у своїй професійній діяльності. У процесі оптимально влаштованої практики курсанти будуть одержувати не тільки професійні знання, вміння, навички, але й розвиватися як особистості, набуваючи комплексу професійних якостей, необхідних їм у подальшому житті та професійній діяльності.

Тому важливо, щоб вже у процесі навчання курсанти оволоділи системним баченням майбутньої професійної діяльності, сприймали різноманітні дії наставника як компоненти єдиної системи педагогічної діяльності, що включає пов’язані між собою напрямки роботи.

У цьому аспекті раціонально організована науково-дослідна та позааудиторна робота шляхом стимулювання самостійної розумової діяльності курсантів ЛНЗ створює основу для полегшення їх внутрішньоособистісних та міжособистісних процесів як фундаментальних факторів цілеспрямованого й стрімкого професійного розвитку у спеціально створеному навчально-комунікативному середовищі відповідного навчального закладу.

Таким чином, до потенційних можливостей стимулювання самостійної розумової діяльності у курсантів ЛНЗ, відносимо: сприяння реалізації їх мотиваційних функцій не

викликаючи дискомфорту; створення векторних норм, що вказують шлях до майбутнього досконалого виконання специфічних функцій; забезпечення професійних спонукань; побудова освітніх та професійних траєкторій й орієнтирів; проекція у майбутні фахові бажання курсантів; додержання правил і норм якісної навчальної діяльності, що надасть можливість комфортно перетворити безтурботну курсантську життєдіяльність у їх творчу самореалізацію спочатку, у власній навчальній діяльності, а потім, й у майбутній професійній діяльності.

Крім цього, враховуючи специфічність професійної діяльності курсантів ЛНЗ, існуючі недоліки фахової підготовки майбутніх авіафахівців та проаналізовані перспективні концептуальні положення вищеназваних науковців дозволили віднести до перспективних ідей організації навчання та науково-дослідної роботи, які мають бути інтегровані у діючу систему ВНЗ, що готують відповідних фахівців такі:

– мотивуюче залучення майбутніх авіаційних фахівців до дослідницько-пошукової й дослідницько-аналітичної навчальної діяльності у процесі навчальної практики та наукової роботи з одночасною перевіркою у них сформованості базового рівня професійної підготовленості;

– використання дослідницьких завдань процесуально-діяльнісного змісту з елементами творчого педагогічно-інноваційного пошуку, що відображає специфіку обраної професії курсантів ЛНЗ та сприяють розвитку у них креативного досвіду;

– організація наукових гуртків для підтримки професійної освіти курсантів ЛНЗ, де вони мають можливість підвищити рівень своєї професійної підготовленості;

– залучення курсантів ЛНЗ до вивчення позитивного досвіду роботи практикуючих авіаційних фахівців та виявлення у них функціональних помилок при організації професійної діяльності, створюючи власний рейтинг фахівців та обґрунтовуючи його на спеціально відведених для цього аудиторних заняттях використовуючи усі можливі новітні засоби, стимулюючи у такий спосіб власну самостійну розумову діяльність.

Російський психолог І. Якиманська визначає такі основні положення особистісно орієнтованої системи навчання: воно повинно забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності [10].

О. Пєхота вважає, що «...найпростішою ланкою, з яких складається особистісно орієнтована технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація. Це така ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати суть, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку» [7].

Сутнісними рисами особистісно орієнтованого навчання В. Сериков визначає: 1) елемент проектування навчання – це подія в житті особистості, що дає їй цілісний життєвий досвід, де знання – частина його на відміну від традиційного навчання – проектування фрагменту змісту навчання; 2) спільне цілепокладання педагогом і учнем; 3) стирання принципової межі між змістовним і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду; 4) навчання наближається до природної життєдіяльності людини, його професійної діяльності; 5) взаємодія учасників навчальної діяльності втрачає формальність і функціоналізм й набуває риси міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування; 6) текст як фрагмент культури, що набувається, засвоюється через контекст; розвиток "Я" відбувається через "своє інше", через діалог; засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання та вміння), а сама цілісність, що передбачає імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей і ситуацій; 7) особистісна парадигма не безпосередньо впливає на побудову змісту та форм навчання. У цьому сенсі – це достатньо "делікатна" педагогічна теорія, вона впливає на внутрішню організацію суб'єктів навчального процесу і на побудову предметно-змістовної області навчання [11].

Метою навчання у такій діяльності стає формування правової культури курсантів у навчально-виховному процесі, набуття власного "Я", розкриття його творчих нахилів та здібностей, індивідуальності та стилю взаємодії та спілкування з іншими, а не тільки опанування ним певною сукупністю професійних ЗУН. Для цього науково-педагогічний

працівник має допомогти майбутнім фахівцям знайти самого себе, а також у самовизначенні, саморозвитку, самовдосконалення в умовах ЛНЗ. Отже, сутнісною ознакою цієї умови формування правової культури майбутніх фахівців є "суб'єктність" – із середини детермінована спонтанна активність, творення власної психіки і себе як суб'єкта [12].

Все це кардинально змінює функції навчально-виховного процесу, де основними функціями стають виховна, розвивальна, самовдосконалення, а не освітня як під час традиційної освіти:

- зміст освіти, її засоби й методи організовуються так, щоб курсант мав можливість вибирати предметний матеріал, його вид та форму;

- освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей майбутнього фахівця і має бути основною метою сучасної освіти;

- освіченість формує індивідуальне сприйняття світу, можливості його творчого перетворення, широке використання суб'єктивного досвіду в інтерпретації та оцінці фактів, явищ, подій навколишньої дійсності на основі особистісно значущих цінностей і внутрішніх настанов;

- найважливішими чинниками особистісно орієнтованого навчального процесу є ті, що розвивають індивідуальність майбутнього фахівця, створюють умови для його саморозвитку та самовираження;

- воно будується на принципі варіативності [10].

Позааудиторна робота – система, що поєднує мету, зміст, функції, методи й організаційно-педагогічні форми, зорієнтовані на розвиток активності, самодіяльності, толерантності, взаємодії студентів (курсантів) на принципах співробітництва та співтворчості. Вважаємо за необхідне наголосити, що формування правової культури курсантів залежить також від рівня організації позааудиторної роботи в льотному навчальному закладі. Позааудиторна робота є цілісним педагогічним процесом формування й розвитку особистості майбутнього фахівця, що відбувається на засадах органічної єдності з навчальним процесом і соціальним середовищем, урахуванні особистісних інтересів, нахилів курсантів і соціального замовлення суспільства.

Виховний потенціал практики позааудиторної роботи формує філософсько-світоглядну позицію курсанта, пізнавальну активність і культуру розумової праці. На основі цього під час позааудиторної діяльності можуть бути сформовані навички самоврядування; соціальна активність та відповідальність; політична культура; патріотизм; правосвідомість; свідоме ставлення до праці; естетична культура й фізичне вдосконалення.

У сучасних умовах позааудиторна форма роботи виконує роль тієї ланки, що поєднує теорію та практику. Місце цієї діяльності регламентоване такими державними документами: Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»; Державною програмою «Вчитель»; статутом вищого навчального закладу; Положеннями про студентське наукове товариство, студентський науковий гурток, проблемну групу; планами навчальної, виховної роботи факультетів навчального закладу тощо.

Останнім часом позааудиторну діяльність у вищому навчальному закладі сприймають як організаційну форму, зреалізовану в системі змішаного навчання. Наприклад, практика викладання технічних дисциплін у Польщі демонструє ефективність використання змішаного навчання («nauczanie mieszane»), що постає як форма дистанційного навчання й поєднує як традиційні форми навчання, так і сучасні інформаційно-телекомунікаційні технології, які слугують засобом спілкування між викладачем та студентом [13].

Комбіноване (змішане) навчання – це педагогічно виважене поєднання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання, спрямоване на інтеграцію аудиторного й позааудиторного навчання. Таке визначення акцентує на проміжній ролі комбінованого навчання – між традиційним (переважно аудиторним) і дистанційним (переважно позааудиторним) навчанням – та на провідній ролі інформаційно-телекомунікаційних технологій в організації навчальної діяльності .

Серед перспективних напрямів освітньої діяльності вищого навчального закладу у сфері дистанційного навчання Ю. Триус [14] розрізняє: використання інформаційно-

телекомунікаційних технологій у процесі організації позааудиторної роботи майбутніх фахівців усіх форм навчання з наданням їм комплекту спеціальних навчальних матеріалів для самостійної роботи (навчальні матеріали, виконані у твердих копіях, електронному вигляді, на аудіо- й відеокасетах); надання змоги майбутнім фахівцям освоїти, крім дисциплін навчального плану, інші курси, а також освітні програми, що існують як у вищому навчальному закладі, де навчається майбутній фахівець, так і в інших навчальних закладах України та за кордоном.

Навчання в позааудиторний час починається з мотивації навчальної діяльності курсантів, де вони отримують інформацію щодо переваг вивчення правових дисциплін протягом факультативних занять, про доцільність вивчення саме цього переліку питань, необхідного для подальшої професійної діяльності, професійного становлення, а також загальні рекомендації стосовно успішного вивчення цього курсу.

Формуванню позитивної мотивації курсантів до виконання самостійної роботи сприяють такі чинники: чітка організація процесу самостійної роботи; зміст завдань і способи їх виконання; стимулювання контрольної функції.

Від рівня організації самостійної роботи суттєвою мірою залежить її успішність. Необхідною умовою мобілізації курсантів на якісну професійну підготовку є конкретна програма їхньої самостійної пізнавальної діяльності, навчально-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення, що повинно ґрунтуватися на кафедральній концепції навчально-виховного процесу, відповідати профілю підготовки, зважати на традиції й конкретні умови роботи. Науковець В. М. Володько [15] вважає, що умови роботи мають бути базовані на низці вихідних даних, до яких насамперед можна зарахувати:

– науково-методичний потенціал викладачів;

– готовність кожного викладача до такої роботи, коли доводиться відмовлятися від чинних норм і звичаїв;

– рівень підготовки курсантів, що залежить від певних соціальних, економічних та інших чинників;

– можливості навчально-методичного й технічного забезпечення навчального закладу, форма занять, зміст і структура освіти тощо.

Висновки. Пропоноване наукове дослідження спрямоване на впровадження важливої педагогічної умови – удосконалення структури науково-дослідної та позааудиторної роботи в контексті формування правової культури курсантів льотних навчальних закладів. Важливо, щоб вже у процесі навчання в умовах самостійного навчання та позааудиторної роботи курсанти оволоділи системним баченням майбутньої професійної діяльності, сприймали різноманітні дії фахівця-майстра як компоненти єдиної системи педагогічної діяльності, що включає пов’язані між собою напрямки роботи. Пропонована педагогічна умова дозволить сформувати у майбутніх фахівців авіаційної галузі необхідні правові знання, вміння та навички для виконання професійних дій.

Список використаної літератури

1. Литвинова Л.В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників : автореф. дис. … канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.В. Литвинова. – К., 2004. – 20 с;
2. Ліненко А.Ф. Професійна самоідентичність майбутнього вчителя / А.Ф. Ліненко // Наука і освіта. – 2005. – № 7–8. – С. 43–45
3. Магомедов М.И. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М.И. Магомедов. – Махачкала, 2009. – 167 с.
4. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4 – С. 28–31.
5. Науково-практичні аспекти організації навчальної і методичної роботи в університеті : [монографія / наук. ред. Шевченко В.П.]. – Донецьк : Юго-Восток, Лтд, 2004. – 256 с.
6. Деркунская В.А. Опыты личностно-профессионального самопознания студента в контексте педагогической деятельности : программа психолого-педагогического практикума / Деркунская В.А. – М. : РГПУ им. А. И. Герцена. 2005. – 123 с.

7. Пєхота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О.М. Пєхота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 274–297.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн – М. : АН СССР, 1957. – 328 с.
9. Словник термінів і понять з педагогіки вищої школи : [посібник] / В.В. Приходько, В.В. Малий, В.Л. Галацька, М.А. Мироненко. – Дніпропетровськ, 2005. – 181 с.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Якиманская И.С. – М.: Б-ка журнала «Директор школы», 1996. – 96 с.
11. Сериков Г.Н. Педагогические системы обучения / Г.Н. Сериков – Челябинск, 1980. – 126 с.
12. Психологія суб'єктної активності особистості: Матеріали міжнар. наукової конференції «Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості», 12–14 жовтня 1992 р., м. Київ. – К., 1993. – 227 с.
13. Debska B. Nowe metody kształcenia studentów na kierunku Technologia Chemiczna / B. Debska, M. Jaromin, P. Peszko // Przemysl Chemiczny. Czasopismo Politechniki Rzeszowskej. – Rzeszow, 2006. – № 85/8–9. – P. 1171–1174.
14. Триус Ю.В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі / Ю.В. Триус, І.В. Герасименко // Теорія та методика електронного навчання : збірник наукових праць – Кривий Ріг : Видавничий відділ НметАУ, 2012. – Вип. ІІІ. – С. 299–308
15. Володько В.М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів : метод. рекоменд. / В.М. Володько, І.С. Дмитрик, М.Д. Іванова. – К. : ІСДО, 1993. – 52 с.

References

1. Litvinova, L.V. (2004). Psychological mechanisms of overcoming dezadaptatsiynyh experiences of first-year students. (Ph.D Dissrtation). *Thesis*. Kyiv. (in Ukr.).
2. Linenko AF (2005). Professional self-identity of future teachers. *Science and Education, 7–8, 43–45*. (in Ukr.).
3. Magomedov MI (2009). *Pedagogical terms of readiness for the formative Professional activity of the future teacher of Physical Culture*. (Ph.D Dissrtation). Makhachkala. (in Russ.).
4. Mitin LM (1997). Lychnostnoe and Professional Development novyh rights in the socio-economic conditions. Issues of Psychology, 4, 28–31. (in Russ.).
5. *Scientific and practical aspects of learning and teaching at the University: monograph*. In Shevchenko V.P. (Ed.). Donets'k: South-east, Ltd. (in Ukr.).
6. Derkunskaya, V.A. (2005). *Experiments personal and professional self-knowledge in the context of the student's educational activities: a program of psycho-pedagogical workshop*. Moscow: Herzen RGPU. (in Russ.).
7. Piechota, A.M. (2000). Personality-oriented education and technology. *Continuing professional education: problems, searches, perspectives, 274–297*, Kyiv: VIPOL. (in Ukr.).
8. Rubinstein, S.L. (1957). *Being and consciousness*. Moscow: USSR Academy of Sciences. (in Russ.).
9. *Glossary of terms and concepts of pedagogy of higher education*. (2005). In V.V. Prikhodko, V.V. Maly, V.L. Galatia, M.A. Mironenko. Dnipropetrovsk. (in Ukr.).
10. Yakimanskaya, I.S. (1996). *Personality-oriented education in the modern school*. Moscow: Library Journal "The school principal" (in Russ.).
11. Serikov, G.N. (1980). *Pedagogical training system*. Chelyabinsk. (in Russ.).
12. *Psychology of the individual subject activity* (1993). Proceedings of the International Conference "Younger person as the subject of mental activity, self-development and creativity", 12–14 October 1992, Kyiv. (in Ukr.).
13. Debska B., Jaromin, M., Peszko, P. (2006). Nowe metody kształcenia studentów na kierunku Technologia Chemiczna. Przemysl Chemiczny. *Czasopismo Politechniki Rzeszowskej, 85/8–9, 1171–1174*. (in Pol.).
14. Trius, U.V., Gerasimenko, I.V. (2012). Combined learning as an innovative educational technology in higher education. *Theory and methods of e-learning: a collection of scientific works, Kryvyi Rih, III, 299–308*. (in Ukr.).
15. Volodko, V.M., Dmytryk, I.S., Ivanova, M.D. (1993). *Independent cognitive activity of students*: guidelines. Kyiv: ISDO. (in Ukr.).

DOVHYY Oleksandr,

Post-graduate student,
Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University,
e-mail: adovgiy@goodex.com.ua

IMPROVEMENT OF SCIENTIFIC-RESEARCH AND INDEPENDENT WORK STRUCTURE IN THE CONTEXT OF STUDENTS' LEGAL CULTURE FORMING AT FLIGHT EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. *Introduction. In the article the importance of the improvement of scientific-research and independent work structure in the context of students' legal culture forming at flight educational establishments was accentuated. Modern mechanisms of students' independent cognitive activity management, that create priority terms for the increase of efficiency of educational process from position of philosophical, sociological, psychological and pedagogical, and legal approaches in the context of*

improvement of scientific-research structure and extracurricular work was studied. In the article the core concepts have been considered, such as: students' independent cognitive activity, extracurricular work, combined (blended) learning.

We consider students' independent cognitive activity as a system of his/her extracurriculum didactically predetermined educational efforts, that extends intellectual and professional potential; assists in further studying and mastering of professional knowledge, qualities, skills and abilities; a complicated process, whose structural component comprises a cognitive action, that is initiated by a subject (by a student), and thus, is characterized by aim realization and presence of a factual reason, that will facilitate his/her educational independent cognitive activity. Thus, in this research will pay special attention to the improvement of students' independent cognitive activity at flight educational establishments. To the modern mechanisms of management of students' independent cognitive activity, that create priority terms for the increase of educational process efficiency, psychological providing of studying process in particular, we refer the following:

– the realization of principles of independent educational activity by a teacher, namely: independence, professional pedagogical direction, humanization, consistancy, science, consciousness and activeness, systemacity, sequence and rationality, sufficient level of complication, connection of theory and practice;

– didactical component of organization of independent cognitive activity due to implementation of integrative complex system of pedagogical influence on the processes of self-cognition, self-actualization, self-regulation, self-training, self-control, self-appraisal, self-government and self-organization;

– individualization of the content of students' independent cognitive activity.

So, it was suggested to use a reflection and self-assessment during educational practice. Having experienced practical use of constructive methods on themselves, the students of flight educational establishments will have a stimulus to the use of these methods in their professional activity. In the process of properly arranged practice the students will get not only professional knowledge and skills, but they will also develop as personalities and acquire the complex of professional qualities, which will be necessary in future life and professional activity.

***Key words**: legal culture; students; student's independent cognitive activity; extracurriculum work; combined (blended) learning.*

Одержано редакцією 08.08.2016
Прийнято до публікації 12.08.2016

УДК 37.014.2

ЄФІМОВ Дмитро Володимирович,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького,
e-mail: jaster19911@gmail.com

ЕКОНОМІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОНЕЧЧИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТ. ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається економічний розвиток в усіх промислових галузях та їх вплив на управління та організацію роботи в учбових установах, а також розвиток й формування народної освіти Донеччини (наприкінці XIX – початку XX ст.). Висвітлюються питання діяльності промисловців Півдня Росії та їх внесок у початкову професійну освіту Донбасу, розвиток залізничної мережі на Донеччині, що сприяло значному розширенню закладів народної освіти та професійній робітничих кадрів на території Донецького регіону.

Мета статті – охарактеризувати економічний розвиток Донбасу та фактори, що впливали на забезпечення та формування початкової професійної освіти Донеччини. Методи дослідження. Науковий аналіз даних, історичної та педагогічної літератури, систематизація й узагальнення досвіду провідних педагогів.

Реформи другої половини XIX ст. створили умови для розвитку промисловості й формування монополістичних об'єднань, які по суті визначали характер змін у соціально-економічному житті

України, зокрема його урбанізацію, перерозподіл населення, створення професійних, реальних, ремісничих навчальних закладів, розвитку початкової професійної освіти Донбасу.

Ключові слова: *важка промисловість; економічний розвиток; народна освіта; школа; Донбас.*

Постановка проблеми. Важка промисловість була важливою ланкою масштабного ланцюга товарно-фінансових перетворень взагалі, але для Донеччини вона завжди відігравала особливу роль. Це пов'язано з тим, що вугільна промисловість, крім свого неабиякого економічного значення, має також очевидний соціально-детермінуючий зміст.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи наукову літературу з теми, слід привернути увагу до того, що дослідницький інтерес був спрямований здебільшого на розглядання низьких аспектів формування робітництва вугільної промисловості Донбасу у післяреформений період. Цих проблем так чи інакше торкалися в своїх працях І. Фелькнер, Л. Ліберман, Г. Бакулєв, П. Лященко, В. Нестерцов, В. Щербиніна, С. Нестерцова й інші дослідники. Питання вугільної та промислової галузей Донбасу, економічного розвитку піднімалося спочатку окремими підприємствами, а потім не сходило з порядку денного з'їздів гірничопромисловців Півдня Росії. Так, один із них – І. Фелькнер у праці «Каменный уголь и железо в России» (1874 р.) пропонував уряду «выдворить» заводське населення на Південь Росії штучним чином, принаймні на перші часи. На думку І. Фелькнера, для створення міцних кадрів уряду слід було перемістити до Донбасу до10 тис. душ чоловіків та жінок.

Мета статті – охарактеризувати економічний розвиток Донбасу та фактори, що впливали на забезпечення та формування початкової професійної освіти Донеччини.

Методи дослідження. Науковий аналіз даних, історичної та педагогічної літератури, систематизація й узагальнення досвіду провідних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Історія вугільної промисловості сповнена епізодів, трактування яких залежало від світоглядної позиції та методологічної підготовки дослідника, тому ретроспективний огляд історіографії вуглевидобутку не тільки не втрачає, а й набуває актуальності.

Реформи 60–70-х рр., попри їх обмеженість, створили умови для економічного розвитку, уможливили, хоч і запізнілу, індустріалізацію. Її темпи в пореформений період були дуже високими. Особливо це відчувалось на Донбасі, де за кілька років сформувалися цілком нові галузі промисловості. Промисловий розвиток супроводжувався змінами і в інших сферах життя: всі головні міста сполучили між собою новоутворені залізниці, розгорталися процеси урбанізації, складалися нові суспільні верстви підприємців і промислових робітників тощо [1].

Проте політика імперського уряду не була розрахована на те, щоб Донеччина скористалася дивідендами зі свого економічного розвитку. Дотримуючись традиційної політики використання економічного потенціалу українських земель задля задоволення загальноімперських потреб, російський уряд використовував для цього, у пореформену добу, нові форми.

Наприкінці XIX ст. промисловість Донбасу приносила 26% загальноімперського прибутку, однак на власні потреби використовувала не більше половини від цієї суми. Решта покривала потреби інших регіонів імперії. Засобом перекачування капіталів з українських губерній до центру стала також політика ціноутворення. Ціни на сировину, що відправлялася зі Сходу України, були набагато нижчими, ніж вартість російських товарів, які надходили з імперського центру. Внаслідок цього українські капітали фінансували розвиток інших регіонів [2].

В кінці XIX в. і на початку XX ст. продовжувала розвиватися залізнична мережа Донбасу, обсяги продукції і та номенклатура металургійних заводів. Російський уряд для спорудження великого металургійного заводу в Донбасі безоплатно виділив англійському підприємцю Джону Х'юзу землі з вугільними родовищами і призначив премію за кожен пуд рейок, виготовлених на його заводі. Населений пункт, у якому мешкали працівники заводу,

називали Юзівкою (сучасне місто Донецьк). Дуже швидко Юзівка перетворилася на важливий промисловий центр Російської імперії. У цілому за 1870–1900 рр. виробництво залізної руди на металургійних заводах Донбасу збільшилось у 158 разів, значно випередивши давній центр імперської металургії на Уралі (там за цей час виробництво зросло лише в 4 рази). Юзівський металургійний завод безумовно вніс вагомий вклад в промисловий розвиток Півдня Росії. Завод Юза, який почав свою діяльність з використання застарілих технологій, вніс нові технології виплавки чавуну і сталі. Росла і продуктивність заводу. За чверть століття виплавка чавуну на ньому зросла в 42 рази. В кінці XIX в. в Україні вже діяли 17 металургійних і 65 машинобудівних заводів.

З розвитком залізничного транспорту при станціях починають відкриватися початкові залізничні училища, що знаходяться у віданні Міністерства шляхів сполучення. Вони вважались найчисленнішою групою серед освітніх установ в Україні, що пов'язано з бурхливим розвитком залізниць, мережа яких у пореформений час збільшилась у 36,6 рази – від 230 км до 8 400 км. Із 1870 р. низка залізничних компаній і товариств прийняли рішення відраховувати на влаштування залізничних училищ з валових прибутків залізниць по 15 крб. з версти [3].

Так, одним з перших по Катеринінській залізниці було відкрито в 1882 р. училище при станції Юзово, в 1884 р. створюється училище в Харцизьку, в 1892 р. Гришинський і Авдіївське. До кінця XIX в. Гришинський, Авдіївське і Юзівське залізничні училища перетворюються в двокласні. Готували там молодший обслуговуючий персонал для залізниці. Учні вивчали російську мову, закон Божий, арифметику, чистописання і церковний спів. Мета залізничних двокласних училищ − дати учням ґрунтовнішу, наближену до нашого розуміння, неповну середню освіту. Термін навчання − 5-6 років, залежно від профілю. Крім основних предметів, вивчали історію, географію, гімнастику, була ручна праця (для хлопчиків) і рукоділля для дівчаток. Училища були чоловічі, жіночі або змішані, де навчалися разом хлопчики віком до 14 і дівчатка до 12 років, які під час уроків сиділи на різних лавах. Офіційно початком навчального року було встановлено 1 вересня, а закінчення — 1 травня, але фактично він починався наприкінці жовтня, коли до кінця підходили осінні польові роботи, а закінчувався в квітні, коли знову починалися весняні польові роботи. Зубожіння батьків іноді не давало багатьом дітям можливості закінчити повний курс початкової школи [4].

Практично з перших кроків індустріального розвитку регіону підприємці стали створювати школи для дітей робітників. Однією з перших в Донбасі відкрилася школа на Юзівському металургійному заводі в 1877 р. У ній навчалося 80 учнів. На початку XX ст. при заводах і шахтах налічувалося 37 шкіл [5].

Через Маріупольський морський порт Донецьке вугілля починає пробиватися на зовнішній ринок. Новий розвиток отримує система освіти, вводяться початкові земські сільські та фабрично-заводські міські школи, відкриваються початкові школи на великих підприємствах, зароджується поліграфія, книгодрукування, з'являються перші загальнодоступні бібліотеки в повітовому місті Бахмут. У місті Маріуполь в 1899 році виходить перша в Донбасі газета «Маріупольський довідковий листок» [6].

Промислова революція швидко змінювала вигляд міст. Ті, в яких зосереджувалися фабрично-заводські підприємства, перетворилися на великі промислові центри. Найбільшими з них стали Київ, Харків, Катеринослав, Одеса, Херсон, Миколаїв, Кременчук, Луганськ, Юзівка, Маріуполь, Кривий Ріг. Щоправда, промислова революція не спричинила повного зникнення ремісничого й мануфактурного виробництва. Протягом другої половини століття ремісничі майстерні й мануфактури задовольняли потреби міщан і селян в одязі, посуді, дрібному господарському інвентарі тощо.

Великі міста стали також значними культурними центрами, де діяли вищі й середні навчальні заклади, науково-культурні товариства, театри й музеї.

Життя тих губернських і повітових міст, які не перетворилися на промислові й торговельні центри, змінювалися мало.

У 1896 році на промисловій і художній виставці в Нижньому Новгороді прикрасою павільйону Новоросійського суспільства стає унікальна пальма, виготовлена з частини рейки ковалями-умільцями Юзівського металургійного заводу Олексієм Івановичем Мерцаловим і його помічником Філіпом Федотовичем Шкаріним. Пальма Мерцалова є сьогодні символом Донеччини.

Бурхливий розвиток промисловості і торгівлі, велике залізничне будівництво, проникнення капіталізму в сільське господарство в останній третині XIX ст. – на початку XX ст. призвели до концентрації великої кількості людських ресурсів на промислових підприємствах (у 1911 р. на 2 231 підприємствах Донбасу працювало 120 499 осіб) [07] і разом з тим *вимагали від працівників високого рівня загальних і професійних знань*, що зумовлювало *створення професійно-технічних шкіл і училищ та середніх спеціальних комерційних і технічних навчальних закладів* для підготовки кваліфікованих робітників, нижчого й середнього технічного персоналу, комерсантів, фінансистів тощо.

Водночас між потребою у фахівцях та існуючою мережею спеціальних навчальних закладів, які давали професійну підготовку, існувала величезна невідповідність. Оскільки уряд не мав змоги надавати відчутної матеріальної допомоги в справі заснування професійних навчальних закладів, основний тягар у їх відкритті й утриманні переважно лягав на плечі земств, міських громад, різних товариств і організацій та окремих осіб, насамперед пов'язаних із виробництвом. У цьому, зокрема, відбився й соціокультурний чинник формування професійно-технічної освіти у Донбасі та в Україні в цілому. У соціумі підвищувався рівень усвідомлення необхідності спеціальних навчальних закладів як осередків формування грамотної, професійно підготовленої особистості [8].

Громадська ініціатива й благодійні капітали сприяли розвитку всіх ланок системи освіти – від заснування громадських організацій та установ, які займалися поширенням освіти серед бідного населення, до створення професійних навчальних закладів усіх рівнів. Найбільш відчутних зусиль у цьому плані, поряд із інтелігенцією, докладали підприємці, віддаючи перевагу розвиткові професійно-технічної й комерційної освіти [7].

Протягом останньої третини XIX ст. *питання про незадовільний стан професійної освіти постійно дискутувалося* на сторінках періодичної преси, неодноразово порушувалося на багатьох з'їздах гірничопромисловців Півдня Росії, на засіданнях губернських земських зібрань і міських дум, купецьких зібрань та біржових комітетів. Уже *на першому Всеросійському з'їзді фабрикантів*, що відбувся в 1870 р., *рекомендувалося* «всім представникам великої мануфактури і заводської промисловості сприяти заснуванню при своїх фабриках та заводах нижчих технічних шкіл» [10]. На XXI з'їзді гірничопромисловців Півдня Росії 1896 р. гірничий інженер М. С. Авдаков проголошував: «Розвиток гірничої і гірничозаводської промисловості взагалі перебуває у тісному взаємозв'язку зі знаннями… Тому, де тільки техніка і промисловість досягли певного розвитку, виникає питання – чи забезпечені вони технічними силами настільки, щоб просуватися вперед» [5].

Уже із 70-х рр. XIX ст. у Донецькому вугільно-металургійному і Криворізькому залізорудному басейнах, насамперед при копальнях і підприємствах гірничодобувної промисловості, їх *господарі на свої кошти відкривали й утримували професійні школи*, будучи зацікавленими в підготовці технічного персоналу для власних потреб. Протягом 1901–1902 рр. нижчі ремісничі школи було відкрито, зокрема, при Маріупольському заводі «Російський Провіданс», при заводі Донецько-Юр'ївського металургійного товариства та ін. [11].

Подібні школи для дітей робітників були зазвичай одно або двохкласними народними училищами, що надавали учням початкові знання [12]. Навчальний курс тривав в однокласному училищі – 3, у двокласному – 5 років. Згідно з «Приблизними програмами предметів, що викладалися у народних училищах, відомства Міністерства народної освіти», за якими працювало більшість фабрично-заводських та рудничних шкіл, цикл предметів однокласних училищ охоплював Закон Божий, російську мову, краснопис, арифметику,

церковнослов'янське письмо. У двокласних училищах до обов'язкових дисциплін додавалися також історія, географія, природознавство, спів та креслення.

В 1911 р. у Донбасі нараховувалося 60 фабрично-заводських шкіл. Усього ж у перші роки XX ст., за даними української дослідниці В. І. Кізченко, при підприємствах України функціонувало близько 110 шкіл для дітей робітників [13].

Однак, професійна освіта залишалася найбільш слабким місцем у структурі народної освіти протягом усієї другої половини XIX ст. Основною формою професійної підготовки робітників Донбасу, як і всієї України, до початку XX ст. залишалося вивчення ремесла в процесі практичної діяльності, а також ремісниче й фабрично-заводське учнівство, коли хлопчики у віці від 12 років приймалися в майстерні, на фабрики й заводи у якості учнів та прикріплювалися до майстра для навчання ремеслу [14].

У цей самий час лише ***починається створення мережі*** *середньої та нижчої спеціальної і професійно-технічної освіти*, що складалася з середніх та нижчих училищ, ремісничих училищ та шкіл, учбових майстерень, комерційних училищ, учительських інститутів, що готували середній і нижчий технічний персонал та кваліфікованих робітників для промисловості.

Їхня діяльність регламентувалася виданими урядом ще у березні 1888 р. «Основними положеннями про промислові училища (середні технічні, нижчі технічні, ремісничі училища, загальні промислові училища)». За цим документом відповідні навчальні заклади поділялися на 3 групи: для підготовки ремісників, індустріальних робітників і робітників сільського господарства [15, с. 122–124].

Будівництво та експлуатація залізниць у Донецькому басейні наприкінці XIX ст. потребували значної кількості робочих рук. *Основний контингент залізничників складали кваліфіковані спеціалісти*. Для їх підготовки у 1881 р. було відкрито 3-класне Донецьке технічне залізничне училище у м. Луганську. Усього ж підготовку нижчого технічного персоналу для залізниць (машиністів, помічників машиністів, слюсарів, телеграфістів, десятників) в Україні здійснювали 9 нижчих технічних залізничних училищ, у яких навчалося близько 1 тис. осіб. В 1910 р. у Донецькому технічному залізничному училищі навчалося 74 особи, 287 випускників, 20–21,5% яких складали діти залізничників [16]. До навчального плану було внесено значну кількість як загальноосвітніх, так і спеціальних предметів: російська мова, креслення, геометрія, арифметика, географія, краснопис, механіка, залізнична справа та ін.

Учні другого класу займалися у навчальних майстернях (столярній та ковальсько-слюсарній), а старшого класу – у різних цехах залізничних майстерень. Причому всі учні повинні були по черзі відпрацювати у кожному цеху. Недоліком було те, що він давав підготовку до роботи на залізничному транспорті в цілому, не забезпечуючи більш глибоку підготовку випускників за окремими вузькими спеціальностями. Більшість випускників училища працювали на місцевих залізницях Так, у 1893 р. на Катеринінській та Донецькій залізниці з 88 спеціалістів з нижчою технічною освітою близько 30% (26 осіб) закінчили Донецьке технічне училище [17].

Наприкінці XIX – початку XX ст. чітко спостерігалося також зростання потреб та усвідомлення суспільством, державою і підприємцями необхідності розвитку комерційної освіти. 15 квітня 1896 р. Міністерство фінансів, котрому з 1894 р. підпорядковувалися комерційні навчальні заклади, затвердило відповідне положення: крім комерційних училищ і курсів бухгалтерів, вводилися два нових типи навчальних закладів – торговельні класи і початкові комерційні школи. Це положення, доповнене 10 червня 1900 р., відіграло досить позитивну роль у розвитку комерційної освіти та майже без змін визначало систему такої освіти в Російській імперії до 1917 р. [18].

Перший комерційний навчальний заклад у Донбасі – Луганська торговельна школа – був відкритий, завдяки зусиллям міської думи. На засіданні 27–28 лютого 1900 р. було прийнято рішення про виділення місця під будівництво на території міського саду та коштів на утримання – 1500 руб. на рік. У цьому ж році був затверджений устав школи та утворена

Опікунська рада з 7 членів, представників технічної та торговельної інтелігенції. Головою, 30 червня 1900 р., був обраний голова правління земського банку взаємного кредиту, дворянин М.Ф. Філатов, якого у вересні 1911 р. замінив директор Луганського товариства взаємного кредиту В. Дубинін.

Школа для учнів-хлопчиків відкрилася у 1901 р. Термін навчання становив 3 роки, не враховуючи підготовчого класу. Починаючи з 1-го класу вже викладали спеціальні предмети: у 1-му класі – товарознавство, у 2–3 класах – комерцію, комерційну географію Росії, комерційну арифметику, елементи ринкової економіки, грошової системи Росії та ін. провідних країн світу та товарознавчі дисципліни, зокрема, експорт та імпорт Росії, тарифи, оптову та роздрібну торгівлю. У 1912 р. у цій школі викладали надв. рад. Микола Савич Волков, Анастасія Михайлівна Міокович, Артемій Андрійович Захарянов, Сергій Ігнатович Гурджанідзе та Микола Андрійович Анікєєв, законовчитель О. Іоанн Вишемірський; інспектором школи був Кондрад Марцел Псарський, а наглядачем – Олександр Дмитрович Кулінський [19].

Луганська торговельна школа в цілому утримувалася на кошти міського самоврядування і Ради з'їзду гірничопромисловців, якою, згідно з постановою XXIV з'їзду гірничопромисловців, щорічно виділялося 3000 руб. (кошти надходили постійно до 1917 р.).

Як констатувало керівництво Луганською торговельною школою в квітні 1917 р.: «Школа за час свого існування всебічно йшла на зустріч запитам рудничних закладів і надавала завжди достатній контингент службовців, досить освічених і знаючих конторську справу» [19].

В цілому нечисленні ремісничі та промислові навчальні заклади не могли задовольнити попит на спеціалістів, тому при міських та повітових училищах, згідно з Положенням від 31 травня 1872 р. та Інструкції Міністерства народної просвіти від 4 липня 1875 р., почали створювати додаткові курси та класи, що готували своїх учнів до різних видів ремісничих робіт. На межі XIX–XX ст. в Україні існувало понад десяток курсів, що давали основи певних спеціальних знань (креслення, малювання, механіки, елементарної хімії, фізики, математики), на яких навчалося близько 2 тис. осіб. Такі недільні та вечірні школи й курси, зокрема, були відкриті також у Луганську, Маріуполі й інших містах Донбасу [20]. У Слов'яносербську, зокрема, у 1899 р. при міському училищі, в якому навчалося 74 особи, крім народних читань велося ще навчання дітей й ручній праці, що замінювало певною мірою підготовку до професійно-ремісничих занять.

У більшості початкових училищ Донбасу спочатку не було сприятливих умов для відкриття ремісничих відділень. Не дивлячись на це, у 80-90-х рр. спостерігається їх достатньо швидке зростання: на 1910 р. у Донбасі вже існувало 16 таких курсів і класів, де навчалося 1 436 осіб. У ремісничі класи приймали усіх бажаючих з числа учнів даного училища. Викладали ремесла спеціально запрошені майстри. Єдиної методики й організації навчального процесу не було, проте наявність цих курсів і класів давали можливість дітям робітників одночасно з елементарною освітою отримувати навички ремісничого виробництва, що звільняло їх від необхідності навчатися у приватних майстернях.

Швидке зростання кількості навчальних закладів у Донбасі було зумовлено також й наслідками першої російської революції, яка гостро поставила питання про необхідність реорганізації системи освіти. Всього ж у Донбасі на 1910 р. існувало 26 нижчих професійно-технічних і навчальних закладів, у котрих навчалося 2147 осіб. Причому найкраща постановка нижчої професійної освіти була у Бахмутському повіті, де було 9 навчальних закладів і навчалося 1 267 осіб; Слов'яносербському (8 та 481) та Маріупольському (9 та 399) повітах. Краща ситуація по Катеринославській губернії була лише у Олександрівському та Катеринославському повітах [21].

Професійну підготовку робочих здійснювали Бахмутське ремісниче училище (1896 р.), ремісниче школа при Маріупольському нижчому механіко-технічному училищі (1901 р.). Основний контингент учнів становили діти селян і міщан, тобто тих станів, з яких в основному поповнювалася робоче середовище. Термін навчання в цих навчальних закладах становив 4 роки.

Нижчий технічний персонал для залізниць готувало Донецьке нижчу технічне залізничне училище в Луганську (1881 р.), яке мало три технічних класів. Понад 20% всіх учнів в ньому були учні, чиї батьки були зайняті на залізничному транспорті [5].

На основі індивідуальних статутів і програм діяли найстаріші в Україні і в Донбасі Лисичанська штейгерська школа (1872 р.) і Горлівське гірниче училище (1878 р.). У них навчалися діти місцевих гірників і шахтарів. Курс навчання становив відповідно 4 і 3 роки. Навчальні плани цих закладів були в основному спрямовані на отримання практичних навичок і відводили значну частину навчального часу робіт в майстернях.

Нечисленні нижчі ремісничі і промислові навчальні заклади не могли задовольнити попит на фахівців. Тому при міських, повітових і двокласних училищах створюються додаткові курси і класи, які готують своїх учнів до різних видів ремісничих робіт. У 80-90-х роках в Донбасі їх було відкрито 10. У ремісничі класи приймалися бажаючі з числа учнів даного училища. Викладали ремесла запрошені для цієї мети майстра.

Основними ж формами професійної підготовки робітників регіону, як і всієї України, залишалися вивчення ремесла в процесі практичної діяльності, а також ремісниче і фабрично-заводське учнівство, коли хлопчики у віці від 12 років приймалися в майстерні, на фабрики і заводи в якості учнів і прикріплялися до майстра для навчання ремеслу [5].

Інтенсивний розвиток промисловості та розширення залізничних мереж позитивно позначилися на формуванні стабільного внутрішнього ринку, сприяли суттєвим змінам у промислових містах, що обумовило процес урбанізації, який проявився у структурних змінах внутрішньої життєдіяльності. З десяти найбільших міст імперії у 1914 р. чотири: Одеса, Київ, Харків, Катеринослав знаходилися в Україні. Зросла чисельність робітників й населення промислових міст. Розвиток концентрованого промислового виробництва потребував утворення чіткої інфраструктури, що створювало позитивні можливості для піднесення малих та середніх обслуговуючих підприємств. Так, в Одесі наприкінці XIX ст. почали діяти 25 цехів з 79 ремісничими спеціальностями, в яких нараховувалося 3 926 майстрів, 4 069 підмайстрів і 2 556 учнів [21].

Розгорнулося й міське будівництво, особливо конторських приміщень, державних і громадських споруд, зростала кількість навчальних закладів. Відкривалися робочі місця, і з'явилася потреба в навчанні населення з актуальних спеціальностей.

В кінці 1915 року міністр народної освіти граф П.Н. Ігнатьєв вніс в Державну думу проект кошторису витрат з народної освіти, де вказувалося інформація з професійної освіти, що всього в країні було 29 нижчих технічних, 36 ремісничих училищ, 32 школи для ремісничих учнів , 171 нижча реміснича школа, 68 різних професійних шкіл, 200 професійних курсів і класів і 761 клас ручної праці. У Донбасі було всього 8 професійних шкіл, в яких навчалося близько 700 осіб [15].

Висновки. Таким чином, реформи другої половини XIX ст. створили умови для розвитку промисловості й формування монополістичних об'єднань, які по суті визначали характер змін у соціально-економічному житті України, в т. ч. її урбанізацію, перерозподіл населення, створення професійних, реальних, ремісничих навчальних закладів.

Отже, реформи другої половини XIX ст. позитивно вплинули на економічний розвиток Донбасу та України в цілому, що сприяло утворенню промислових міст та розвитку початкової професійної освіти Донбасу.

Список використаної літератури

1. Очерк развития промышленного образования в России за 1888–1889 гг. – СПб, 1900, – 153 с.
2. Лось Ф. Є. Робітничий клас України в 1907–1913 рр. / Ф.Є. Лось. – К., 1963; – 142 с.
3. Татаринов С. Й. Роль земських установ Бахмутського повіту у розвитку початкових професійно-технічних закладів у 2-й половині 19 – на початку 20 століть [Електронний ресурс] / С. Й. Татаринов. – Режим доступу: http://www.uk.xlibx.com/4tehnicheskie/1269280-1-tatarinov-sergey-iosifovich-candidatehistorical-sciences-associate-professor-educational-and-scientific-prof.php
4. Дубенец С.В. Луганская торговая школа / С.В. Дубенец // Праці наук. конференції за підсумками науково-дослід. роботи за 1999-2000 рр. – Донецьк, 2001. – С. 140-142
5. Колесник А.В. История родного края (Часть первая). Учебное пособие для 6-9 классов / А.В. Колесник, В. А. Пирко, С. М. Нестерцова, Е. В. Щербинина. – Донецк: Издательство «Фирма «Кардинал» 1998, – 320 с.

6. Гаршин Е.А. Техническое образование в России / Гаршин Е.А. // Техническое и коммерческое образование. – 1917. – № 2-4. – 112 с.
7. Лось Ф.Е. Положение рабочего класса в России в 1900-1914 гг. / Ф. Е. Лось. – К., 1977. – С. 49-63.
8. Сборник распоряжений Министерства народного просвещения: в 7 т. – СПб, 1905. – 1354 с.
9. История предпринимательства в России. Кн. 2. Вторая половина XIX – начало XX в. – М., 1999. – 141 с.
10. Лазанська Т.І. Витрати підприємців України по забезпеченню соціальних по-треб робітничого класу наприкінці XIX ст. / Лазанська Т.І. – Київ, 2000. – 131 с.
11. Добрянський І.А.. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти в Україні (кін. XIX – поч. XX ст.). / І.А. Добрянський, В.В. Постолатій //. – Кіровоград, 1998. – С. 96-98
12. Поліцейський Листок Таганрозького градоначальства, 1865 р. № 40 // Російська Старовина, 1909, червень, – 461 с.
13. Нестерцова С.М. Школьное и профессиональное образование рабочих в конце XIX – начале XX вв. / С.М. Нестерцова, Т.Д. Захарова // Новые страницы в истории Донбасса: Кн. 4. – Донецк, 1995. – С. 35–45.
14. Колесник А.В. История родного края (Часть вторая): Учебное пособие для 6–9 кл. / А.В. Колесник, В.А. Пирко, С. М. Нестерцова, Е.В. Щербинина. – Донецк, 1999. – С. 225-233.
15. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века. / Под ред. Є. Д. Днепрова, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебнева. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
16. Михненко А.М. Історія Донецького басейну другої половини XIX- першої половини XX ст.: Монографія / А.М. Михненко. – Донецьк, 2003. – С. 120.
17. Ляшенко П.И. История народного хозяйства СССР / П.И. Ляшенко. – Т.1. – М., 1949; – 187 с.
18. Подов В. И. История Донбасса. Век XIX-й. / Подов В. И., Курило В. С. – Луганск, 2001. – 146 с.
19. Отчет о состоянии и деятельности Луганской торговой школы за 1911-1912 учеб. год – Луганск, 1912. – С. 1-40.
20. Третяков К.М. Нариси історії промисловості та економіки Донбасу / К.М. Третяков, С.Й. Татаринов – Артемівськ: Друкарський двір, 2010. – 136 с.
21. Памятная книжка и Адрес-Календарь Екатеринославской губернии на 1901 г. – Екатеринослав, 1901. – С. 202–206.

References

1. *Industrial Sketch of the Development of Education in Russia for 1888-1889 years.* (1900). St. Petersburg. (in Russ.).
2. Los, F. (1963). *Working class in Ukraine in the 1907–1913*. Kyiv. (in Ukr.).
3. Tatarinov, S. (2013). *Role zemstvo Bakhmut the county in the development of primary vocational schools in the 2nd half of the 19th - early 20th century*. Retrieved from http://www.uk.xlibx.com/4tehnicheskie/1269280-1-tatarinov-sergey-iosifovich-candidatehistorical-sciences-associate-professor-educational-and-scientific-prof.php.
4. Dubenets S. (2001). Lugansk business school, *Proceedings of Sciences. conference on the results of scientific research. work in 1999–2000.* (in Ukr.).
5. Kolesnik, A. Pirko, B. Nestertsova, C. Shcherbinina, E. (1998). *History of his native land (Part One*): Textbook for 6-9 cells. Donetsk. (in Ukr.).
6. Garshin, E. (1917). Technical education in Russia, *Technical and commercial education.* (in Russ.).
7. Los, F. (1977). *Situation working class in Russia in the 1900–1914*. Kyiv. (in Ukr.).
8. Collection of orders of the Ministry of Education: 7 tons (1905). St. Petersburg. (in Russ.).
9. *The history of business in Russia. the second half of the XIX - early XX century.* (1999). Bk. 2. Moskow. (in Russ.).
10. Lazanska, T. (2000). *Costs Entrepreneurs of Ukraine on providing social needs in the working class in the late XIX century*. Kyiv. (in Ukr.).
11. Dobriansky, I. Postolatiy V. (1998). Public and private initiative in the development of education in Ukraine (late. XIX – beg. XX c.), Kirovograd. (in Ukr.).
12. Police leaf Taganrog boroughs 1865, 40. (1909). *Russia Antiquities.* (in Russ.).
13. Nestertsova, S. Zakharova, T. (1995). School and vocational education of workers in the late XIX - early XX centuries. *New pages in the history of the Donbas: Bk. 4.* Donetsk. (in Ukr.).
14. Kolesnik, A. Pirko, B. Nestertsova, C. Shcherbinina, E. (1999). *History of his native land (Part Two*): Textbook for 6-9 cells. Donetsk. (in Ukr.).
15. In D. Dneprova, S. Egorov, F. Panachina, B. Tebneva (Ed.). (1991). *Essays on the history of the school and pedagogical thought of the USSR. The end of XIX - early XX century.* Moscow. (in Russ.).
16. Myhnenko, A. (2003). *History of Donets Basin HIH- second half of the first half of the twentieth century* (PhD dissertation). Donetsk.
17. Lyashenko, P. (1949). *History of the economy of the USSR, 1.* Moskow. v(in Russ.).
18. Podov, V. Kurilo, V. (2001). *History of Donbass. Century XIX th*. Lugansk. (in Ukr.).
19. *The report on the status and activities of Lugansk trade school for the 1911-1912 Studies. year*. (1912). Lugansk. (in Ukr.).
20. Tretyakov, K. Tatarynov, S. (2010). *Essays on the history of industry and economy Donbass*. Artemovsk: Printing House. (in Ukr.).
21. *The memorial book and Address-Calendar Ekaterinoslav province in 1901* (1901). Ekaterinoslav.

EFIMOV Dmytro,
Postgraduate Chair of Pedagogy of high school and educational management
Cherkasy National University. Boghdan. Khmelnitsky,
e-mail: jaster19911@gmail.com

ECONOMIC DEVELOPMENT OF DONBAS IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY AND THE FORMATION OF BASES OF VOCATIONAL EDUCATION.

Abstract. *Introduction. The article tells about the economic development of all industrial sectors and their influence on the organization of work and management in educational institutions, and the development and formation of public education in Donbas (the late 19th – the early 20th century). It is devoted to the activities of industrialists and their contribution to the development of the railway network in the Donetsk region and vocational education in the Donbas that contributed to a significant expansion of public education institutions and professional workforce in the territory of Donetsk region.*

The purpose of the article to characterize the economic development of Donbass and the factors that affect the welfare and formation of initial vocational education Donetsk region.

Research methods. Scientific analysis, historical and educational literature, systematization and generalization of experience of leading educators.

Analysis and reforms of the late 19th century created conditions for industrial development and the formation of monopolies, which essentially determined the nature of the changes in social and economic life of Ukraine, including its urbanization, population reallocation, professional, real and craft schools creation.

The reforms of the late nineteenth century created conditions for industrial development and the formation of monopolies, which essentially determined the nature of the changes in social and economic life of Ukraine, in t. ch. of urbanization, population redistribution, professional, real, craft schools.

Thus, reforms of the second half of XIX century positive impact on the economic development of Donbass and Ukraine as a whole, which contributed to the formation and development of industrial cities in initial vocational education Donbass.

Key words: *heavy industry; economic development; public education; school; Donbas.*

Одержано редакцією 08.08.2016
Прийнято до публікації 01.08.2016

УДК 378.014

ЗІНЧЕНКО Володимир Павлович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: volod_zin@i.ua;
АБАКУМОВА Вікторія Іванівна,
доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії, правознавства та методики навчання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
e-mail: espuma@list.ru.

ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті охарактеризовано сутність профорієнтологічної компетентності учителя історії. Розкрито основні педагогічні умови, що забезпечують ефективне формування профорієнтологічної компетентності майбутнього учителя історії в процесі професійної підготовки (контекстне формування основ вказаної компетентності в процесі вивчення психолого-педагогічних та методичних дисциплін; систематизація знань та формування профорієнтаційних умінь в процесі вивчення спеціального курсу «Профорієнтологія»; залучення студентів до проведення

профорієнтаційної роботи в процесі педагогічної практики). Описано зміст спецкурсу «Профорієнтологія» і результати його впровадження.

Ключові слова: *учитель історії; професійна підготовка; професійна орієнтація; профорієнтологія; профорієнтологічна компетентність.*

Постановка проблеми. Серед пріоритетних напрямів реалізації програмних завдань модернізації освіти нагальним є підготовка висококваліфікованих учителів, зокрема історії, спроможних творчо реалізовувати різні складові педагогічної діяльності і на основі компетентнісного підходу здійснювати підготовку учнів до подальшого життя і вибору професії. Одним із важливих аспектів педагогічної діяльності вчителя історії є профорієнтаційна робота. Тому формування у майбутніх учителів історії готовності і здатності до проведення профорієнтаційної роботи має незаперечне значення для формування їхньої професійної компетентності.

Аналіз останніх публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Науковцями досліджувались різні аспекти проблеми професійної орієнтації. Важливе значення для розроблення психолого-педагогічних основ профорієнтаційної роботи мають праці Д. Закатнова, О. Капустіної, О. Мельника, Є. Павлютенкова, В. Симоненка, М. Тименка, В. Сидоренка, Б. Федоришина, М. Янцура та інших. Ними досліджувались: структура, зміст, організація профорієнтації в закладах освіти; технологія формування професійної спрямованості (інтересів, нахилів, намірів), формування мотивів професійного самовизначення тощо.

Значна кількість робіт присвячена реалізації завдань і функцій професійної орієнтації в змісті вивчення окремих загальноосвітніх дисциплін (С. Д'якович, Н. Медвідь, Л. Тименко, В. Поляков, Н. П'ятківська, В. Симоненко, В. Шарко, Г. Шліхта, М. Янцур).

Найбільше досліджень пов'язано з організацією профорієнтаційної роботи на заняттях з трудового навчання (технологій).

Процес підготовки вчителя до профорієнтаційної роботи з учнями розглянуто в роботах В. Андарало, Л. Бондарчука, М. Весни, С. Золотоухіної, Г. Климова, Л. Крившенко, В. Селезньова, Б. Утегенової, Н. Шадієва, Г. Шліхти та ін.

Відповідно, найбільша кількість робіт присвячена формуванню різних аспектів профорієнтологічної компетентності учителів технологій. Зокрема, дидактичні засади профорієнтаційної підготовки обґрунтувала В. Харламенко. Технологію підготовки методиста з професійної орієнтації описано М. Ховричем. Формування у майбутніх учителів готовності до професійної орієнтації учнів основної школи розглянуто у роботі Д. Завітренко. Процес і засоби формування профорієнтаційної компетентності майбутнього учителя обґрунтовано у дослідженні Х. Процко.

Водночас аналіз літературних джерел та вивчення педагогічного досвіду засвідчили, що питання організації профорієнтаційної роботи в процесі навчання історії та підготовки майбутніх учителів історії до цього виду діяльності практично лишились поза увагою дослідників.

Аналіз науково-методичної літератури щодо підготовки майбутніх учителів історії та їх рівень готовності до профорієнтаційної роботи з школярами дають можливість виділити суперечності між :

– державними вимогами, потребами суспільства щодо підготовки майбутніх учителів історії до профорієнтаційної роботи та реальним станом їхньої підготовки до цього виду діяльності в сучасних умовах;

– падінням рівня престижності і популярності професій, пов'язаних з історією, археологією і, зокрема, учителя історії та необхідністю вивчення і усвідомлення історичного місця України в світі;

– необхідністю проведення профорієнтаційної роботи в школі у зв'язку з запровадженням допрофільного та профільного навчання і відсутністю обґрунтованої методики її проведення в процесі вивчення історії.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов, що забезпечують формування у майбутніх учителів історії профорієнтологічної компетентності. Це передбачає визначення функцій учителя історії у профорієнтаційній роботі, виявлення сутності профорієнтологічної компетентності вчителя історії та її складу, виявлення стану сформованості профорієнтологічної компетентності майбутніх учителів історії, обґрунтування можливостей навчальних дисциплін та видів діяльності у формуванні зазначеної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу досліджень, пов'язаних із професійною підготовкою педагогів (Н. Кузьміна, А. Зязюн та ін.) конкретизуємо основні функції вчителів історії у профорієнтаційній роботі:

1. *Гностична функція:*

а) визначення стану профорієнтаційної роботи школи;

б) визначення рівня обізнаності учнів із професійним оточенням і сферою виробництва;

в) дослідження інформованості учнів про професії, пов'язані з історією і археологією та заклади, де їх можна здобути.

2. *Проектувальна функція:*

а) перспективне планування та інформаційне забезпечення освітнього процесу з елементами професійної орієнтації;

б) планування матеріально-технічного забезпечення профорієнтаційної роботи в процесі вивчення історії;

в) розробка програм діяльності історичних, історико-краєзнавчих гуртків, спрямованих на формування у школярів інтересу до вивчення історії та історичних професій.

3. *Конструктивна функція:*

а) інформаційне забезпечення профорієнтаційної діяльності (уроків, ігор, екскурсій, конкурсів тощо);

б) навчально-методичне забезпечення: добір засобів, форм, методів профорієнтаційної роботи та оптимальне їх поєднання;

в) психологічне забезпечення – врахування психологічних умов, що сприяють формуванню у школярів історично-професійної спрямованості.

4. *Організаційна функція:*

а) організація профінформаційної роботи з учнями при вивченні історії;

б) організація вивчення індивідуальних особливостей учнів, важливих для професійного самовизначення та самопізнання;

в) організація консультування учнів щодо вибору профілю подальшого навчання.

5. *Комунікативна функція:*

а) вибір оптимальних видів прямого та опосередкованого спілкування з учнями у процесі профорієнтаційної роботи під час вивчення історії;

б) забезпечення міжособистісного спілкування учнів у процесі організації профорієнтаційної роботи.

Реалізація вказаних функцій у педагогічній діяльності вчителя історії сприятиме формуванню в школярів активного і позитивного ставлення до професійного самовизначення та вибору професійного шляху, пов'язаного з вивченням історії.

Одним із важливих показників готовності до організації профорієнтаційної роботи є рівень профорієнтологічної компетентності педагога.

Ми розрізняємо терміни «профорієнтаційна компетентність» і «профорієнтологічна компетентність», вважаючи, що друге поняття дещо ширше і охоплює перше, але в межах даної статті не будемо зупинятись на цьому питанні детально.

Ведучи мову про профорієнтологічну компетентність як складову професійної компетентності учителя, слід визначити її сутність.

Компетентнісний підхід – сучасна парадигма вивчення професійних функцій педагога. Якщо раніше основні аспекти підготовленості педагога полягали у знаннях,

навичках і уміннях, то сучасний компетентнісний підхід передбачає не тільки їх комплексне поєднання, але й доцільне використання у різних змінних умовах. Розробці основних теоретичних засад компетентнісного підходу присвячено праці багатьох українських і зарубіжних учених, тому не будемо зупинятись на них детально.

Під профорієнтологічною компетентністю ми розуміємо комплекс особистісних можливостей педагога, які дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання професійної орієнтації у процесі навчальної та позанавчальної роботи з історії та реалізувати власну професійну траєкторію.

В структурі профорієнтологічної компетентності доцільно виділити такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність потреб, стійкої позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій, інтересу, налаштування на здійснення профорієнтаційної роботи в процесі навчальної та позанавчальної діяльності з історії. Він забезпечує мобілізацію сил і ресурсів, прагнення до професіоналізму, самореалізації в профорієнтаційній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент проявляється через такі показники:

– позитивне ставлення до профорієнтаційної діяльності, свідоме бажання займатись нею, переконаність в її значенні;

– стійка ціннісна орієнтація педагога на розв’язання проблем профорієнтації;

– потреба в опануванні знань, умінь, навичок, необхідних для успішного здійснення профорієнтаційної роботи;

– потреба успішно виконувати поточні профорієнтаційні завдання, наявність інтересу до пошуку різноманітних способів їх вирішення;

– усвідомлена потреба у здійсненні профорієнтаційної діяльності;

– прагнення домагатись успіхів, не зважаючи на можливі труднощі, пов’язані із специфікою профорієнтаційної роботи;

– стійкий, глибокий інтерес до профорієнтаційної діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості.

Когнітивний компонент проявляється у рівні володіння необхідною профорієнтаційною інформацією щодо можливостей використання профорієнтаційного потенціалу, об’єктивно закладеного у навчальній та позанавчальній роботі вчителя історії.

Когнітивний компонент містить такі показники (знання):

– характеристика готовності до вибору професії;

– основні компоненти системи профорієнтації;

– завдання та функції учителя у профорієнтаційній роботі;

– зміст профорієнтаційної роботи вчителя історії;

– методики для вивчення професійно-важливих якостей учнів;

– методики організації основних видів профорієнтаційної роботи;

– вимоги до планування та розробки профорієнтаційних заходів.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає володіння технологією профорієнтаційної діяльності та здатність здійснювати профорієнтаційну роботу в процесі навчальної та позанавчальної роботи з історії.

Операційно-діяльнісний компонент проявляється через такі показники (уміння):

– визначати профорієнтаційні можливості змісту навчальних програм з історії;

– планувати профорієнтаційну роботу в процесі вивчення історії;

– розробляти (конструювати) профорієнтаційні заходи;

– здійснювати діагностику професійно-важливих якостей учнів;

– здійснювати педагогічно-доцільну комунікацію з учасниками профорієнтаційної діяльності;

– вносити корективи у процес профорієнтаційної роботи.

Рефлексивно-оцінний компонент полягає у здатності оцінити успіхи та виявити недоліки своєї діяльності і передбачити шляхи її оптимізації з опорою на сильні сторони особистості у процесі різних видів профорієнтаційної роботи під час навчання історії.

Рефлексивно-оцінний компонент проявляється через такі показники (здатності):

– аналізувати досвід організації та проведення профорієнтаційної роботи, як власний, так і інших учасників навчально-виховного процесу;

– оцінювати ступінь успішності своєї профорієнтаційної діяльності;

– помічати недоліки своєї діяльності та визначати шляхи їх подолання;

– формувати індивідуальний стиль профорієнтаційної діяльності з опорою на свої сильні сторони своєї особистості.

Профорієнтологічну компетентність учителя історії як складову професійної компетентності необхідно формувати під час навчання у ВНЗ.

Процес формування профорієнтологічної компетентності містить такі етапи: а) період до вступу у ВНЗ – формування пропедевтичних основ компетентності у школі (у процесі навчання і громадсько-педагогічної роботи); б) період навчання у ВНЗ – опанування основних умінь та видів профорієнтаційної діяльності під час занять (з психолого-педагогічних, методичних і фахових дисциплін), педагогічної практики, самостійної і позааудиторної роботи; в) післядипломний період – удосконалення профорієнтологічної компетентності в процесі самостійної роботи, підвищення кваліфікації, дослідницької діяльності, участі у науково-практичних заходах тощо [4].

На початку навчання у ВНЗ має місце суперечність між повсякденними і науковими знаннями студентів, яких вони набувають під час вивчення психолого-педагогічних і загальноосвітніх дисциплін. Ця суперечність розв’язується за умови переоцінки наявних профорієнтологічних знань, умінь і навичок із наукової точки зору.

При подальшому навчанні, коли майбутні учителі історії проходять безвідривну педагогічну практику, виникає суперечність між набутими психолого-педагогічними, фаховими і соціально-політичними знаннями і здатністю використовувати їх у навчально-виховному процесі. Ця суперечність вирішується за умови аналізу й зіставлення діяльності вчителя у конкретних ситуаціях зі своїми можливостями і діями за аналогічних обставин. Вирішити передбачені ускладнення у діяльності майбутніх учителів допомагають предмети методичного циклу та спеціальний курс «Профорієнтологія», які дозволяють об’єднати теоретичні профорієнтологічні знання студентів із практичними уміннями в єдине ціле.

У період педагогічної практики виникає суперечність між наявним рівнем компетентності й особливостями її реалізації у змінних умовах педагогічної діяльності. Увесь процес підготовки у ВНЗ майбутніх педагогів можна охарактеризувати загальною суперечністю, що виникає між вирішенням навчальних і практичних завдань і наявним рівнем профорієнтологічної компетентності.

Після закінчення ВНЗ формування профорієнтологічної компетентності і розвиток професійної кваліфікації вчителя, пов’язано із суперечністю між багатоваріантністю вирішення завдань профорієнтаційної роботи і необхідністю знайти найбільш оптимальний шлях їх розв’язання у кожному конкретному випадку із залученням сильних сторін своєї діяльності й особистості.

Основні етапи процесу формування профорієнтологічної компетентності педагога ґрунтуються на виокремленні головного завдання, що на цьому етапі вирішується. Тривалість етапів залежить від складності завдань, які можуть починатися або закінчуватися на різних етапах.

Кожний курс навчання майбутніх учителів історії у педагогічному навчальному закладі є своєрідним завершеним циклом становлення профорієнтологічної компетентності майбутнього педагога, складовими якого є: засвоєння певного обсягу теоретичних і практичних знань, що складають основу розвитку умінь і компетентності; набуття певних профорієнтаційних умінь під час виконання завдань педагогічного тренінгу, ділових

педагогічних ігор; наступне вивчення, конкретизація, апробація і коригування профорієнтаційних знань і умінь при проходженні педагогічної практики.

Будь-який процес навчання може бути ефективним тільки при забезпеченні низки педагогічних умов, що враховують специфіку якості, що формується у студентів.

Ведучи мову про педагогічні умови, визначимо їх сутність. У філософському словнику «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує [3].

За визначенням В. Манька педагогічні умови являють собою взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [1].

Педагогічні умови формування у вчителів історії профорієнтологічної компетентності визначаються як чинники, що забезпечують успішність і ефективність формування у них мотиваційно-цільового, когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінного компонентів в їх єдності і взаємопроникненні.

До педагогічних умов формування профорієнтологічної компетентності можна віднести: контекстне формування основ указаної компетентності в процесі вивчення психолого-педагогічних та методичних дисциплін; забезпечення систематизації профорієнтологічної інформації та умінь в процесі вивчення спеціального курсу «Профорієнтологія»; залучення студентів до проведення профорієнтаційної роботи в процесі педагогічної практики.

У формуванні у майбутніх учителів історії профорієнтологічної компетентності важливу роль відіграють міжпредметний та контекстний підходи до організації навчального процесу, що забезпечують посилення профорієнтаційного спрямування всіх дисциплін і видів діяльності.

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки вчителя історії та навчальних програм різних дисциплін дозволив виділити ті з них, що мають можливості для формування профорієнтологічної компетентності: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Теорія та методика навчання історії».

Для прикладу наведемо контекстний зміст за окремими темами названих вище педагогічних дисциплін, спрямований на формування профорієнтологічної компетентності майбутніх учителів історії (табл. 1–2).

Провідною дисципліною в підготовці майбутніх учителів історії, яка має забезпечити теоретичну, практичну і методичну компетентності студентів у організації та проведенні урочної і позакласної історичної підготовки учнів є «Теорія та методика навчання історії». Контекстний зміст цієї дисципліни щодо формування профорієнтологічної компетентності наведено в табл. 3.

Дослідження проблеми формування профорієнтологічної компетентності у майбутніх учителів історії поряд з теоретичним аналізом передбачає: визначення рівня її сформованості тобто підготовленості студентів до організації профорієнтаційної роботи як у навчальному процесі так і в позакласній роботі; обґрунтування причин наявного рівня підготовленості; визначення шляхів удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів історії до профорієнтаційної роботи.

Під час дослідження, проведеного протягом 2012-2014 років, опитуванням, тестуванням та аналізом продуктів діяльності було охоплено 233 особи: студенти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Рівненського гуманітарного університету, Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, Ніжинського державного університету ім. М.В. Гоголя, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка і вчителі історії Сумської області.

Таблиця 1

Контекстний зміст дисципліни «Педагогіка», спрямований на формування у майбутніх учителів історії профорієнтологічної компетентності

№	Розділ. Тема	Контекстний зміст
Загальні основи педагогіки		
1.	Роль учителя у суспільному розвитку	Учитель і його роль у виконанні соціального замовлення у процесі професійного становлення випускників. Дисбаланс у структурі попиту і пропозиції на ринку праці.
2.	Функції вчителя	Педагогічна діяльність учителя історії як зразок для повторення учнями.
3.	Структура педагогічних наук	Історія педагогіки: її функції, предмет, мета, завдання, категорії. Історія та історія педагогіки.
4.	Завдання складових виховання	Шляхи формування загальнолюдських цінностей і поваги до різних видів трудової діяльності та професій. Професійно важливі якості особистості і шляхи їх формування.
5.	Комплексний підхід у вихованні	Роль родини у професійному становленні молодого покоління.
6.	Система освіти України	Історична освіта України. Шляхи опанування професії вчителя історії. Значення курсу „Історія” для вступу до ВНЗ.
Теорія виховання		
1.	Методи виховання. Методи формування свідомості й переконань	Методи формування у школярів поваги до трудової і професійної діяльності.
2.	Методи організації діяльності й формування досвіду поведінки	Методи формування у школярів інтересу та спрямованості на трудову діяльність.
3.	Моральне виховання	Значення морально-етичних норм у професійній діяльності, розкриття загальнолюдських якостей сучасного працівника.
4.	Трудове виховання	Шляхи формування поваги до робітничих професій.
5.	Робота класного керівника. Напрями роботи	Місце профорієнтаційної роботи в діяльності класного керівника.
6.	Проведення позакласної виховної роботи	Шляхи організації позакласної роботи з профорієнтаційною спрямованістю.

Завдання стосувались: оцінювання розуміння респондентами важливості профорієнтації у роботі вчителя історії; виявлення знань основних положень профорієнтації; досвіду профорієнтаційної роботи під час педагогічної практики; оцінювання власної готовності до профорієнтаційної роботи.

Аналіз результатів емпіричного дослідження підтвердив факт значного відставання реального стану готовності майбутніх учителів історії від вимог новітніх профорієнтаційних концепцій та парадигм. Зокрема, вчителі історії мало знайомі з профорієнтаційними технологіями, не розуміють їх сутності, не використовують у своїй діяльності.

Таблиця 2

Контекстний зміст дисципліни «Методика виховної роботи», спрямований на формування в майбутніх учителів історії профорієнтологічної компетентності

№	Розділ. Тема	Контекстний зміст
Теоретичні основи організації процесу виховання		
1.	Сутність процесу виховання. Складові процесу виховання	Взаємозв'язок виховання з майбутнім професійним становленням учня та роль предмету „Історія" у цьому процесі.
2.	Сучасні підходи до виховання. Мета, завдання, принципи та стратегії виховання	Антропоцентризм виховної роботи в аспекті підготовки учня до свідомого вибору професії.
3.	Сучасний зміст виховання. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Цільові програми виховання та виховні технології	Виховна робота вчителя історії. Вплив виховної роботи на професійне самовизначення учня.
4.	Система виховної роботи у класі та етапи організації виховної діяльності педагога-вихователя	Місце роботи з профорієнтації у системі виховної роботи вчителя історії та класного керівника.
Методичний інструментарій виховної діяльності педагога		
1.	Методи і форми виховання, їх класифікація	Педагогічні умови використання методів виховання з метою професійної орієнтації.
2.	Методика підготовки і проведення бесіди. Проведення фрагментів бесіди, їх аналіз	Особливості проведення профінформаційної бесіди вчителем історії.
3.	Методика підготовки і проведення диспуту. Проведення фрагментів диспуту та їх аналіз	Особливості проведення диспуту, зорієнтованого на профорієнтаційну тематику.
4.	Методика підготовки і проведення конкурсів. Проведення фрагментів конкурсних програм та їх аналіз	Історичні конкурси та їх можливості у процесі ознайомлення учнів зі світом професій.
5.	Методика колективної творчої діяльності. Основні її ознаки та етапи реалізації	Колективна творча діяльність як шлях пізнання особливостей професійної діяльності.
	Майстерність педагога у виховній взаємодії	
1.	Інтерактив як методична інновація. Методика підготовки і проведення інтерактивного виховного заняття. Проведення інтерактивних вправ, їх аналіз	Використання інтерактивних технологій у профорієнтаційній роботі.
2.	Особливості організації проектної діяльності учнів у позаурочний час. Презентація учнівських проектів	Методика залучення учнів до проектної діяльності, зорієнтованої на профорієнтаційну тематику.
3.	Діагностика ефективності виховання. Методики оцінювання вихованості	Діагностика готовності учнів до вибору професії.

Про недостатній рівень розвитку когнітивного компоненту профорієнтологічної компетентності свідчить хоча б той факт, що на питання щодо визначення поняття «професійна орієнтація» правильно відповіли 15% студентів денної форми навчання і 23% студентів заочної форми. Частково правильні відповіді дали 37% студентів стаціонару і 26% студентів заочної форми. Неправильно дали відповіді 15% студентів денної форми

навчання і 17% студентів заочної форми. Відсутні відповіді у 33% студентів денної форми навчання і 34% студентів заочної форми.

Таблиця 3

Контекстний зміст дисципліни «Теорія та методики навчання історії», спрямований на формування у майбутніх учителів історії профорієнтологічної компетентності

№	Розділ. Тема	Контекстний зміст
	Історія становлення та розвитку шкільної історичної освіти та зміст навчального матеріалу курсу	
1.	Теорія та методика викладання історії - наукова педагогічна дисципліна	Зв'язок методики навчання історії з профорієнтологією
2.	Історія розвитку шкільної історичної освіти та методики викладання	Значення вивчення історії у професійному самовизначенні
3.	Структура шкільної історичної освіти в Україні. Програми та підручники з історії України та всесвітньої історії	Профорієнтаційна робота у структурі історичної освіти учнів.
4.	Сучасна система шкільної історичної освіти	Шляхи опанування професією історика.
5.	Формування історичних знань у учнів школи	Особистісно-орієнтована історична підготовка школярів як «проба сил» майбутньої професійної діяльності.
6.	Методичні основи роботи вчителя історії	Профорієнтологічна компетентність як складова фахової компетентності вчителя історії.
	Урок – основна форма організації навчально-виховного процесу в школі	
1.	Урок історії в сучасній школі	Шлях реалізації принципу педагогічного проектування під час підготовки школярів до свідомого вибору професії.
2.	Нові освітні технології та використання їх у процесі навчання історії. Інтерактивне навчання історії.	Місце інноваційних технологій у досягненні профорієнтаційної мети уроку чи позаурочного заходу з історії.
3.	Нові підходи до аналізу історичних джерел на уроках історії. Навчання за допомогою різних типів навчальних текстів.	Роль репродуктивних, активних та інтерактивних методів навчання історії під час розвитку професійно важливих якостей особистості учнів.
4.	Навчання у грі. Наочність у навчанні історії	Профорієнтаційні ігри та ігрові елементи на уроках історії. Засоби наочності у профорієнтаційній роботі
5.	Кооперативне навчання.	Шляхи визначення учнями власних можливостей та зіставлення їх з вимогами різних професій під час навчання історії.
6.	Оцінювання навчальних досягнень на уроках історії	Оцінка інтересу школярів до історії та мотивації її вивчення і вибору професії. Методика навчання учнів самооцінювання та самоконтролю.
7.	Позакласна і позашкільна форма роботи вчителя історії	Використання можливостей позаурочної та позакласної роботи з історії в професійній орієнтації.
8.	Вчитель історії, його права та обов'язки	Професія вчителя. Спеціальність «історія». Професійно-важливі якості педагога. Система підготовки вчителів історії.
9.	Форми організації навчального процесу.	Фронтальні, групові, індивідуальні форми профорієнтаційної роботи.

На запитання анкети «Чи важлива профорієнтаційна робота при вивченні історії?» 62% опитаних учителів та 36% студентів випускного курсу бакалаврату дали позитивну відповідь.

Про недостатній рівень розвитку когнітивного компоненту профорієнтологічної компетентності свідчить хоча б той факт, що на питання щодо визначення поняття «професійна орієнтація» правильно відповіли 15% студентів денної форми навчання і 23% студентів заочної форми. Частково правильні відповіді дали 37% студентів стаціонару і 26% студентів заочної форми. Неправильно дали відповіді 15% студентів денної форми навчання і 17% студентів заочної форми. Відсутні відповіді у 33% студентів денної форми навчання і 34% студентів заочної форми.

Правильно назвали 4-6 компонентів системи професійної орієнтації 17 % студентів денної форми навчання і 15% заочної, 1–3 компоненти, відповідно – 41% і 38% , жодного – 42% і 47%. На запитання «Які завдання профорієнтаційної роботи вчителя історії?», більшість опитаних студентів (62%) стверджують, що основним завданням є ознайомлення зі світом професій, 20% студентів не дали жодної відповіді, або дали неправильну. І тільки 18 % студентів пов’язали завдання профорієнтаційної роботи з допомогою учневі у виборі профілю навчання.

Учителям історії та студентам було запропоновано за п’ятибальною шкалою оцінити дієвість різних форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями. Найбільш дієвими з точки зору студентів є профорієнтаційна гра (4,1), екскурсія (3,8), бесіда (3,7), зустріч з представниками професії (3,5), розповідь про професії (3,5). Оцінки вчителів суттєво не відрізнялись.

Аналіз відповідей вчителів щодо використання ними методів профорієнтації виявив домінування вербальних методів. Найчастіше використовують бесіди, розповіді, зустрічі. Профорієнтаційні ігри, не зважаючи на високу оцінку їхніх можливостей, учителі історії практично не використовують.

Несподіваними виявились відповіді учителів і студентів щодо використання методів профорієнтації у профільній орієнтації школярів. Більшість респондентів такого зв’язку не відзначили.

Про несформованість операційно-діяльнісного компонента профорієнтологічної компетентності свідчать результати аналізу педагогічної практики студентів 4-го курсу стаціонару, де у планах-конспектах залікових уроків практично не враховуються завдання профільної і професійної орієнтації (профорієнтаційні елементи наявні тільки у 7% з проаналізованих 184-х планів-конспектів).

На запитання «Чи здійснювали профорієнтаційну роботу під час проходження педагогічної практики?» лише 22% респондентів дали ствердну відповідь.

Аналізуючи відповіді всіх респондентів стосовно питання «Чи в достатній мірі шкільна історична освіта забезпечена методичними матеріалами з профорієнтаційної роботи?», можна констатувати, що більшість учителів (58%) і студентів (53%) відзначають вкрай недостатню кількість профорієнтаційних матеріалів, що враховують специфіку історії, як навчального предмета.

Слід зазначити, що на запитання «Чи забезпечує зміст шкільних предметів реалізацію завдань профорієнтації?» відповідь «так» дали 24% опитаних, «ні» – 6%, «частково» – 58%, «важко сказати» – 11%.

З метою озброєння майбутніх учителів основами профорієнтології, що дасть можливість їм доцільно здійснювати профорієнтаціну роботу в процесі навчальної та позанавчальної роботи з історії, будувати власну професійну кар'єру у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка було розроблено і введено у навчальний процес спецкурс «Профорієнтологія» [2]. Курс містить інваріантну складову, спільну для всіх спеціальностей і варіативну, зміст якої відображає специфіку спеціальності учителя історії. Вказана дисципліна вивчається у 7-му семестрі (бакалаврат) перед виходом студентів на практику.

Якщо в недалекому минулому професійне самовизначення можна було здійснювати в старших класах школи, то з упровадженням профільного і допрофільного навчання виникає необхідність професійного самовизначення в основній школі.

Підготовку учнів до вибору майбутньої професії здійснюють шкільні психологи, соціальні педагоги, але найбільш широкі можливості в цьому процесі мають учителі. Тому у вчителя в процесі його професійної підготовки має бути сформована профорієнтологічна компетентність, яка передбачає володіння комплексом знань, навичок, умінь та здатності до їх практичного застосування під час допомоги учням у професійному (профільному) самовизначенні. Цим і обумовлено вивчення майбутніми вчителями історії курсу «Профорієнтологія».

Мета курсу - підготувати майбутніх учителів до проведення профорієнтаційної роботи у навчально-виховному процесі.

Предмет курсу - зміст, форми і методи профорієнтаційної роботи.

Вивчення курсу передбачає формування у студентів знань про:

– професійну орієнтацію, її роль у забезпеченні повноцінного розвитку особистості та гармонізації інтересів особистості з потребами суспільства;

– зміст, структуру, концепції, тенденції, закономірності, принципи та критерії оцінки профорієнтаційної роботи;

– основи професіографії та класифікацію професій;

– процес, засоби та умови забезпечення професійного самовизначення молоді, що навчається;

– можливості проведення профорієнтаційної роботи у різних видах діяльності вчителя.

На основі цих знань студенти повинні опанувати уміннями:

– визначати профорієнтаційні можливості навчальної та позанавчальної діяльності учнів, добирати профінформаційний матеріал;

– застосовувати у навчальній і виховній роботі з учнями професіографічний матеріал;

– проводити вивчення професійної спрямованості та професійно-важливих якостей учнів;

– надавати своєчасну консультацію щодо вибору профілю навчання та подальшого професійного шляху.

Нижче наведено орієнтовний тематичний план курсу «Профорієнтологія».

Розділ І. Теоретичні основи профорієнтації

Тема 1.1. Сутність професійної орієнтації

1.1.1. Система професійної орієнтації

1.1.2. Професійне середовище

1.1.3. Професійне і профільне самовизначення учнів

Тема 1.2. Інформаційне забезпечення профорієнтаційної роботи

1.2.1. Професіографія як інформаційна основа професійної орієнтації

1.2.2. Професійна просвіта

1.2.3. Професійна інформація і мережа «Інтернет»

Тема 1.3. Психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення учнів

1.3.1. Вивчення особистості з метою професійної орієнтації

1.3.2. Професійна активізація.

1.3.3. Професійна консультація

Тема 1.4. Професійний добір і професійна адаптація. Освіта і кар`єра

1.4.1. Професійний добір. Професійна придатність

1.4.2. Професійна адаптація

1.4.3. Професійна підготовка в Україні та за кордоном

1.4.4.Класифікація і типологія професійної кар`єри

Розділ ІІ. Організація профорієнтаційної роботи учителя

Тема 2.1. Професійна орієнтація і профільне навчання
2.1.1. Профільне навчання з історії
2.1.2. Профільні проби з історії
2.1.3. Окремі напрями профорієнтаційної роботи учителя історії
Тема 2.2. Професійна орієнтація у процесі навчання
2.2.1. Профорієнтаційні можливості змісту курсу історії
2.2.2. Форми, методи та засоби профорієнтації
Тема 2.3. Професійна орієнтація у позакласній і позанавчальній роботі з історії
2.3.1. Профорієнтаційні можливості позакласної роботи з історії
2.3.2. Позанавчальна профорієнтаційна робота з історії

Результати впровадження спецкурсу протягом 2014-2016 навчальних років засвідчили суттєве зростання профорієнтологічної компетентності майбутніх учителів історії.

Кількість студентів з високим рівнем мотивації проведення профорієнтаційної роботи в процесі навчання історії зріс з 179% до 67%. Особливо слід відзначити, що переважна більшість студентів (62%) чітко визначає можливості засобів профорієнтації у проведенні профільної орієнтації школярів.

Когнітивний компонент профорієнтологічної компетентності також продемонстрував значне зростання. Задовільне визначення основних понять професійної орієнтації дали 63% опитаних студентів, 4–6 компонентів професійної орієнтації назвали 68% студентів.

Що стосується операційно-діяльнісного компонента, то позитивні зрушення відображені таким чином: з проаналізованих 89 планів-конспектів залікових уроків елементи профорієнтації присутні у 52 (58%); у організації позанавчальної роботи вчителя історії профорієнтаційна спрямованість також суттєво зросла (студенти активно брали участь у організації роботи історичних, краєзнавчих, пошукових, археологічних гуртків і клубів, діяльність котрих спрямована на формування у школярів інтересу до історії).

Висновки. Профорієнтологічна компетентність являє собою комплекс особистісних можливостей педагога, які дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання професійної орієнтації у процесі навчальної та позанавчальної роботи з історії та реалізувати власну професійну траєкторію.

В структурі профорієнтологічної компетентності виокремлюються такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний.

У масовій практиці підготовки майбутніх учителів історії недостатньо уваги приділяється формуванню у студентів профорієнтологічної компетентності, про що свідчить низка проведених досліджень вказаної якості за виділеними компонентами.

До педагогічних умов успішного формування профорієнтологічної компетентності слід віднести: контекстне формування основ вказаної компетентності в процесі вивчення психолого-педагогічних та методичних дисциплін; забезпечення систематизації профорієнтологічної інформації та умінь в процесі вивчення спеціального курсу «Профорієнтологія»; залучення студентів до проведення профорієнтаційної роботи в процесі педагогічної практики.

З метою озброєння майбутніх учителів основами профорієнтології, що дозволить їм доцільно будувати професійну кар'єру, визначати професійну перспективу, формувати профорієнтологічну компетентність розроблено і введено у навчальний процес спецкурс «Профорієнтологія», який містить інваріантну складову, спільну для всіх спеціальностей і варіативну, зміст якої враховує специфіку історії як навчального предмета.

Доцільне поєднання можливостей психолого-педагогічних та методичних дисциплін, спеціального курсу та завдань профорієнтаційного спрямування на педагогічну практику дозволило суттєво підвищити рівень розвитку кожного з виділених компонентів профорієнтаційної компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. В подальшому доцільно вивчити зв'язок профрієнтологічної компетентності учителів історії з професійними та кар’єрними планами, готовністю до професійного зростання.

Список використаної літератури

1. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
2. Профорієнтологія. Програма навчального курсу для студентів педагогічних спеціальностей / В.П. Зінченко, В.К. Сидоренко, В.Б. Харламенко. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – 16 с.
3. Філософський енциклопедичний словник [за ред. В. І. Шинкарука]. – Київ : Абрис, 2002. – 752 с.
4. Формування профорієнтаційної компетентності педагога: теорія і практика / В.П. Зінченко, В.Б. Харламенко [та інш.]. - Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. - 198 с.

References

1. Man'ko, V.M. (2000). Didactic conditions of forming the students professional and cognitive interest to special disciplines. *Socializing the personality: scient. works collect. Of M.Drahomanov national pedagogical university.* Issue. 2, 153–161. (in Ukr.).
2. Zinchenko, V.P., Sydorenko V.K., Kharlamenko V.B. (2011). Professional orientation study. *The programme of the educational course for the students of the pedagogical specialties.* O.Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university. (in Ukr.).
3. Philosophical encyclopedic dictionary (2002). In V.I. Shynkaruk (Ed). Kyiv: Abrys.
4. Zinchenko, V.P., Kharlamenko V.B. et al. (2010). Forming teachers' professional orientation competence: theory and practice. In V.P. Zinchenko (Ed.). O.Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university. (in Ukr.).

ZINCHENKO Volodymyr,

Ph.D., Associate rofessor of Pedagogics and Education management chair
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university
e-mail: volod_zin@i.ua;

ABAKUMOVA Victoriya,

Historical sciences doctor, professor,
head of History, Laws and Methodics of teaching chair,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university
e-mail: espuma@list.ru.

FORMING THE PROFESSIONAL ORIENTATION COMPETENCE OF INTENDING HISTORY TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *Introduction. Forming intending history teachers ability to conduct career guidance is essential for the development of their professional competence, but the issue of career guidance in learning the history and training intending history teachers to this activity remains practically unresearched by scientists.*

Purpose. The article is aimed at grounding the pedagogical conditions providing forming intending history teachers professional orientation competence.

Methods. While conducting the investigation in the period between 2012 and 2016 questionnaire, testing and product analyses were used. 233 persons were involved into the investigation.

Results. The developed diagnostic products concerned: evaluating respondents' understanding the importance of career guidance for the history teacher; defining the level of knowledge on the main provisions of career counseling; vocational work experience during the teaching practice; assessing their readiness to career guidance.

Analysis of the empirical study confirmed the significant lag in the real state of intending history teachers and the requirements of new concepts of professional orientation. In particular, history teachers are insufficiently familiar with the career-oriented techniques, they do not understand their essence, neither do they use them in their work.

The study results specified the basic functions of history teachers in the professional orientation work: gnostic, constructive, organizational, communicative.

Professional orientation competence is a set of personal abilities of a teacher that allows him/her to efficiently and expediently implement the goals and objectives of vocational guidance in the academic and extracurricular work in history and realize their professional trajectory.

The structure professional orientation competence singled competence, motivation, values, cognitive, operational-activity-reflective and evaluative components.

Pedagogical conditions that ensure the formation professional orientation competencies are: context laying the foundations of competence specified in the study of psycho-pedagogical and methodological

disciplines; professional orientation systematization of knowledge and skills in the study of special course "Proforiyentolohiya"; to attract students of vocational work during teaching practice.

The structure of the professional orientation competence consists of the following elements: motivation and values, cognitive, operational-activity and reflective-evaluative components.

Pedagogical conditions ensuring forming the professional orientation competence are the following: context laying the foundations of competence specified in the study of psycho-pedagogical and methodological disciplines; professional orientation systematization of knowledge and skills in the study of special course "Professional orientation study"; to involve students into the professional orientation work during the teaching practice.

Significant opportunities for creating the professional orientation competence are suggested by the subjects "Pedagogy", "Methodics of educational work", "Theory and methods of teaching history".

To provide the intending history teachers with the basics of professional orientation work the special course "Professional orientation study" was developed and introduced into the educational process and it contains invariant component common to all the professions and the variable one, the content of which reflects the features peculiar for history teacher. The above mentioned subject is learned before students going to school practice.

The results of introducing the special course for 2014–2016 academic years showed a significant increase in the professional orientation competence of intending teachers of history.

Originality. Pedagogical conditions of forming the professional orientation competence of history teachers were grounded. The combination of possibilities of psycho-pedagogical and methodics subjects, special courses and professional orientation tasks focusing on teaching practice improves the level of each component of career-oriented competence.

Conclusion. Forming the professional orientation competence is an integral part of training history teachers. It is recommended to implement the special course "Professional orientation study" into the educational process.

The conducted study does not cover all the aspects of the problem. In the future, it is advisable to examine the relationship of professional orientation competence of history teachers with their professional and career plans and readiness to professional growth.

Key words: *history teacher, professional training, professional orientation, professional orientation science, professional orientation competence.*

Одержано редакцією 24.08.2016
Прийнято до публікації 28.08.2016

УДК 378 (477)

КОРЧЕВСЬКИЙ Дмитро Олександрович,
кандидат фізико-математичних наук,
академія «Шаг»,
e-mail: marusynetsm@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ І ДИЗАЙНУ

У статті розглянуто основи становлення та розвитку професійно-технічної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Виявлено особливості змісту професійно-технічної підготовки фахівців з комп'ютерної графіки та дизайну.

Ключові слова: *комп'ютерна техніка; дизайн; професійно-технічна підготовка; інформаційні технології; особливості змісту підготовки.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до якості освіти детерміновані потребою в оновленні всіх галузей суспільного життя, приєднанням України до загальноєвропейських інтеграційних процесів та закономірностями глобальних перетворень у світі. Розвиток інформаційного суспільства та упровадження інформаційних технологій (ІТ) в усі галузі життєдіяльності людини у останні роки стає одним із пріоритетних напрямів державної політики України.

У цьому контексті виокремлюється потреба у конкурентоспроможних фахівцях у галузі інформаційних технологій, які є здатними до сприйняття, генерування та практичної реалізації нових наукових ідей, розроблення та використання технічних пристроїв тощо. Відповідно змінюються та висуваються нові пріоритети у їх підготовці у вищих навчальних закладах (ВНЗ) – цей процес має бути спрямований на задоволення низки потреб сучасного інформаційного суспільства та повністю відповідати його ціннісним орієнтирам. Останнім часом підприємства, заклади, установи використовують ІТ для поширення та візуалізації власної діяльності, а саме – комп'ютерну графіку (КГ). У житті суспільства КГ займає власну нішу та охоплює всі галузі діяльності людини – освіту, медицину, інженерне проектування, будівництво, розваги тощо. Для осіб з високими дизайнерськими та системно-математичними здібностями відкриваються нові перспективи – вони можуть використовувати електронні графічні інструменти: візуалізації наукових концепцій; аналізу та маніпулювання складною тривимірною інформацією; реалізації поширення інформації на глобальному рівні, що дозволяє бізнесу і підприємствам обмінюватися своїми знаннями та досвідом з міжнародною спільнотою.

У постійно змінному світі інформаційних технологій, фахівці з комп'ютерної графіки і дизайну повинні бути в авангарді апаратних і програмних розробок. Вони розробляють та використовують електронне та програмне забезпечення виробничих компаній і організацій в нафтохімічній, харчовій та енергетичній промисловості, сільськогосподарському виробництві як в державному, так і в приватному секторах, в: будівельних компаніях, комунальних підприємствах і виробничих компаніях, фірмах по дизайну автомобілів, архітектурних та інженерних консалтингових фірмах тощо. У державному секторі, вони працюють на всіх рівнях управління, а також в медичних, наукових і навчальних установах. Такі фахівці застосовують свої компетентності у розробленні тривимірних мультфільмів, відеоігор, на телебаченні та в кіноіндустрії. Вони використовують системи CAD (системи автоматизованого проектування) для розробки моделей споруд, машин або цілих середовищ. Системи автоматизованого проектування можуть бути також використані при розробленні моделей для лікарів, хірургів і вчених. Фахівці з КГіД також створюють динамічні географічні, топографічні, метеорологічні і екологічні карти; графічні розробки для організації роботи з інформацією для підприємств і організацій. Фахівці з комп'ютерної графіки і дизайну все частіше є експертами, які використовують комп'ютери та пов'язані з ними технології для створення і редагування електронних зображень.

Фахівці з комп'ютерної графіки і дизайну мають як технічну, так і мистецьку освіту; науковою основою їхньої діяльності є інженерно-технічний компонент як засіб творення дизайнерських виробів чи медіапродукції. У цьому принципова відмінність підготовки фахівців з КГіД від суто технічної чи суто мистецької освіти. Зазначене дозволяє зробити припущення, що особи, які мають високі мистецькі здібності, хист до візуалізації в останні роки отримують можливість оволодіння інноваційним ІТ-інструментарієм у навчальних закладах на відповідних факультетах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній та світовій педагогіці накопичено чималий досвід дослідження проблем інтеграції, зокрема: теоретико-методологічних основ інтеграції (М. Берулава, С. Гончаренко, В. Загв'язинський, І. Козловська, О. Сергеєв, М. Чапаєв та ін.), проблем розробки інтегрованих курсів (К. Гуз, Л. Лук'янова, В. Сидоренко, Я. Собко та ін.); інтеграції змісту навчання у професійній освіті (В. Безрукова, М. Берулава, А. Беляєва, Р. Гуревич, Б. Камінський, Д. Коломієць, М. Махмутов та ін.); інтеграції методів, форм і технологій (О. Білик, І. Лернер, Т. Якимович, О. Янкович та ін.); інтеграції загально-технічних дисциплін (Л. Сліпчишин); взаємозв'язків інтеграції і диференціації (Л. Дольникова, В. Моргун та ін.); структурування інтегрованих знань та цілісності змісту освіти (Б. Будний, В. Ільченко, А. Степанюк та ін.). Досліджувалися також ІТ в освіті (А. Гуржій, В. Биков, М. Жалдак, Л.Карташова, В. Лапінський, Ю. Рамський, О. Спірін, Ю. Триус та ін.); системний підхід до аналізу педагогічних явищ (Т. Ільїна, В. Краєвський, І. Підласий, В. Сластьонін, Т. Тализіна та ін.);

цілісність педагогічного процесу (В. Бондар, І. Лернер, В. Луговий, Ю. Мальований та ін.). Наукові розробки сприяли становленню інтегративного підходу в професійній освіті та підвищенню якості підготовки фахівців комп'ютерного профілю. Водночас поза увагою дослідників залишилося питання розроблення теоретико-методологічних і методичних основ професійної підготовки майбутніх фахівців з комп'ютерної графіки і дизайну.

Мета статті – виявити особливості та обґрунтувати теоретичні основи професійної підготовки фахівців з комп'ютерної графіки і дизайну як систему.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ґрунтовні розвідки стану підготовки майбутніх фахівців з КГіД, відстеження сучасних вимог до їхніх професійних якостей дали змогу визначити низку суперечностей, між: неперервно змінюваними вимогами ринку праці до професійної підготовки майбутніх фахівців з КГіД та реальними теоретичним і практичним рівнями їхньої професійної підготовки; прискореним розвитком ІТ та потребою модернізації методичної системи професійної підготовки майбутніх фахівців з КГіД; необхідністю розроблення шляхів інтеграції змісту професійної підготовки фахівців з КГіД та недостатнім рівнем теоретико-методичного обґрунтування цього процесу у педагогічній теорії і практиці; потребою у нових спеціальностях в ІТ-галузі та необхідністю оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з КГіД; вимогами до оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців з КГіД та недостатнім оновленням методик їх навчання; необхідністю інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з КГіД та неготовністю педагогів до розроблення інтегрованих курсів; потребою в інтенсифікації навчального процесу у ВНЗ та перенавантаженням студентів обсягом навчального матеріалу.

Інтенсивне впровадження інформаційних технологій в усі сфери діяльності людини визначаються рядом ***чинників***, зокрема [1]: зростанням обсягів інформації; інтенсивним оновленням і інтелектуалізацією виробництва, пов'язаних з широким використанням мехатронних і робототехнічних систем; розширенням мережі Інтернет; необхідністю побудови математичних моделей для різних галузей; необхідністю одержання нових знань і розробки нових технологій на базі наявних інформаційних технологій.

Вважаємо необхідним розглянути більш детально сутність понять «інформаційні технології» та «комп'ютерні технології» для їх порівняльного аналізу [2, с. 248]. Терміни «***комп'ютерні технології», «комунікаційні технології», «інформаційні технології»*** утворюються завдяки назвам конкретних технічних засобів, які реалізують відповідну технологію, а саме***: комп'ютер, комунікації тощо.***

Останніми роками активізувались пошуки нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ із спрямуванням на підвищення мотивації навчання та розвиток навчальної діяльності студентів. Важливою передумовою якісної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є організація і управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів з метою засвоєними системи знань, набуття досвіду самостійної діяльності. Адже від фахівців з КГіД вимагається не тільки конкурентоздатність, мобільність, уміння організовувати професійну діяльність, а й поєднання знань та адаптації в умовах динамічного розвитку науки, активно використовувати інноватику, володіння навичками випереджального самонавчання тощо. З метою формування означених характеристик, з метою підготовки творчих, креативних фахівців бачиться потреба в розроблення адаптивної системи їх професійної підготовки, де провідна роль відводиться науковому обґрунтуванню теоретичних і методичних основ її функціонування.

Аналіз підготовки *магістрів комп'ютерних наук* уможливив визначення пріоритетів їхньої підготовки: впровадження медіаосвіти в навчальний процес; створення та розвиток медіаосвітнього середовища навчального закладу – адекватного вимогам часу з метою адаптації навчально-виховного процесу до змін у суспільстві в умовах загальної інформатизації; активне застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі, наукових дослідженнях, а також у розв'язанні різноманітних завдань; визначення та дотримання відповідних педагогічних умов; створення медіаосвітніх програм, проектів, навчально-методичних комплексів; формування медіакультури студентів; дотримання особистісно-орієнтованого підходу навчання тощо [3].

До основних професійних якостей фахівців з КГіД відносять: високий рівень фундаментальних знань, підпорядкованість освітньої парадигми розвитку суспільства,

професійну діяльність, міждисциплінарність. Саме тому навчальні програми підготовки фахівців з КГіД мають забезпечувати високу якість освіти і доповнюватися міждисциплінарними і міжгалузевими програмами.

Особливості інформатизації освіти, професійної діяльності педагогів, зумовлюють необхідність інформаційної та мотиваційної підтримки самостійного здобуття студентами знань. За мету ставиться створення засобами педагогічної діяльності умов для прояву самостійності, творчості й відповідальності конкурентоспроможних фахівців з КГіД та формування їхньої мотивації до неперервної освіти.

Отже, на часі формування готовності випускників ВНЗ працювати в інформаційному просторі, що зумовлено домінуванням соціальних орієнтирів реформування системи освіти відповідно до загальносвітових процесів побудови високотехнологічного суспільства. Із цього випливає, що потрібно розробляти і впроваджувати цілісну систему підготовки майбутніх фахівців з КГіД та застосовувати нові підходи до модернізації змісту професійної освіти.

До пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти відносять інтегративні процеси, зокрема й інтеграцію змісту підготовки ВНЗ різних рівнів акредитації, наукових установ, підприємств для забезпечення професійної мобільності їх випускників на ринку праці; інтеграцію науки й освіти; інтеграцію знань і вмінь, методів, форм та засобів навчання і виховання. Інтегративні процеси є закономірністю розвитку сучасної освіти, провідною і стійкою тенденцією її оновлення та формування нового наукового напряму – інтегративної педагогіки.

Постають питання раціонального формування змісту професійної підготовки ІТ-фахівців з комп'ютерної графіки і дизайну. Передусім він має стати динамічним інтегрованим механізмом, який окреслює, по-перше, практичне значення і застосування ІТ-інструментарію, при розв'язанні професійних проблем; по-друге, використання адаптованих методик і технології навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зміст професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців з комп'ютерної графіки і дизайну навчання у ВНЗ, розглядаємо як самостійну складну ієрархічну систему з власною вертикаллю та горизонталлю. Вертикаль забезпечує контент навчальних дисциплін, горизонталь – контент навчальних курсів і семестрів. Своєю чергою, навчальні дисципліни входять до навчальних курсів як елементи нижчого рівня, що є складовими горизонталі з тісними і логічними взаємозв'язками всередині кожної дисципліни та між дисциплінами (міждисциплінарні зв'язки). Слід зауважити, що при утворенні вертикалі необхідно визначити фундаментальну ідею системи та параметри підпорядкованих елементів. Задля виявлення взаємозв'язків елементів змісту як системи і з'ясування їх упливу на функціонування системи в цілому доцільно застосовувати системний аналіз. До подальших напрямів відносимо дослідження можливостей синерегтичного підходу до реалізації пропонованої системи формування змісту.

Список використаної літератури:

1. Альшанская Т. В. Моделирование содержания дисциплин по выбору в процессе подготовки специалистов по информационным технологиям в колледже: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Альшанская. – Нижний Новгород, 2006. – 23 с
2. Косенко Р.В. Визначення сутності понять «комп'ютерні технології» та «інформаційні технології» у науково-педагогічній літературі / Р.В. Косенко // Науковий вісник південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – 2011. –№3-4. – С. 248–256.
3. Духаніна Н.М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.М. Духаніна . – Київ : Б.в., 2011. – 20 с.

References

1. Alshansky, T.V. (2006). Modelling of the maintenance of disciplines for choice in the process of training in information technology in college. (Ph.D dissertation). *Thesis.* Nizhny Novgorod. (in Russ.).
2. Kosenko, R.V. (2011). Determining the nature of the concepts of "computer technology" and "information technology" in the scientific and educational literature. *Scientific Journal of K.D. Ushinskyi South National Pedagogical University*, 3–4, 248–256. (in Ukr.).
3. Duhanina, N.M. (2011). Pedagogical conditions of use of Media Technology in preparing masters in computer science. (Ph.D dissertation). *Thesis.* Kyiv. (in Ukr.).

KORCHEVSKY Dmitry,
Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
The head of computer Academy "Step"
e-mail: marusynetsm@ukr.net

THE FEATURES OF VOCATIONAL TRAINING FORMATION OF THE CONTENT OF THE EXPERTS IN COMPUTER GRAPHICS AND DESIGN

Abstract. *The basics of formation and development of vocational training of future professionals are considered in the article. The features of the content of vocational training specialists in computer graphics and design have been singled out.*

Objectives. The experts in computer graphics and design have both technical and artistic education; the scientific basis of their activity is engineering components as a means of creating designer goods or media products. This is a fundamental difference of training in KHiD from a purely technical or purely artistic education. The above suggesting that individuals with high artistic skills, ability to visualize in recent years have the opportunity to mastering innovative IT tools in educational institutions in the respective departments. The purpose of the paper is to prove the theoretical foundations of professional training in computer graphics and design.

Results. The main professional qualities of specialists KHiD include: a high level of basic knowledge, subordination educational paradigm of society, professional activities, interdisciplinarity. That is why the curriculum of training in KHiD should provide high quality education and be complemented by interdisciplinary and intersectional programs. The priority directions of professional education include integrative processes, including integration of content training institutions of different levels of accreditation, research institutions and enterprises to provide professional mobility of graduates in the labor market; integration of science and education; integration of knowledge and skills, methods, forms and means of training and education.

Novelty. The content of vocational training of future specialists in computer graphics and design was first presented as a complete integrated system.

Conclusions. The content of training of future specialists in computer graphics and design study at the university is regarded as a separate complex hierarchical system with its own vertical and horizontal. Vertical delivers content subjects, horizontal - the content of training courses and terms. In turn, the subjects are the part of the training courses as elements of the lower level, which are components of narrow horizontal and logical relationships within each discipline and between disciplines (interdisciplinary connections).

Key words: *computer hardware; design; the vocational training; information technology; especially the content of training.*

Одержано редакцією 10.08.2016
Прийнято до публікації 14.08.2016

УДК 37.8.81

КУЧАЙ Тетяна Петрівна,
доктор педагогічних наук, доцент;
КУЧАЙ Олександр Володимирович,
доктор педагогічних наук,
e-mail: tetyanna@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

У статті розглядається формування мовленнєвих компетентностей майбутніх фахівців у ВНЗ. Реалізація методики формування професійної комунікативної компетентності студентів, майбутніх учителів української мови передбачає знання нових професійних термінів, передусім лінгводидактичних та використання системи засобів при вивченні мовознавчих, лінгво-методичних дисциплін.

Ключові слова: *мовленнєві компетентності; майбутні фахівці; освіта; вищі навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Здійснювана в сучасній освіті перебудова у зв'язку із вимогами Болонського процесу висуває нові завдання до структури, організації та результатів навчання і виховання сучасної молоді. Метою навчального процесу у вищому навчальному закладі декларується особистісне зростання майбутнього фахівця. Особистість, незалежно від виду професійної діяльності, повинна характеризуватись достатнім рівнем мовленнєвого розвитку, котрий визначає загальний рівень розвитку свідомості і самосвідомості, когнітивних процесів і, найголовніше, обумовлює успішність в опануванні фаховими знаннями.

Аналіз останніх публікацій. значної уваги приділяють дослідженню мовленнєвої компетентності у професійній діяльності такі науковці, зокрема Н.Б. Завіниченко, Л.В. Любчак, С.С. Макаренко, О.І. Нещерет, Ю.А. Паскевська, І.О. Тяллева, Н.Ф. Шевченко, Н.М. Шацька.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва компетентність визначає потенційні можливості суб'єкта у створенні висловлювання, у здійсненні мовленнєвої діяльності. У структурі мовленнєвої компетентності відбувається засвоєння знання і перетворення їх на вивідне знання, а у структурі мовленнєвої діяльності - їх застосування. І між цими двома функціональними структурами існують тісний взаємозв'язок і взаємовплив, проте немає тотожності. Знання мовних одиниць та правил їх поєднання у висловлювання не визначають цілком успішності у здійсненні мовленнєвої діяльності та її оптимальних результатів. Таким чином, мовленнєва компетентність (як потенційне знання) та мовленнєва діяльність (як реалізація інтенцій із застосуванням знання) розглядаються умовно окремими структурами мовленнєвої організації суб'єкта [1].

Аналізуючи сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки майбутніх учителів, можна стверджувати, що ще недостатньо вивчено та розроблено теоретичні засади формування у студентів мовленнєвої компетентності.

Існує нагальна потреба опрацювання і поширення результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку в університетській освіті, об’єктивної оцінки пропонованих технологій навчання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки випускників вищої школи.

Закономірно, що в цій ситуації необхідним є пошук нових рішень у царині професійної мовленнєвої культури майбутнього вчителя, вдосконалення механізмів, які регулюють якість його мовленнєвої діяльності.

До причин, що визначають актуальність зазначеної проблеми, слід віднести й соціальну ситуацію, зокрема, в загальноосвітній школі, де мовлення стає одним із найбільш мобільних чинників, спроможних впливати на учня.

А це спонукає до створення і реалізації науково обґрунтованої педагогічної системи, яка дає можливість забезпечити переведення існуючої загальнопедагогічної системи у якісно новий стан, оптимізувати зміст організації й управління процесом формування професійного мовлення [2].

До мовленнєвих компетенцій, належать:

– знання базових мовленнєвознавчих понять;

– здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;

– здатність до мовленнєвої творчості;

– здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням;

– здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;

– здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності;

– уміння аудіювання, читання, говоріння, письма;

– гнучке вміння використовувати засоби рідної мови залежно від типу, стилю мовлення;

– навички красномовства;
– уміння редагувати власне та чуже мовлення;
– здатність до контролю та самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності [3].

Для виховання такої особистості потрібні відповідні педагогічні умови для організації навчання мови на комунікативно-діяльнісній основі. Це потребує належної підготовки фахівця його високої комунікативної компетентності, що включає:

– орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка базується на знаннях про навколишній світ і життєвому досвіді індивіда;

– спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;

– уміння будувати висловлювання в різних стилях, типах і жанрах мовлення;
– володіння на високому рівні мовною та предметною компетенцією;
– знання дидактичної та лінгвістичної, комунікативної термінології;

– внутрішні засоби регуляції комунікативних дій на виявлення і ви- правлення помилок різних типів у чужому мовленні;

– внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії;

– здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, які не уможливлюють реалізацію естетичної функції мови: презентують красу та багатство мови, її виразність, точність, логічність, доречність, акцентність;

– уміння здійснювати різні види аналізу текстів усіх стилів, продукувати навчальний і власний текст.

Реалізація методики формування професійної комунікативної компетентності студентів, майбутніх учителів української мови передбачає знання нових професійних термінів, передусім лінгводидактичних та використання системи засобів при вивченні мовознавчих, лінгво-методичних дисциплін, а саме: введення у навчальні плани лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін комунікативно-діяльнісного спрямування, мовно комунікативна направленість навчальних програм, навчально-методичних комплексів, навчальних посібників, добір системи вправ і завдань комунікативно- діяльнісного навантаження.

Висновки. В умовах Європейської інтеграції нинішня система освіти досягти такої мети може тільки внаслідок спрямування навчального процесу на формування комунікативної компетентності кожного студента, майбутнього вчителя, який передасть свої знання і вміння своїм учням, прийдешнім поколінням [4].

Список використаної літератури

1. Орап М.О. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді [Електронний ресурс] / М.О. Орап // Український науковий журнал «ОСВІТА РЕГІОНУ». – Режим доступу: http://social-science.com.ua/article/183.
2. Формування мовленнєвої компетенції викладача ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://jvernyuk.blogspot.com/
3. Причина Ю.В. Формування мовленнєвих компетенцій у студентів ВНЗ немовного профілю [Електронний ресурс] / Ю.В. Причина, Г.О. Руденко. – Режим доступу: http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/
4. Мамчур Л. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах ВНЗ / Л. Мамчур // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 2. – С. 99–105.

References

1. Orap, M.O. (2016) Speech competence and speech activity of modern youth. *Ukrainian Journal «EDUCATION OF REGION»*. Retrieved 18 October 2016, from http://social-science.com.ua/article/183.
2. *Formation of speech competence of the teacher of high school*. (2016). Retrieved 18 October 2016, http://jvernyuk.blogspot.com/.
3. Prychyna, U.V., Rudenko, G.O. (2016). *Formation of speech competence in non-language profile of university students*. Retrieved 18 October 2016, http://dspace.oneu.edu.ua/jspui/bitstream/.
4. Mamchur, L. (2010). Formation of communicative competence of future primary school teacher in the conditions of university. *Problems of modern teacher. 2, 99–105.*

KUCHAI Tetiana,
doctor of pedagogical sciences, associate professor
KUCHAI Olexander,
doctor of pedagogical sciences
e-mail: tetyanna@ukr.net

FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF EXPERTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract*. In the article the formation movlenevyh competencies of future professionals in the universities. Implementation methods of forming professional communicative competence of students, future teachers of Ukrainian language involves knowledge of professional terms, especially linguodidactic and use of tools in the study of linguistic, linguistic-methodological disciplines.*

Speech competence determines the potential of the subject to create statements in the implementation of speech activity. The structure of speech competence is the assimilation of knowledge and transform them into knowledge-outs, and the structure of the speech - their application. And between these two functional structures are close relationship and mutual influence, but no identity. Knowledge of language units and the rules of their combination in expression not quite define success in the implementation of speaking and its optimal results. Thus, language competence (as a potential knowledge) and speech activity (as implementation intentions with the use of knowledge) conventionally considered separate entities the subject of speech

In terms of the European integration of the current education system can achieve this goal only by directing the learning process for the formation of communicative competence of each student, future teacher who transmit their knowledge and skills to their students, future generations.

Key words: *spoken competence; future experts; education; higher education.*

Одержано редакцією 14.07.2016
Прийнято до публікації 24.07.2016

УДК 378.014.62-057.875

КУЧЕРЯВИЙ Андрій Олександрович,
доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник науково-дослідного управління проблем розвитку військової освіти та науки центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняховського,
e-mail: ankuchalex@gmail.com

НОРМАТИВНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

На самостійну навчальну діяльність студентів припадає значна частина їхнього навчального навантаження. Це зумовлено постійним зростанням обсягів навчальної інформації та оновленням змісту навчальних дисциплін. Такі обставини призводять до все більшого використання інформаційних технологій у навчанні. З низки причин традиційна система управління навчальним процесом не готова до їх широкого застосування, що зумовлює проблему, яка розглядається в цій статті. Питання дослідження розглянуті на загальнодержавному рівні та рівнях управління ВНЗ і кафедри. Зокрема ті, що потребують нормативного розв'язання на державному рівні, визначені: визнання управління самостійною роботою студентів безпосереднім складником педагогічної діяльності й забезпечення авторських прав викладачів. Також на цьому рівні можуть розв'язуватися питання централізованого впровадження електронних навчальних платформ і сертифікованих інформаційних баз. До компетентності керівників вищих навчальних закладів віднесені такі питання: забезпечення роботи навчальних сайтів і електронних бібліотек, управління добором навчальних матеріалів, їх розміщенням на електронних ресурсах, подальшим використанням

студентами. Визначені питання добору й розміщення навчальних матеріалів, які розв'язуються на рівні кафедри. Проаналізована основна причина незначної кількості звернень студентів до навчальних сайтів у практиці роботи ВНЗ – застарілі методики викладання навчальних дисциплін, її зумовленість суб'єктивним консерватизмом окремих викладачів, неготовністю й низькою мотивацією педагогів до оволодіння новими технологіями в управлінні самостійною роботою студентів. Визначено шляхи розв'язання цих труднощів.

Ключові слова: *інформаційні технології; самостійна навчальна діяльність студентів; управління; навчальна інформація; викладання*

Постановка проблеми. Еволюційні зміни в управлінні навчальним процесом у вищій школі актуальні, в першу чергу, для такої складової підготовки фахівців, як самостійна робота студентів. Це зумовлено тим, що саме на неї припадає все більша частка навчального навантаження майбутніх фахівців в умовах стрімкого зростання обсягів навчальної інформації та оновлення змісту багатьох навчальних дисциплін. При цьому процес управління самостійною навчальною діяльністю студентів все більше вибудовується на механізмах, що включають сучасні інформаційні технології. Проте їх використання не є адаптованим до традиційної системи управління навчальним процесом у ВНЗ: існує певна кількість невизначених правових питань, відсутність відповідальності науково-педагогічних працівників за якість застосування інформаційних технологій, невідповідність матеріальної бази закладів освіти вимогам сьогодення тощо. Взагалі традиційна система управління побудована на механізмах як правило безпосередньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, а інформаційні технології забезпечують дещо опосередкований або дистанційний характер такої взаємодії. Водночас застосування інформаційних управлінських ресурсів у процесі вивчення навчальних дисциплін відповідає потребам як викладачів і студентів, так і представників адміністрацій навчальних закладів. Отже, проблема нашого дослідження полягає в неготовності традиційної системи управління навчальним процесом забезпечити застосування сучасних інформаційних технологій за об'єктивної потреби в їх впровадженні. Відповідно розв'язання цієї проблеми дозволить застосовувати інформаційні технології в управлінні самостійною роботою студентів на більш якісному рівні, а сама самостійна навчальна діяльність набуде більшої ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різнобічним питанням управління вищими навчальними закладами, зокрема навчальним процесом, присвячена низка робіт українських та закордонних вчених [1; 2; 3]. В них, як правило, вивчається адміністративний складник управління та майже залишається поза увагою управління педагогічне – безпосередньою навчальною діяльністю студентів. Низка наукових праць висвітлює питання управління саме самостійною роботою студентів [4; 5]. У них, у першу чергу, йдеться про характеристики самостійної роботи майбутніх фахівців як предмета управління у вищому закладі освіти, розкривається значущість цього виду навчальної діяльності, що дозволяє нам не вивчати окремо ці питання. Проте аспект застосування інформаційних технологій в управлінні самостійною роботою студентів до сих пір не вивчався науковцями, а тому потребує ґрунтовного дослідження.

Мета статті. Мета дослідження полягає у визначенні нормативних та організаційних засад застосування інформаційних технологій в управлінні самостійною роботою студентів, а відповідні завдання – в окресленні кола відповідних питань, які мають бути розв'язані на загальнодержавному рівні, рівнях навчального закладу та кафедр.

Виклад основного матеріалу. Освітня політика в галузі управління навчальним процесом у ВНЗ визначається державними органами через Закон України „Про вищу освіту", урядові програми, міністерські накази тощо. Саме на цьому рівні й мають вирішуватися фундаментальні питання нормативного забезпечення функціонування самостійної роботи студентів взагалі й управління нею зокрема. Окремо вирішення таких питань має фокусуватися на аспекті застосування інформаційних технологій.

Першим в переліку зазначених питань постає визнання управління самостійною навчальною діяльністю студентів безпосереднім складником педагогічної діяльності, який

має враховуватися в навчальному навантаженні викладачів. З прийняттям відповідних нормативних документів визначатимуться функції та посадові обов'язки окремих науково-педагогічних працівників. Функції передбачатимуть застосування інформаційних технологій у навчальному процесі, а обов'язки – їх використання при організації й стимулюванні самостійної навчальної діяльності студентів та контролі за нею. В результаті – управління самостійною роботою майбутніх фахівців із застосуванням інформаційних технологій як явище набуде рис системності й масштабності в межах держави. Це сприятиме високій педагогічній активності та, відповідно, створить підстави для удосконалення якості підготовки фахівців у вищих закладах освіти.

Інше питання нормативного характеру стосується забезпечення авторських прав науково-педагогічних працівників, які використовують не лише особисто підготовлені навчальні посібники, а й робочі програми навчальних дисциплін, проекти самостійної роботи, тестові завдання тощо. Електронні продукти навчальної і методичної діяльності мають проходити певну процедуру реєстрації (як мінімум в якій-небудь централізованій базі даних), реквізити якої повинні містити інформацію про навчальний заклад та безпосереднього автора. Розповсюдження продуктів інтелектуальної творчості має регулюватися правилами взаємодії між ВНЗ (та між суб'єктами в межах одного ВНЗ), які і встановлюються на вищих рівнях державного управління.

Певне регулювання застосування інформаційних технологій керівними структурами вищої освіти повинно стосуватися і технічних питань. З одного боку, вищий навчальний заклад і сам в змозі організувати роботу навчального сайту (окремі кафедри та викладачі взагалі самостійно створюють сайти, індивідуально працюють зі студентами через мережу Internet), за потребою впровадити платформи дистанційного навчання, наприклад Moodle, а з іншого – управління самостійною роботою студентів вимагає певного впорядкування та забезпечення гарантій використання якісного програмного продукту. Саме це зумовлює потребу в централізованому впровадженні електронних навчальних платформ та сертифікованих інформаційних баз. Останні передбачають структурований за галузями знань та навчальними дисциплінами добір інформаційних матеріалів (пакетів), достовірність і повнота якого гарантується державою. Пакет може містити навчальний матеріал, завдання для самопідготовки, творчі завдання, тести для самоконтролю тощо. Особливо такі інформаційні бази є доцільними при вивченні нормативних навчальних дисциплін, до яких на державному рівні мають розроблятися навчальна програма та методичне забезпечення. Саме в такому випадку, коли ВНЗ централізовано надається інструментарій застосування інформаційних технологій та безпосередні інформаційні пакети, держава зможе регулювати якість управління самостійною роботою студентів та визначати стан процесу підготовки фахівців через певну систему моніторингів.

Розв'язання певного кола питань управління самостійною роботою студентів відбувається на рівні вищого навчального закладу. Вочевидь, що саме зусиллями ректорату повинна забезпечуватися робота навчальних сайтів, електронних бібліотек тощо. Але крім цих організаційних та технічних питань ректоратом має керуватися взагалі процес добору інформаційних матеріалів, їх розміщення на електронних ресурсах, подальшого використання студентами тощо. Практика роботи закладів освіти свідчить про те, що в них регулярно видаються розпорядження про наповнення навчальних сайтів відповідними матеріалами, встановлюються строки, видаються графіки розробки сторінок навчальних дисциплін тощо. В результаті дійсно можна спостерігати, що робота проводиться, наявним є продукт діяльності та зробити висновок про виконання відповідних розпоряджень. Проте можна й спостерігати, що студенти майже не звертаються до навчальних сайтів. Провідна причина цього полягає, на нашу думку, в тому, що від появи електронного інформаційного середовища не змінилася система викладання навчальної дисципліни. Викладач як працював за старою методикою викладання курсу, так і продовжує управляти самостійною роботою студентів за роками апробованою схемою.

Виділяємо кілька причин цього явища: суб'єктивний консерватизм окремих педагогів, за думкою яких немає потреби змінювати підходи до роботи, які раніше себе виправдовували; неготовність викладачів до опанування новими технологіями управління самостійною роботою студентів; невмотивованість науково-педагогічних працівників до докладання додаткових зусиль. Перші дві причини можуть бути усунені ректоратом через запровадження курсів підвищення кваліфікації викладачів, на яких демонструватиметься кращий досвід управління самостійною роботою майбутніх фахівців із застосуванням інформаційних технологій. Мотивація педагогів може з'явитися після усвідомлення ними потреб підвищення якості викладання, якої можна досягти певними змінами в управлінні самостійною роботою студентів. Відповідно керівництво закладу повинно висувати такі критерії до організації викладання курсів, що обумовлять появу у викладачів необхідної мотивації. Прикладом таких критеріїв можуть бути: цілісність і повнота надання студентам навчального матеріалу на лекціях та навчальних сайтах в межах окремої теми, висвітлення майбутнім фахівцям алгоритму засвоєння кожної з них, активність студентів у тестовому самоконтролі та ін., що може забезпечуватися електронними інформаційними технологіями.

Окремі питання управління самостійною роботою студентів із застосуванням інформаційних технологій вирішуються зусиллями кафедри. Ці питання стосуються, по-перше, добору інформаційних матеріалів, та, по-друге, способу їх розміщення. Добір зумовлюється логікою викладання тем навчальних дисциплін та відповідними навчальними цілями [6]. Типовими є ситуації, коли майбутнім фахівцям для самостійного опрацювання пропонується наукова стаття, відеофільм та ін. без жодних коментарів, проте навчальне завдання обов'язково має бути уточненим: студент повинен усвідомлювати мету опрацювання та розуміти критерії повного виконання такого завдання. В такому випадку дійсно має місце управління його самостійною роботою. Спосіб розміщення матеріалів обумовлюється критеріями зручності їх опрацювання. Загальновідомо, що така зручність зростає, якщо навчальні матеріали класифіковані, розташовані за логікою вивчення, представлені у вигляді схем, таблиць, діаграм тощо.

Відзначимо, що система управління самостійною роботою студентів повинна існувати, ґрунтуючись, в першу чергу, не на власних організаційних чи методичних потребах, а на потребах студентів у зручних умовах для навчання. Саме застосування інформаційних технологій і відповідає їхнім потребам, адже сучасні студенти схильні до роботи з електронними гаджетами та в мережі Інтернет, на відміну від студентів 90-х років, коли популярними були паперові навчальні та методичні матеріали. Врахування потреб студентів вимагає використання підходів адаптивного управління, який і передбачає врахування інтересів усіх учасників і підструктур управлінської системи [7, с. 21]. Відмітимо, що за справедливою думкою Г. Єльникової такий підхід дозволяє поєднати зовнішнє управління з внутрішнім (самоуправлінням) [7, с. 21]. У такому разі стає можливим врахування особливостей організації самостійної робити майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах різних типів, адже на відміну від цивільних закладів освіти, навчання курсантів у навчальних закладах військового типу має певну специфіку [8–10].

Зауважимо, що адаптивний підхід в управлінні вищим навчальним закладом може застосовуватися й у системі професійного розвитку викладачів [11], яких необхідно готувати до управління самостійною навчальною діяльністю студентів засобами інформаційних технологій. Взагалі в таких викладачів повинна бути сформована особлива інформаційна культура управлінця, структура, зміст, засоби та умови формування якої досліджувалися Л. Калініною [12]. Отже, формування інформаційної культури суб'єктів управління самостійною роботою студентів є ще одним завданням вищого навчального закладу та його кафедр як умови запровадження відповідних інформаційних технологій.

Висновки. Нами розглянуті нормативні та організаційні питання застосування інформаційних технологій в управлінні самостійною роботою студентів. Перебіг дослідження обумовив їх розгляд на трьох рівнях: загальнодержавному, вищого навчального закладу та кафедри. Це свідчить про необхідність системних підходів у розв'язанні

проблеми, що розглядалася в статті. Подальші перспективи дослідження полягають у конкретизації діяльності суб'єктів на всіх зазначених рівнях щодо управління самостійною роботою студентів.

Список використаної літератури

1. Вернидуб Р. М. Організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі / Р. М. Вернидуб – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 110 с.
2. Дим Р. „Новый менеджериализм" и высшее образование: управление качеством и продуктивностью работы в университетах Великобритании / Розмари Дим // Вопросы образования. – 2004. – №3. – С. 44 – 56.
3. Основи організації праці керівних кадрів вищої школи / В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар, Г. О. Штомпель. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 187 с.
4. Афанасьєв М. В. Формування системи управління самостійною роботою студентів / М. В. Афанасьєв, О. Б. Плоха // Економіка розвитку. – 2011. – № 1 (57). – С. 89–92.
5. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти / Л. М. Журавська // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 2. – С. 105–115.
6. Проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей : навч. посіб. / [А. О. Кучерявий, М. Л. Шелухін, В. В. Кадала та ін.] ; за заг. ред. А. О. Кучерявого. – Донецьк : ПП «ВД «Кальміус», 2013. – 200 с.
7. Єльникова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : автореф. дис. … доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. В. Єльникова. – Луганськ, 2005. – 44 с.
8. Романишин А. М. Проблеми підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах / А. М. Романишин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 2. – С. 97–103.
9. Гора В. А. Особливості системи професійної підготовки курсантів у вищих навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій // В. А. Гора // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2013. – № 14. – I(7). – с. 107-111.
10. Монастирський В. М. Особливості професійного навчання та профорієнтаційної роботи в навчальних закладах МВС України / В. М. Монастирський // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – № 2. – С. 99–101.
11. Борова Т. А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Т. А. Борова . – К., 2012 . – 40 с.
12. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу / Л. М. Калініна. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.

References

1. Vernydub, R.M. (2005). *Organization and management of educational process are in higher educational establishment*. Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov (in Ukr.).
2. Dim, Rozmari (2004). *"New managerialism" and higher education: managing quality and productivity of work in the universities of Great Britain*. Voprosy obrazovanija (Questions of education), 3, 44–56 (in Russ.).
3. Semychenko, V.A., & Shtompel, G. O. (2010). *Bases of organization of labour of higher school's leading shots*. Kyiv: Pedagogichna dumka (in Ukr.).
4. Afanasiev, M.V., Ploha, O.B. (2011). *Forming of managing system by students' self-learning work*. Ekonomika rozvytku (Economics of development), 1 (57), 89–92 (in Ukr.).
5. Zhuravska, L.M. (1999). *Conceptual terms of management students' self-learning work are in higher establishments of education*. Osvita i upravlinnia (Education and management), *V*(3), 2, 105–115 (in Ukr.).
6. Kucherjavyj, A. O., Sheluhin, M. L. et al. (2013). In A. O. Kucherjavyj (Ed.). *Projecting of self-learning work of students of legal specialities*. Donetsk: PP "VD "Kalmius" (in Ukr.).
7. Yelnykova, G.V. (2005). *Scientific basis of adaptive management of educational institutions and establishments of general secondary education*. (Doctor of Science dissertation). *Theses.* Luhansk: Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University (in Ukr.).
8. Romanyshyn, A. M. (2011). *Problems of preparation of cadets are in higher soldiery educational establishments*. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity (Pedagogics and psychology of trade education), 2, 97–103 (in Ukr.).
9. Hora, V.A. (2013) *Features of the system of professional preparation of cadets are in higher educational establishments of Government service of Ukraine from emergencies*. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, *V*(I(7)), 14, 107–111 (in Ukr.).
10. Monastyrskyi, V.M. (2010). *Features of professional studies and professionally orientation work are in educational establishments of Ministry of internal affairs of Ukraine*. Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny (Scientific treasury of formation of the Donetsk area), 2, 99–101 (in Ukr.).

11. Borova, T.A. (2012). *Theoretical and methodical principles of adaptive management professional development of scientifically-pedagogical workers of higher educational establishment*. (Doctor of Science dissertation). *Theses.* Kyiv: State higher educational establishment "University of management of education" (in Ukr.).
12. Kalinina, L.M. (2012). *In theory the applied aspects of forming of informative culture of leader of general educational establishment*. Kyiv: Pedahohichna dumka (in Ukr.).

KUCHERIAVYI Andrii,

Principal researcher of the Office of scientific research of military education development problems of the Center of strategic research,
The National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi,
e-mail: ankuchalex@gmail.com

REGULATORY AND ORGANIZATIONAL ISSUES OF APPLICATION OF THE INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE MANAGING STUDENTS' SELF-DIRECTED TRAINING

Abstract. *Introduction. Article is devoted to a solution of the problem of unavailability of a traditional managing system of educational process to provide application of modern information technologies in the conditions of objective requirement for their introduction.*

Purpose. Determination of normative and organizational basis of application of information technologies is in a managing students' self-directed training.

Methods. Theoretical analysis, synthesis, comparison, generalization, modeling and forecasting.

Results. A significant part of the students' academic load is their self-directed training. This is due the permanent height of volumes of educational information and updating of the content of academic disciplines. These circumstances lead to the increasing use of information technologies in learning.

For a number of reasons traditional management system by educational process is not ready to their wide use. This leads to the problem that is examined in this article. The research questions are considered at the state, postsecondary institution and academic department management levels. Issues, which require regulatory permits at the state level, in the article indicated: recognition management of self-directed training the direct component of pedagogical activities and ensuring copyright of teachers. At this level the questions of the centralized introduction of e-learning platforms and certificated information databases can be settled also. To the competence of heads of higher educational establishments next questions are attributed: providing of work of training web-sites and e-libraries, management by the selection of learning materials, their placing on electronic resources, further the use by students. The questions of selection and placing of educational materials, which are resolved at the level of academic department, identified. The main reason of negligible quantity of appeals of students to the educational web-sites in practice of work of higher educational establishments analysed: it is out-of-date methodologies of teaching of educational disciplines. Indicated that subjective conservatism of separate teachers, unavailability and low motivation of teachers to learn new technologies in the management students' self-directed training are cause this situation. The ways to resolve these difficulties is identified.

Originality. For the first time issues that require permission at the level of the state, a higher educational institution and department for use of information technologies of managing students' self-directed training are systemically designated.

Conclusion. Questions that demand normative settlement are defined: recognition of managing students' self-directed training as the pedagogical activity's component; ensuring protection of copyright of teachers; the general technical and methodical requirements to training materials. Requirements to qualification of teachers as subjects of use of the managing information technologies are designated. Requirements to learning materials in the context of managing students' self-directed training are concretized.

Key words: *information technology; students' self-directed training; management; training information; teaching.*

Одержано редакцією 24.08.2016
Прийнято до публікації 28.08.2016

УДК 37.38.781

КУЧАЙ Тетяна Петрівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
e-mail: tetyanna@ukr.net

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ

У статті розглядається музична освіта у ВНЗ та управління її якістю. Управління навчальним процесом у вищій педагогічній школі за нових соціально-економічних умов має важливе теоретико-методологічне та науково-практичне значення. Концептуальне осмислення психолого-педагогічних основ управління підготовкою вчителя створює передумови для поліпшення педагогічної освіти на сучасному етапі.

***Ключові слова**: музична освіта; управління; вищі навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Освіта є одним з найважливіших засобів збереження і передачі від покоління до покоління, від учителя до учня накопичених знань, практичних умінь і навичок, соціального досвіду, підготовки молоді до активного життя, основною передумовою подальшого розвитку цивілізації, нових досягнень в усіх сферах людського буття, у тому числі і в музичному мистецтві [1; 2].

Реалізація сучасних завдань музичної освіти підростаючого покоління залежить від рівня загальнокультурного й художнього розвитку вчителів музики. У даний час підготовку останніх, поряд з музичними факультетами, здійснюють факультети початкового навчання, випускники яких мають забезпечувати навчання й виховання учнів молодших класів з усього циклу дисциплін і, крім того, – достатньо кваліфіковано проводити уроки музики [3].

Аналіз останніх публікацій. Широко розглядали у своїх працях підготовку фахівців музичної культури та виховання, такі науковці, як Б. Асаф'єв, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, С. Горбенко, Н. Гуральник, В. Закутський**,** Д. Кабалевський, І. Лаптєв, М. Леонтович, О. Михайличенко, В. Мішедченко, В. Попов, О. Ростовський, К. Стеценко, П. Халабузарь, В. Черкасов, В. Шацькі та ін.

Виклад основного матеріалу. Багаторічний досвід і дослідження показали, що музика впливає і на психіку, і на фізіологію людини, вона може надавати заспокійливу і збудливу дію, викликати позитивні і негативні емоції. Саме тому, при всій різноманітності напрямів роботи сучасної освіти з великою наполегливістю затверджується теза про важливість музичного виховання всіх дітей без винятку, про її значення для розвитку загальних психічних властивостей (мислення, уявлення, уваги, пам'яті, волі), для виховання емоційної, душевної чуттєвості, морально-естетичних потреб, ідеалів, тобто для формування всебічно розвиненої, гуманної особистості [4].

Музика супроводжує людину все життя. Дитина знайомиться з музикою вже в самому ранньому дитинстві, коли мати співає йому колискову, в дитячому садку, в ляльковому театрі, слухаючи дитячі пісеньки [5].

Сучасні соціально-економічні умови дещо негативно впливають на рівень життя більшості громадян, зокрема педагогів. Це призвело до збільшення кількості малозахищених громадян. Завдання сучасного педагога полягає у тому, щоб допомогти дитині активно соціалізуватись, зайняти певну життєву позицію. Педагог, який за роки навчання у ВНЗ зумів успішно адаптуватися до майбутньої професії, може створити належні психолого-педагогічні й організаційно-методичні умови для творчої самореалізації своїх вихованців.

З цього випливає необхідність у постійному поновленні фахових знань, умінь і навичок сучасного педагога, неперервності його професійної освіти. Неперервність навчання повинна полягати в тому, щоб дати можливість людині осмислювати на кожному етапі своєї життєдіяльності власний професійний досвід у загальному контексті реальної соціокультурної ситуації й оцінювати його відповідно до різних ролей, які вона відіграє в суспільстві [6].

Розвиток і функціонування освіти як відкритої, динамічної соціально-педагогічної системи потребує створення ефективної системи управління, яка має досить складний і розгалужений характер. Це вимагає розгляду певних методологічних засад створення

системи управління системою вищої освіти, в тому числі освітніми ресурсами вищих навчальних закладів України. В організації цього процесу особливої уваги набуває розгляд питань громадсько-державного управління освітніми ресурсами вищої школи України [7].

Демократизація суспільства зумовлює розроблення демократичного механізму управління в педагогічних навчальних закладах на засадах гуманізації та гуманітаризації, що веде до розвитку їх самостійності. Водночас процес демократизації нерозривно пов'язаний із зростанням самосвідомості, політичної культури й активності людей. Соціокультурні фактори значною мірою також визначають зміст підготовки вчителя. Це зумовлює необхідність формування національної самосвідомості майбутніх педагогів на основі ґрунтовного вивчення історії України та її місця у світовому історичному поступі, пізнання національних традицій і усвідомлення культурної самобутності свого народу, підвищення мовленнєвої культури щодо своїх рідномовних обов'язків і утвердження в освітньому просторі української мови як державної тощо.

Загострення Глобальних економічних проблем нагально ставить на порядок денний необхідність формування екологічної культури майбутніх вихователів, опанування природоохоронною та рекреаційною діяльністю, розвитку навичок творчого використання дозвілля й дотримання здорового способу життя.

В умовах гуманізації та демократизації всього суспільного життя посилюється роль психологічної культури спеціаліста з вищою освітою. Це зумовлює, зокрема, завдання формування у студентів – майбутніх педагогів комунікативних умінь, здатності спілкуватися з дітьми на основі принципів взаєморозуміння та взаємоповаги, готовності конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, що виникають у педагогічній взаємодії.

Організаційно-педагогічною основою управління процесом підготовки вчителя є сукупність мети, завдань, принципів, функцій, методів, які ми розглядаємо на трьох рівнях: різноступенева педагогічна освіта в Україні, педагогічний навчальний заклад і педагогічний процес у вищій педагогічній школі. Такий підхід, на наш погляд, дає змогу прогнозувати перспективи розвитку педагогічних навчальних закладів, поліпшувати матеріально-технічне та правове їх функціонування, сприяти вдосконаленню науково-методичної роботи, розробляти шляхи вдосконалення підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, а також організувати ефективну профорієнтаційну роботу з обдарованими випускниками шкіл і здійснити на належному рівні прийом абітурієнтів до педагогічних навчальних закладів.

Управління навчальним процесом у вищій педагогічній школі за нових соціально-економічних умов має важливе теоретико-методологічне та науково-практичне значення. Концептуальне осмислення психолого-педагогічних основ управління підготовкою вчителя створює передумови для поліпшення педагогічної освіти на сучасному етапі [8].

Висновки. Підготовка кваліфікованих спеціалістів нового покоління – це стратегічний напрям розвитку сфери вищої професійної освіти, який передбачає створення в освітніх закладах системи управління практичною підготовкою студентів, що задовольнятиме запити споживачів освітніх послуг. Актуальність і значущість саме управлінського аспекту практичної підготовки майбутніх педагогів зумовлені розривом між вимогами ринку праці на конкурентоспроможного фахівця та результатами освітньої діяльності вищих навчальних закладів щодо сформованості навичок практичної роботи студентів за обраним напрямом або спеціальністю, знання сучасних технологій та засобів навчально-виховної роботи.

Список використаної літератури

1. Ільменко, О.О. Методологічні проблеми професійної і музичної освіти / О.О. Ільменко, Я.В. Сверлюк. – Рівне: Перспектива, 2004. – 200 с.
2. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н.А. Сегеда. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 273 с.
3. Мішедченко В.В. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах університетської освіти / В.В. Мішедченко // Проблеми педагогіки музичного мистецтва: Збірник науково-методичний статей / Упор. О.Я. Ростовський. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С. 5–70.

4. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
5. Верхолаз Р.А. Некоторые вопросы музыкально-педагогической подготовки учителя / Р.А. Верхолаз. – Одесса 1960. – 44 с.
6. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.М. Галус . – К.: Б.в., 2009. – 44 с.
7. Фадєєв В.І. Структура і функції системи управління освітніми ресурсами вищої освіти України / В.І. Фадєєв // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – №5(31). – С. 378–385.
8. Dave R.H. Lifelong Education and School Curriculum. Hamburg, Unesco Institute for Education. – 1973. – P. 30.

References

1. Ilmenko, O.O., Sverlyuk Ya.V. (2004) *Methodological problems of professional and musical education*. Rivne: Perspective.
2. Szegeda, N.A. (2011). *Professional development of the teacher of music: history, methodology, theory*: [monograph]. Kyiv: NPU Dragomanov.
3. Mishedchenko, V.V. (2004). Music and performing training of future elementary school teacher in terms of university education. *Problems of music pedagogy: Collection of scientific methodological articles*. *Nizhyn: NDPU, 65–70.*
4. From the history of musical education: Reader (1990). In O.A. Apraksin (Ed.). Moscow: Education.
5. Verholaz, R.A. (1960). *Some questions musical and pedagogical training of teachers*. Odessa.
6. Halus, A.M. (2009). Pedagogical adaptation management of future teachers in the system level education/ (Doctor of Science dissertation). *Thesis*. Kyiv.
7. Fadeev, V.I. (2013). Structure and function of educational resources management system of higher education Ukraine. *Teaching science: theory, history, innovative technologies. 5(31). 378-385.*
8. Dave, R.H. (1973). *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg, Unesco Institute for Education. 30.

KUCHAI Tetiana,
doctor of pedagogical sciences, associate professor,
e-mail: tetyanna@ukr.net

QUALITY CONTROL MUSICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract*. The article deals with music education institutions in management and its quality. Management of educational process in higher educational school for new social and economic conditions has important theoretical and methodological and scientific and practical importance. Conceptual understanding of psychological and pedagogical foundations of management training teacher creates conditions for the improvement of teacher education today.*

Training of specialists of the new generation – a strategic direction of development of higher education, which involves the creation of educational institutions management practical training of students will meet the demands of consumers of educational services. The relevance and importance is the management aspect of the practical training of future teachers due to the gap between the requirements of the labor market on a competitive professional and educational results of higher education institutions for formation of practical skills of students in the selected direction or specialty, knowledge of modern technologies and educational work.

Management of educational process in higher educational school for new social and economic conditions has important theoretical and methodological and scientific and practical importance. Conceptual understanding of psychological and pedagogical foundations of management training teacher creates conditions for the improvement of teacher education at the present stage.

Key words*: music education; government; higher education institutions.*

Одержано редакцією 14.08.2016
Прийнято до публікації 18.08.2016

УДК 378

ЛОДАТКО Євген Олександрович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
e-mail: lodatko@gmail.com

СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – ГАЛЬМО МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

Статтю присвячено дослідженню передумов і причин незадовільного стану математичної й методичної підготовки майбутнього учителя початкової школи як ключової фігури математичного розвитку молодшого школяра. В результаті студіювання проблеми окреслюються заходи з подолання математичної недолугості вчителя початкової школи в контексті наближення учнівських результатів до середнього міжнародного рівня шкали TIMSS.

Ключові слова: *початкове навчання; вчитель початкової школи; незадовільна математична підготовка; математичний розвиток учнів; розвантаження змісту початкового навчання.*

Загальновідомо, що математичний розвиток учнів початкової школи є основою реалізації наступності у навчанні математики в основній і старшій школі. Саме тому математичні досягнення молодших школярів вважаються фундаментом формування ключової математичної компетентності, що позиціонує математику як невіддільну частину загальної культури суспільства. *Методи і правила оперування математичними об'єктами,* до чого діти починають долучатися вже в початковій школі, *вимагають від учителя*:

– *розуміння* абстрактної сутності математичних об'єктів і процедур та правил оперування ними;

– *знання* основ математичних теорій, що формують зміст початкового курсу математики;

– *усвідомлення* концептуальних засад чинних методичних систем навчання математики молодших школярів;

– *спроможності* аналізувати й усвідомлювати змістово-логічну структуру програм навчання, осмислювати понятійні взаємозв'язки, передбачувані навчальним змістом;

– *здатності* до усвідомлення методичних особливостей організації змісту в підручниках та його відповідність з програмним вимогам;

– *засвоєння* психолого-педагогічних закономірностей навчання математики молодших школярів;

– *умінь* переконливої й достатньої аргументації, коректного здійснення формально-логічних операцій, побудови й реалізації несуперечливих і доказових міркувань.

При цьому визначальним є те, що у навчанні математики в початковій школі провідне місце посідає практико-орієнтована діяльність, оскільки учні цієї вікової категорії ще не опанували основні процедури, які забезпечують функціонування «логічних і психологічних механізмів організації процесу пізнання й освоєння дійсності» [8, с. 3]. Відповідно, при виконанні розумових дій вони послуговуються різними видами образного мислення [7], що надають можливість оперувати як матеріальними об'єктами, так і певними абстракціями.

Зрозуміло, що такі обставини мають орієнтувати вчителя на характерологічну організацію навчальної діяльності учнів, що не передбачає використання строгих визначень математичних об'єктів і засновується у більшості випадків на *остенсивному* способі [6, с. 199–211] означень та доречних поясненнях сутності їх відмітних властивостей. Важливим також є добір методичного інструментарію для опрацювання змісту кожної теми, що має робитися вчителем ретельно й виключно в межах концепції побудови підручника, який використовується ним у навчанні.

Зазначені позиції є ключовими у професійній діяльності вчителя початкової школи, а опанування ними – обов'язковий компетентнісний рівень вчителя, який слід оцінювати як

check point фаховості. Однак в освітній реальності компетентнісний рівень значної частини вчителів початкової школи виявляється невідповідним кваліфікаційним вимогам, що створює загрозу математичному й інтелектуальному розвитку учнів і в черговий раз стає на заваді прагматичному і виваженому удосконаленню змісту початкової освіти та програми підготовки вчителів початкової школи у педагогічних закладах освіти. І якщо раніше (під час реформ 60-х, кінця 90-х рр. та запровадження стандарту 2003 р.) вчителі уникали активної протидії реформам, воліючи послуговуватися при роботі з оновленим змістом тими методиками, до яких вони звикли, то наразі ситуація суттєво змінилася і ми спостерігаємо неабияку публічну активність значної частини учителів, котрі намагаються:

1) власне нерозуміння математичної сутності більшості понять та структурно-логічних зв'язків між ними позиціонувати як норму, до якої мають дослухатися всі, хто має відношення до формування змісту початкової освіти;

2) власну математичну і методичну неосвіченість приховувати за складнощами із засвоєнням математичних понять молодшими школярами;

3) власну світоглядну обмеженість пов'язувати з нерозумінням змісту батьками учнів початкової школи;

4) власну нездатність до професійного самовдосконалення видавати за прорахунки укладачів програм і авторів підручників;

5) власну неспроможність до несуперечливих і доказових міркувань, переконливої й достатньої аргументації маскувати під проблеми несприйняття учнями навчального змісту тощо.

Про це не соромляться свідчити самі вчителі, долучаюсь до дискусії стосовно розвантаження змісту початкового навчання, започаткованого МОН України на платформі EdEra.com [12]. Зазвичай (і цьому є пояснення!) найбільше нарікань викликає геометрична складова змісту початкового навчання, де згідно з програмними вимогами діти мають знайомитися і *починати оперувати* деякими геометричними об'єктами на тих рівнях, що вимагаються практико-орієнтованою діяльністю і потребами розв'язання задач.

Так, серед дописів-коментарів до теми «Геометричні фігури» (1 клас), зустрічаємо пропозиції:

– … вилучити поняття: замкнена, незамкнена ламані лінії; просторові фігури: куб, куля (М. Кірик, 14.06.2016 16:30);

– … кут, ламана, куб, куля мають вивчатися у 2 класі, щоб дати можливість дітям закріпити (а деяким і засвоїти) та систематизувати знання основних геометричних фігур (інкогніто, 08.06.2016 21:37);

– … зменшити обсяг завдань геометричного змісту, які вивчаються протягом навчального року і супроводжуються визначеннями для запам'ятовування не зовсім зрозумілими для учнів першого класу(вживаються складні математичні терміни) (Т. Белоконь, 14.06.2016 11:25) й інші такого ж роду [3].

Якщо звернутися до теми «Просторові відношення» (2 клас), то тут вчителі ще більш категоричні, навіть всупереч давнім і неспростовним результатам Ж. Піаже, В. Крутецького, А. Пишкала, В. Давидова, Л. Обухової. Зокрема, вчителі вважають за необхідне:

– … вилучити з програми 2 класу теми «Радіус кола. Діаметр кола». Перенести у програму 3 класу (І. Бойко,18.06.2016 08:19);

– ... згодні з коментарем колеги щодо вилучення теми «Радіус кола. Діаметр кола» (Н. Савко,14.06.2016 22:06);

– … вилучити з програми вивчення теми «Радіус кола. Діаметр кола» оскільки ця тема важко дається для сприймання учнями даного віку (І. Бурдяк, 09.06.2016 09:02) тощо [11].

Не оминають увагою дописувачі й кути, зокрема прямий кут, вважаючи за доцільне:

– … вилучити із змісту «Побудова прямого кута на аркуші в клітинку»; з вимог – «розрізняє кути прямі та непрямі; будує прямий кут на аркуші в клітинку за допомогою лінійки» (O. Sushitskaya, 12.06.2016 13:58);

– … підтримую думку колеги. Діти не сприймають цей матеріал усвідомлено (інкогніто, 08.06.2016 22:08);

– … вважаю недоцільним завантажувати дитину 7 років таким матеріалом. Я б радила ознайомлювати дітей з кутами не раніше 4 класу (Ю. Білоножко, 07.06.2016 21:44) [5].

Не подобається вчителям і числовий промінь: «У змісті навчального матеріалу «Числовий промінь» забрати», вважає М. Лакоцька (пост від 08.06.2016 21:48) та інші. Але при цьому жодних альтернатив наочності, яка забезпечується числовим променем при засвоєнні понять «число, яке слідує за даним» (і відповідної операції прилічування одиниці), «число, що передує даному» (та операції відлічування одиниці), а також поняттям «більше на …» та «менше на …» (а потім їх узагальнень – «більше» й «менше»), – не пропонується. Натомість поза увагою лишається питання щодо методів введення зазначених понять без наочної ілюстрації за допомогою числового променю.

Наведеними прикладами «бачення» вчителів того, як має організовуватися геометричний зміст початкового курсу математики не вичерпується, бо не менш категоричні коментарі можна знайти й до тем, вивчення яких планується у 3–4 класах. Причому дописувачам не спадає на думку, що людина живе у тривимірному просторі, де «плоскі» фігури існують як абстракції, отримані внаслідок просторової редукції. Тому обмежувати чи відтерміновувати оперування тривимірними фігурами (конус, циліндр, піраміда, куля, куб) та поступове ознайомлення з їх властивостями[1], зосереджуючи увагу на «плоских» фігурах, є протиприродним, невиправданим шляхом, що *тягне за собою підвищення рівня понятійної абстракції*. Зрозуміло, що про забезпечення наочності, поступовості й наступності у засвоєнні математичного змісту взагалі не йдеться.

Виникає закономірне питання щодо причин, які змушують певну частину вчителів початкової школи вимагати від укладачів програми та авторів підручників «зменшити обсяг завдань геометричного змісту».

Перша з причин вбачається у структурі й змісті математичної компоненти програми підготовки майбутнього вчителя початкової школи, а саме її геометричній складовій. Студентам, що здобувають спеціальність «Початкова освіта» у педагогічних навчальних закладах, зазвичай пропонується або повторне опрацювання деяких понять шкільного курсу геометрії, або знайомство з елементами аналітичної геометрії. Стосовно першого випадку слід зазначити, що *шкільна геометрія у ВНЗ не має права читатися* зі зрозумілих причин. *Елементи аналітичної геометрії*, що пропонуються для вивчення майбутнім учителям початкової школи у багатьох ВНЗ, *жодного стосунку до початкового курсу математики не мають*. Спеціально дібраним і певним чином упорядкованим геометричним матеріалом як складовою структурно-логічної організації математичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, не послуговується жоден навчальний заклад.

Виниклий змістовий вакуум більшою частиною заповнюється не тими математичними поняттями і методами, що мають формувати ідейну й діяльнісну базу для структурованого розгортання геометричного змісту початкового курсу математики, а зовсім іншими, котрі з суб'єктивних міркувань обираються викладачами, що читають курс математики[2]. Внаслідок такого «підходу» випускники педагогічних навчальних закладів не розуміють ані світоглядного значення геометрії, ані її практичної цінності, ані її логічної довершеності, що унеможливлює методично грамотне ознайомлення учнів з геометричними

[1] На чому наголошується в [10, с. 30–31]: « …уточнювати та розширювати уявлення про геометричні фігури, їх властивості (площинні: круг, овал, трикутник, квадрат, прямокутник, багатокутник; об'ємні: куля, куб, циліндр, конус); вправляти у співвіднесенні форм предметів довкілля із відповідними геометричними фігурами…».

[2] Зазвичай курс математики майбутнім учителям початкових класів читають або викладачі математичних кафедр, які не мають жодного уявлення про те, що являє собою початкова школа, або випускники факультетів початкової освіти, які не мають належної математичної освіти.

поняттями і породжує у вчителів нездоланне бажання примітизувати чи взагалі знищити геометричну складову курсу математики початкової школи.

Друга причина вбачається у геометричній підготовці студентів, що здобувають фах «Початкова освіта». Вони, за незначним винятком, приходять до ВНЗ з таким рівнем геометричних знань, що насилу можуть правильно охарактеризувати (не визначити!) властивості конуса, циліндра, піраміди, кулі, куба, не кажучи вже про такі фігури, як кут, многокутник, коло та відношення паралельності чи перпендикулярності. Про формули для обчислення площ (поверхонь) та об'ємів найбільш вживаних фігур, не йдеться[3], як і про покриття поверхонь. Уривчасті й несистематизовані уявлення про «форми оточуючого світу» у подальшому стають на заваді при опрацюванні методичних питань, пов'язаних з ознайомленням учнів початкової школи з геометричним матеріалом.

Крім того, останнім часом у низці вітчизняних ВНЗ з програм підготовки майбутніх учителів початкових класів стали вилучати математику як самостійну дисципліну і замінювати її «Методикою викладання галузі «Математика». Такий підхід вмотивовується міркуваннями інтеграції методичного і предметного змісту, що, начебто, сприяє глибшому розумінню практичної спрямованості початкової математики та кращій підготовці до практичної діяльності. Проте при цьому тупо ігнорується той факт, що «методика навчання галузі …» – це понятійний витвір малограмотних осіб, котрі не мають уявлення ані про часткові дидактики, ані про предмет навчання (математику). Не кажучи вже про те, що методика навчання предмету (часткова дидактика) не може існувати поза достатнього обсягу предметних знань – як її теоретичному і змістовому фундаменті.

Третя причина полягає у нерозвиненості в майбутніх учителів початкової школи ліво- та правопівкульних пізнавальних механізмів, необхідних при оперуванні об'єктами дедуктивних систем типовим прикладом яких є геометрія. Ще понад 30 років тому С. Масловим було схарактеризовано сутність асиметрії пізнавальних механізмів [8, с. 19], виділено й співвіднесено їх складові (див. табл. 1 нижче), опанування якими відкриває можливості для досягнення певних результатів у процесі розв'язання різноманітних повсякденних задач, плануванні й проектуванні, засвоєнні способів дій (правил), схем міркувань, пошуку закономірностей, осмисленні власної діяльності тощо. При цьому відмітним є те, «що для лівого півкульного механізму характерне раціональне осмислення своєї діяльності, для правого – емоційна мотивація» [там само, с. 19].

Таблиця 1.

	«Лівий» механізм	«Правий» механізм
Умовна локалізація	Ліва півкуля	Права півкуля, підкірка
Основний принцип роботи з інформацією	Локальність	Глобальність
Основні можливості	Точний, об'єктивний перебір	Приблизне, «суб'єктивне» впізнавання
Методологія	Розщеплення суб'єкта й об'єкта, аналіз	«Вживання» в об'єкт, синтез
Вид дій	Породження за фіксованими правилами, розщеплення	Ітеративне «заглиблення» у властивості цілісного об'єкта
Принцип дій	Послідовний	Розпаралелювання
Результати	Накопичення даних, обчислення відповідей	Виникнення «смислів», реорганізація обчислень
Зовнішні прояви	Конструктивна активність, рух	«Зосереджена бездіяльність», нерухомість
Ступінь усвідомленості	Майже повна	Завідомо неповна
Роль часу	Розгортання в часі	Ахронність

[3] Не зважаючи на те, що діти на уроках технології мають «виконувати просторове формотворення архітектурних споруд і предметів побуту» [4] тощо.

Практика підготовки майбутніх учителів початкової школи свідчить, що для них нездоланною перешкодою стають майже усі лівопівкульні механізми, особливо ті, що стосуються методології, видів і принципів дій, зовнішніх проявів, ступені усвідомленості. На жаль, можливості математики (і мови!) у подоланні такого негативного явища практично не використовуються.

Четверта причина криється у низькій мотивації майбутніх учителів початкової школи до набуття фахової ідентичності та професійного становлення.

«Професійна ідентичність як багатовимірний і інтегративний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, розвивається під час професійного навчання у просторі процесів самовизначення, самоорганізації і персоналізації, ... обумовлюється розвитком рефлексії» [15, с. 8]. Тому вона має позиціонуватися в системі підготовки вчителів початкової школи як соціокультурний орієнтир, досягнення якого є суспільно й суб'єктивно значущим завданням.

Професійна ідентичність, формуючи «внутрішню безперервність і тотожність особистості, найважливішу характеристику її цілісності і зрілості, інтеграцію переживань людиною свого нерозривного зв'язку, ототожнення себе з певними ... <професійними> групами» [16], зумовлює систему фахових цінностей, соціальних орієнтирів та ідеалів, світосприйняття й світорозуміння, соціокультурну і професійну роль індивіда, спектр його потреб і способів їх реалізації, життєві плани й професійні очікування. Соціальна значущість зазначених професійних маркерів визначає набуття професійної ідентичності майбутнім учителем у процесі його університетської підготовки однією з базових цілей, стимулюючої активізацію засвоєння тих компонентів програми навчання, що забезпечують формування фундаменту інформаційно-аналітичної, логіко-інструментальної, понятійно-смислової, когнітивно-дискурсивної і комунікативної діяльності як невід'ємної частини професійного розвитку [17] вчителя.

П'ятою причиною слід вважати низькі фахові вимоги до вчителів початкової школи, засновані на неспроможності державних структур забезпечити належну оплату й гідні умови праці та побуту.

Історія вітчизняної освіти зберігає пам'ять про різні періоди існування початкової школи. Як зазначає О. Шевельов, Комісія з народної освіти (КНО) Петербурзької думи з 1877 р «*жорстко відбирала кандидатів на вчительські посади*, – тут і далі курсив мій, *Є. Л.*, допускаючи до викладання жінок, які закінчили педагогічні класи жіночих гімназій або інститутів ... Перевага жінок мотивувалося їхньою природною схильністю до роботи з дітьми та тим, що незаміжні й бездітні вчительки (обов'язкова умова прийому на роботу) будуть більш концентруватися на своїй діяльності ...

Від кандидатів вимагалися досвід викладання, наявність публікацій, успішні пробні уроки. Хоча мова йшла про викладання всього лише в початковій школі. Незважаючи на це, кількість кандидатів продовжувала зростати, що давало КНО можливість підвищувати вимоги до майбутніх учителів. За правилами 1893 р перевага віддавалася кандидатам з вищою або середньою педагогічною освітою, які пройшли річне стажування в одному з училищ з письмовим звітом по ньому. З 1897 р обмежувався вік вчителів (18–30 років), вимагалося фізичне здоров'я, відсутність сім'ї. Відмовляли тим, хто до 35 років намагався, але не отримав місце вчителя, від роботи в незручному місці кандидат міг відмовитися лише один раз.

Ці обмеження виправдовувалися більш високими окладами педагогів петербурзьких міських училищ. Їх вчителі отримували 900–1260 руб. (викладачі державних училищ – 620 руб. на рік)[4], що наближалося до зарплати педагогів гімназій і реальних училищ [14, с. 29–30].

З приходом до влади комуністів перед школою було поставлено завдання стати «провідником принципів комунізму ..., ідейного, організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські і непролетарські верстви трудящих мас з метою виховання покоління, здатного остаточно встановити комунізм» [1, с. 400]. «Держава

[4] 1 рубль у цей період орієнтовно вартував 0,77 долара.

розглядала школу в якості провідника комуністичної ідеології, вихователя активних учасників соціалістичного будівництва». Від шкіл вимагалося, щоб вони «... регулярно брали участь у перевиборчих кампаніях Рад…, у поширенні позик індустріалізації, в пропаганді роботи ощадкас і навіть у збиранні підписів під вимогами ... до Нанкінського уряду Китаю ... Активно вибивалися зі школярів гроші … на користь безпритульних, незрячих, на допомогу громадським організаціям, на будівництво … <літаків>, на користь постраждалих азовських рибалок тощо. … В школах організовувалися осередки юних безбожників, у шкільних бібліотеках нарощувалось число антирелігійних брошур. У дні церковних свят ставилися антирелігійні спектаклі, доповіді. Навіть *у початкових школах влаштовувалися збори, на яких виносилися резолюції про закриття церков*» [13, с. 177], – курсив мій, *Є. Л.*

Звісно, ні про яку достойну оплату й умови праці вчителя не йшлося. Шкільний учитель був поставлений в такі економічні та ідеологічні умови, що зробили його заручником великої політики. Це призвело до того, що у процесі вирішення «партійних накреслень» вимоги до вчителя початкової школи сформувалися у політичній площині: професійні якості вчителя поступово зводилися до оцінки політичних поглядів, відданості «справі побудови комунізму», а згодом – партійному керівництву, від якого в усьому залежав учитель. Особливого «розквіту» таке неподобство набуло на злеті комуністичної ери.

В новій українській дійсності учитель хоч і позбавився партійних посягань на фахову діяльність, власні погляди і переконання, але державні вимоги до рівня його професійної компетентності фактично не змінилися, бо чиновники як не вважали, так і не вважають за потрібне піклуватися про належну оплату праці та гідні умови роботи[5] вчителя. Окремі кроки щодо кваліфікаційної стандартизації початкової педагогічної освіти (2000, 2003, 2006, 2011 рр.) на ситуацію не вплинули і в соціокультурному статусі вчителя нічого не змінили. Професія й досі лишається непрестижною, що не привертає гарно підготовлених випускників шкіл для набуття фаху «Початкова освіта» і роботи в школі.

Підсумовуючи сказане про причини незадовільної математичної підготовки, слід зазначити, що вони є серйозною перешкодою у компетентнісному становленні вчителя початкової школи, *здатного самостійно й ефективно вирішувати програмні завдання на рівні державних вимог*. На жаль, сучасний вчитель початкової школи, маючи слабку чи взагалі незадовільну математичну підготовку, не спроможний усвідомлювати ідейну сутність математичного змісту і методично грамотно визначати підходи до його опрацювання з учнями. У кращому випадку він намагається копіювати чийсь «педагогічний досвід» або поверхнево застосовувати типову «методику» без аналітики її концептуального фундаменту, виправдовуючись тим, що «це – математика для початкової школи» і тому тонкощів знати не треба. Утім, як відомо, «диявол криється в деталях» …

Започаткувавши обговорення програм для початкової школи під гаслом «розвантаження», МОН України має зробити й крок, спрямований на подолання математичної недолугості вчителя початкової школи – започаткувати оновлення вищими навчальними закладами освітніх програм, за якими ведеться підготовка вчителів для початкової школи[6], передбачивши в них належний обсяг математичної складової та прозорі й зрозумілі фахові вимоги, достатні для виведення майбутньої початкової математичної освіти хоча б на рівень середнього міжнародного значення шкали TIMSS [9, с. 22].

---

[5] Вже давно стало «національною традицією», що навчальний рік в українських школах розпочинається з відсутності підручників (як за часів Луначарського-Крупської) і неможливості забезпечити вчителя методичною літературою (у школах на це відсутні кошти, а вчитель на свою зарплату не може це зробити), а закінчується звичними шкільними поборами на «фарбу», «штори» та «лінолеум».

[6] Щоби привести їх у відповідність до Національної рамки кваліфікацій і нарешті позбавитися примітивізації фахових умінь майбутнього вчителя початкової школи, які ототожнюють його математичний розвиток з учнями 1–2 класів: «Спираючись на обґрунтування арифметичних дій в множинні цілих невід'ємних чисел, *вміти виконувати арифметичні дії з багатоцифровими числами* – курсив мій, *Є. Л.*, – з метою формування обчислювальних навичок, застосовуючи підручник, дидактичні матеріали в процесі навчальної діяльності на уроці і в позаурочний час» [2, Додаток А].

Список використаної літератури

1. Восьмой съезд РКП(б). Март 1919 года. Протоколы. – М.: Госполитиздат, 1959. – 602 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / За заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. – К., 2006. –57 с.
3. Геометричні фігури. Математика, 1-4 класи [Електронний ресурс] // Mathmon14.ed-era.com. – Режим доступу: http://mathmon14.ed-era.com/1/geometrichni_fguri.html. Дата звернення: 01.07.2016.
4. Державний стандарт загальної початкової освіти : [затв. Постановою КМ України від 20.04.2011 р. № 462] // ОСВІТА.UA : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/. Дата звернення: 01.07.2016.
5. Кути. Математика, 1-4 класи. [Электронный ресурс] // Mathmon14.ed-era.com. – Режим доступу: http://mathmon14.ed-era.com/2/kuti.html. Дата звернення: 01.07.2016.
6. Левшин М. М. Математика: навчальний посібник для напряму підгот. 6.010102 «Початкова освіта» пед. навч. закладів: у 3-х ч. Ч. І / М. М. Левшин, Є. О. Лодатко ; за заг. ред. Є. О. Лодатка. – Тернопіль: Навчальна книга – «Богдан», 2012. – 264 с.
7. Лодатко Е. А. Образное мышление в дискурсивном измерении [Электронный ресурс] / Е. А. Лодатко // RELGA: Научно-культурологический сетевой журнал. – 2010. – № 20 [218]. – 15.12.2010. – Режим доступа: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2808&level1=main&level2=articles
8. Маслов С. Ю. Асимметрия познавательных механизмов и ее следствия / С. Ю. Маслов // Семиотика и информатика. – М., 1982. – Вып. 20. – С. 3–34.
9. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. Аналитический отчет. Ч. 1. – М. : Центр ОКО ИСМО РАО, 2008. – 102 с.
10. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Дяченко, Т. С. Ільченко, Г. Є. Іванова, Г. М. Лисенко, Т. В. Панасюк, Г. В. Петрова, Т. О. Пірожeнко, Н. М. Романко, Н. А. Случинська, Н. І. Трикоз. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 104 с.
11. Просторові відношення. Геометричні фігури (протягом року). Математика, 1-4 класи [Електронний ресурс] // Mathmon14.ed-era.com. – Режим доступу: http://mathmon14.ed-era.com/2/prostorovy_vydnoshennya_geometrichnyh_fyguri_protyagom_roku.html. Дата звернення: 01.07.2016.
12. Розвантаження програм для початкової школи [Електронний ресурс] // EdEra. – Режим доступу: https://www.ed-era.com/mon.html. Дата звернення: 01.07.2016.
13. Филимончик С. Н. Проведение школьных реформ в Карелии в 1920–30-е годы / С. Н. Филимончик // Известия Волгоградского государственного технического университета. – Вып. № 9(112). – 2013. – Т. 613. – С. 172–178.
14. Шевелев А. Н. Деятельность органов городского самоуправления в развитии начального образования дореволюционного Петербурга / А. Н. Шевелев // Вестник ОГУ. – 2006. – № 4/апрель. – С. 27–32.
15. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. … д-ра психолог. наук [Психология развития, акмеология] / Л. Б. Шнайдер. – М., 2001. – 43 с.
16. Erikson E. Identity, youth and crisis / E. Erikson. – New York: Norton, 1968. – 336 p.
17. Roskos K. Professional development as intellectual activity: Features of the learning environment and evidence of teachers' intellectual engagement / K. Roskos, R. Baina // The Teacher Educator, 1998. –34(2), P. 89–115.

References

1. The Eighth Congress of the RCP (b). March 1919. Protocols (1959). Moscow: State Publishing House of Political Literature.
2. Sectoral Standard for Higher Education. Educational Qualification Characteristic Bachelor, specialty 6.010100 "Primary training" (2006). In V. Bondar (Ed.). Kyiv.
3. Geometric shapes. Mathematics, Grades 1–4 (2016). Mathmon14.ed-era.com. *Retrieved 1 July 2016, from http://mathmon14.ed-era.com/1/geometrichni_fguri.html.*
4. State Standard of Universal Primary Education [approved by Cabinet of Ministers of Ukraine of 20.04.2011, № 462] (2016). *Освіта.UA*. *Retrieved 1 July 2016, from http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/*
5. The Angles. Mathematics, Grades 1-4. (2016). *Mathmon14.ed-era.com*. *Retrieved 1 July 2016, from http://mathmon14.ed-era.com/2/kuti.html*
6. Levshin, M. & Lodatko, E. (2012). *Mathematics*: a Manual for Training Direction 6.010102 "Primary Education" of Pedagogical Institutions. In 3 parts. Part I. In E. Lodatko (Ed.). Ternopil: Educational book – "Bogdan".
7. Lodatko, E. (2010). Creative Thinking in the Discursive Dimension | Articles | Home | Science Magazine. *Relga.ru. Retrieved 9 July 2016, from http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2808&level1=main&level2=articles*
8. Maslov, S. Yu. (1982). Asymmetry of Cognitive Mechanisms and its Consequences. *Semiotics and Informatics, Moscow, Issue 20, 3–34.*
9. *The Main Results of an International Study Mathematics and Science Education TIMSS-2007*. (2008). Analytical Report. Part 1. Moscow: Center OKO Institute of Educational Content and Methods Russian Academy of Education.
10. Andriyetti, A.A., Holubovych, O.P., Dolinna, O.P. et al. (2013). *The program of preschool children "Sure Start"*. Ternopil: Mandrivets.

11. The Spatial Relationship. Geometric Shapes (during the year). Mathematics, Grades 1-4 (2016). *Mathmon14.ed-era.com. Retrieved 1 July 2016, from http://mathmon14.ed-era.com/2/prostorovy_vydnoshennya_geometrichnyh_fyguri_protyagom_roku.html.*
12. Unloading Programs for Primary School. *Retrieved 1 July 2016, from https://www.ed-era.com/mon.html.*
13. Filimonchik, S.N. (2013). Conducting School Reform in Karelia 1920–30. *News of Volgograd State Technical University, 9 (112), Vol. 613, 172–178.*
14. Shevelev, A.N. (2006). The Activity of Municipal Government in the Development of Primary Education, Pre-Revolutionary St. Petersburg. *Bulletin of the Orenburg State University, 4 / April, 27–32.*
15. Schneider, L.B. (2001). Professional Identity: Structure, Genesis and Formation Conditions. (Ph.D *Thesis*). Moscow.
16. Erikson, E. (1968). Identity, youth and crisis. New York: Norton.
17. Roskos, K., Baina, R. (1998). Professional development as intellectual activity: Features of the learning environment and evidence of teachers' intellectual engagement. *The Teacher Educator, 34(2), 89–115.*

LODATKO Eugene,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnitsky Cherkasy National University,
e-mail: lodatko@gmail.com

MODERN TEACHER OF PRIMARY SCHOOL AS BRAKE OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PUPILS

Abstract. *The relevance of the publication is conditioned by modern requirements to primary school pupils' mathematical development, which depends on mastering by a teacher basic mathematical concepts and relationships and the formation of his methodical competence.*

The purpose of the article is to study prerequisites and reasons of the unsatisfactory state of a future primary school teacher's mathematical and methodical training as a bearer of samples of application of Mathematics methods and rules of manipulating mathematical objects.

Taking into account requirements to a primary school teacher's mathematical training and basing on the results of discussions on unloading the contents of elementary education, the ideological-and-historical prerequisites and reasons inducing some teachers to demand the reduction of the volume of the geometric content of Mathematics course, primitivization of curriculum requirements, as well as to follow the way of mathematical development of younger schoolchildren are analyzed in the article.

The need to review the structure and content of mathematical components of a future primary school teacher's training program (in terms of its geometric component), to order methodical and subject preparation, to take measures on formation of cognitive mechanisms necessary while operating objects of deductive systems; future primary school teachers' motivation to gaining professional identity and professional formation, to viewing professional requirements to primary school teachers and attracting for studying well-trained school leavers to obtain specialty "Primary Education" and to work at school is motivated.

It is emphasized that the a modern primary school teacher, having weak or unsatisfactory mathematical training, is not able to realize the ideological essence of the mathematical content and methodically competently to define approaches to its studying with students. At best, he tries to copy someone else's "pedagogical experience", or to use superficially typical of "methodology" without analyzing its conceptual foundation, justifying such their actions by saying that "Mathematics for primary school is a completely different Mathematics" and therefore there cannot be any subtleties here. But this is only a harm for a young schoolchild's mathematical development and an obstacle for the implementation of the principle of continuity in teaching Mathematics in a secondary school.

As a result of studying the topic are also determined organizational measures for overcoming a primary school teacher's mathematical clumsiness in the context of orientation of pupils' mathematical achievements at the average international level of TIMSS scale.

Key words: *primary education; primary school teacher; unsatisfactory mathematical training; pupils' mathematical development; unloading the contents of primary education.*

Одержано редакцією 21.06.2016
Прийнято до публікації 28.06.2016

УДК 37.378

МАЙБОРОДА Василь Каленикович,
доктор педагогічних наук, професор,
радник директора Інституту вищої освіти
НАПН України,
e-mail: paskalenko_vitalii@mail.ru

В. РЮМІН ПРО ПІДГОТОВКУ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ РОБОТИ

У статті розкривається проблема відсутності педагогічної підготовки викладачів-інженерів в технічних закладах освіти в педагогічних працях В.В. Рюміна

Ключові слова: *теоретичний курс підготовки; методика педагогічної підготовки; реформування системи освіти; практична підготовка інженерів*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підготовка викладачів інженерів для технічних закладів освіти всіх рівнів є актуальною проблемою понад два століття. Найбільш гостро це питання постало в кінці XIX – на початку XX століття. Суть проблеми полягала в тому, що викладачі технічних училищ і інститутів не мали педагогічної освіти, що значно ускладнювало підготовку техніків для народного господарства. Вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми вніс В.В. Рюмін, який ретельно вивчив витоки цих протиріч і вніс відповідні пропозиції по їх розв'язанню.

Метою означеної статті є наявна проблема відсутності педагогічної підготовки викладачів – інженерів в технічних закладів освіти в країні на початку XX століття і ідеї по її розв'язанню в педагогічних працях В.В. Рюміна.

Виклад основного матеріалу. Відсутність закладів освіти з підготовки викладачів – інженерів для середніх технічних училищ в кінці XIX початку XX століття викликала занепокоєність серед передової громадськості країни. В.В. Рюмін приймав активну участь у розв'язання цієї проблеми, пов'язаної з реформуванням технічної освіти. Дослідивши значний фактичний матеріал, професор А.М. Веселов, окреслив невирішену проблему: «Кадрів високої кваліфікації не вистачало, до того і вони не отримали спеціальної педагогічної підготовки, що в значній мірі ускладнювало їхню педагогічну діяльність, особливо в перші роки» [1]. Для забезпечення середніх технічних училищ викладачами міністерство народної освіти знизило освітній ценз для викладачів спеціальних предметів і керівників виробничого навчання як тимчасовий захід і дозволило приймати на ці посади осіб, які не мали вищої технічної освіти.

Проблема відсутності навчальних закладів з підготовки викладачів – інженерів спонукала педагогів технічної освіти самотужки розробляти методики педагогічної підготовки інженерів, які мали бажання працювати в технічних навчальних закладах. Недостатність викладачів з вищою технічною освітою в середніх технічних училищах, на думку науковця О.М. Луценко породжувало відсутність у викладанні науковості та систематичності в навчанні. Викладачі спеціальних дисциплін, – наголошує О.М. Луценко, – які не мають вищої освіти, не могли забезпечити необхідного рівня загально технічної підготовки учням» [2].

Система підготовки інженерів для викладацької роботи в технічних закладах освіти на початку XX століття була відсутня. Доктор педагогічних наук В.Г. Іванов відмічає: « … для викладачів технічних навчальних закладів система педагогічної підготовки не існувала» [3].

Головною умовою якісного виховання і навчання в технічних закладах освіти на думку В.В. Рюміна е добре підготовлений викладач, який отримав знання педагогічного напрямку. «Позбавити вчителя технічної школи педагогічної підготовки, – казав В.В. Рюмін, – означає грішити перед майбутніми поколіннями техніків яких довірили його вихованню» [4].

Отримання педагогічних знань інженерами – педагогами на думку В.В. Рюміна повинно проходити у спеціальних семінаріях, які забезпечують слухачів методикою

навчання. Методичний напрямок семінарій повинен визначатися галуззю технічних знань які будуть викладатися майбутнім інженером – викладачем в технічних закладах освіти: « … в залежності від технічної спеціальності інженера повинні змінюватися і програми вказаних педагогічних семінарій» [4].

Вагомий вплив на ідею створення педагогічних семінаріях в працях В.В. Рюміна для викладачів – інженерів мала праця німецького педагога Вейтцеля (переклад з німецької мови В.В. Рюміна) «Педагогіка для технічних навчальних закладів». В.В. Рюмін пропонує перейняти позитивний досвід створення подібних педагогічних семінарій в Німеччині.

Підготовка в німецьких педагогічних семінарій для інженерів – викладачів проходила в два роки. Умовою навчання в семінарії був диплом про вищу технічну освіту та бажання працювати на викладацькій посаді. Курс підготовки в семінарії складався з однорічного курсу теоретичної підготовки і одного року практичної підготовки.

Теоретична підготовка в семінарії на думку В.В. Рюміна включала вивчення педагогіки та пов'язаних з нею науками які формують у майбутнього інженера – викладача мету, зміст і задачі педагогічної діяльності. «В перший рік, – на думку В.В. Рюміна, – інженери студенти педагогічних семінарій вивчають теорію педагогіки і пов'язаних з нею науками» [4].

Протягом другого року навчання в семінарії вихованці приступали до практичних занять. До практичних занять В.В. Рюмін відносив: проведення пробних занять під наглядом досвідчених педагогів семінарії; роботу в ролі асистентів викладачів під час дослідів на заняттях з фізики та хімії, отримання навичок роботи з дослідними приладами [4]. Місцем проведення практичних занять В.В. Рюмін вважав середні технічні училища. Після проходження практичного курсу, випускники проходили державний іспит [4].

Важливим в якісній підготовці інженерів до викладацької роботи В.В. Рюмін вважав засвоєння конкретних галузей педагогіки, які будуть мати відношення до їхньої майбутньої діяльності. «Слухачі таких семінарій … повинні будуть вивчати галузі педагогіки, які мають відношення до їхньої майбутньої діяльності» [4].

Підготовка педагогічних кадрів для технічних закладів освіти на початку XX століття в країні була вкрай необхідною, В.В. Рюмін та інші передові педагоги вносили певні пропозиції зі створення навчальних закладів для підготовки інженерів, які бажали присвятити себе педагогічній справі.

В.В. Рюміну належить розробка плану та програми з педагогічної підготовки інженерів – викладачів безпосередньо в середніх технічних училищах. В.В. Рюмін вважав, що інженер, який хоче працювати в технічних закладах освіти, повинен отримувати педагогічні знання самостійно. Термін такої педагогічної підготовки передбачав два роки навчання.

Перший рік підготовки інженерів до педагогічної справи був розрахований на ознайомлення з теоретичною педагогікою. Перший рік навчання В.В. Рюмін розділив на півріччя.

На перше півріччя кандидат у викладачі прикріплювався до одного в досвідчених викладачів училища, під керівництвом якого навчався майбутній справі: знайомився з педагогікою і пов'язаних з нею галузями знань; вивчав посібники з предмету його майбутньої викладацької спеціальності; вчився демонструвати досліди під час занять; навчався практичній методиці і дидактиці; відвідував заняття досвідчених викладачів училища.

Друге півріччя, на думку В.В. Рюміна, кандидат у викладачі застосовує отримані теоретичні знання в практичній діяльності: кандидату у викладачі доручають виступати лектором у випадках хвороби або відпустки викладача; перевіряти знання учнів за пройденим матеріалом курсу, розв'язувати з учнями задачі з математики або фізики; бути присутнім на іспитах, відвідувати педагогічні наради.

Річний термін з педагогічної підготовки кандидата у викладачі, на думку В.В. Рюміна, вважається достатнім для отримання найнеобхідніших знань, умінь та навичок працювати в навчальному закладі освіти. Крім того, як вважав В.В. Рюмін, цей термін є достатнім для встановлення здібностей та покликання кандидата навчати та виховувати учнів в технічних училищах [4].

Важливою умовою у підготовці інженера до викладацької роботи В.В. Рюмін вважав наявність у кандидата практичних навичок роботи на заводі чи будівництві, вміння викладача пов'язати практичний досвід з теоретичним викладанням. Тому, як вважав В.В. Рюмін, практика на виробництві для кандидата у викладачі вкрай необхідною. «Училище відряджає його на завод, на будівництво, на електричну станцію згідно його спеціальності, як майбутнього викладача. По можливості під час такого відрядження кандидат повинен зайняти місце корисного технічному підприємству працівника, а не залишатися лише глядачем справи. По закінчені 2–3 місячної практики він екзаменується на звання викладача технічного училища» [4].

Підготовка кандидата у викладачі повинна закінчуватися іспитом. Головним у рішенні на відповідність майбутнього кандидата викладацькій роботі повинен стати відгук директора училища в якому проходив навчання кандидат на посаду викладача. Метою іспиту на звання викладача технічного училища В.В. Рюмін вважав перевірку якості знань предмету, який буде вести майбутній викладач в технічному училищі, а також знання з педагогічних наук, які знадобляться викладачеві у вихованні та навчанні учнів.

Подальші роки в педагогічній діяльності молодого викладача, на думку В.В. Рюміна – це помірне навантаження, що дозволить вдосконалювати викладачеві знання, навички та вміння викладацької роботи.

Висновки. Ідеї В.В. Рюміна по підготовці викладачів-інженерів для технічних закладів освіти:

1. Розробка плану і програми підготовки молодих інженерів-викладачів в педагогічних семінаріях
2. Умовою успішного навчання учнів в училищі, є добре знання інженерами-викладачами основ педагогіки
3. Якість навчання учнів в училищі пов'язується зі знанням інженерами – викладачами конкретної методики викладання дисципліни
4. Отримання досвіду роботи інженерами-викладачами на виробництві надасть можливість у подальшому навчати учнів у поєднані теорії з практикою
5. Створення і підтримування доброзичливої атмосфери в педагогічному колективі – важливий чинник оптимізації навчання

Список використаної літератури

1. Веселов А.Н. Среднее профессионально-техническое образование в дореволюционной России / А.Н. Веселов. – Москва: Всесоюзное учебно-педагогическое издательство Трудрезервиздат, 1959. – 115 с.
2. Луценко Е.Н. Развитие среднего специального образования на Украине во 2 половине XIX века: дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Н. Луценко. – Киев, 1991. – 196 с.
3. Иванов В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателей технической школы: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.Г. Иванов. – Казань,1997. – 386 с.
4. Рюмин В.В. К вопросу о подготовке преподавателей технических училищ / В.В. Рюмин // Техническое и коммерческое образование. –1909. – № 2. – С. 1–10.

References

1. Veselov, A.N. (1959). *Secondary vocational-technical education in pre-revolutionary Russia*. Moscow: Union Training-pedagogical publishing Trudrezervizdat. (in Russ.).
2. Lutsenko, E.N. (1991). *The development of specialized secondary education in Ukraine in the 2nd half of the nineteenth century*. (PhD dissertation). Kiev. (in Ukr.).
3. Ivanov, V.G. (1997). *Designing of the maintenance of professional-pedagogical preparation of teachers of technical schools*. (Doctor of Science dissertation). Kazan. (in Russ.).
4. Ryumin, V.V. (1909). On the issue of training of teachers of technical colleges. *Technical and commercial obrazovanie, 2, 1–10.*

MAYBORODA Vasil,
Doctor of Pedagogy, Professor, Advisor to the Director
Institute of Higher Education NAPS of Ukraine,
e-mail: paskalenko_vitalii@mail.ru

V. RYUMIN PREPARATION OF ENGINEERS-TEACHERS TO TEACH

Abstract*. The author reveals the lack of teacher training teachers-engineers in technical educational institutions in pedagogical writings V.V. Ryumina.*

Ideas V.V. Ryumina preparation teachers-engineers for technical educational institutions:

1. Develop a plan and training program for young engineers-teachers teaching in seminaries;

2. The condition for successful student learning in school is a good knowledge of engineers-teachers the basics of pedagogy;

3. The quality of student learning in school is associated with knowledge engineers-teachers of specific methods of teaching;

4. The experience of the engineers-teachers in production will allow to further educate students in the combined theory with practice;

5. Creation and maintaining a favorable atmosphere in the pedagogical team – an important factor in optimizing learning.

Key words*: theoretical training course; methodology teacher training; reforming the education; practical training engineers.*

Одержано редакцією 12.08.2016
Прийнято до публікації 15.08.2016

УДК 378.016:37

МАКАРЕНКО Олена Леонідівна,
аспірант, старший викладач кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова,
e-mail: olmakarenko0307@gmail.com

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАНЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ[7]

Стаття націлена на ознайомлення читачів з структурно-функціональною моделлю професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань, яка розроблена у рамках проведення дисертаційного дослідження автора. Педагогічне моделювання процесу підготовки зазначених фахівців надзвичайно актуальне у зв'язку з відносною новизною магістерської програми з освітніх вимірювань для українського простору вищої освіти (вперше спеціальність акредитовано у 2012 році). Використання саме цього методу наукового дослідження забезпечує орієнтоване прогнозування напрямів розвиток магістратури з освітніх вимірювань в українських вишах. З метою розуміння основ, на яких будувалася модель, наведено формулювання таких понять, як «педагогічна модель», «професійна підготовка», «освітні вимірювання». Автором перелічено блоки, з яких складається модель, розкрито зміст та функції її складових та компонентів. Показано взаємозв'язок компонентів між собою, а також логіку й структуру їх розміщення. Враховуючи специфіку підготовки магістрів з освітніх вимірювань, деталізовано змістове наповнення деяких структурних елементів моделі.

Ключові слова: *магістр; професійна підготовка; модель підготовки магістрів; освітні вимірювання; студентоцентроване навчання.*

[7] Текст статті опубліковано раніше англійською мовою [6] та доступний на офіційному сайті видання «Intellectual Archive Journal».

Постановка проблеми. Процес запровадження практики освітніх вимірювань в Україні надзвичайно актуалізував проблему підготовки високопрофесійних фахівців у цій галузі. Зростаюча потреба у таких фахівцях викликана повномасштабною реалізацією зовнішнього незалежного оцінювання, масовим запровадженням тестових технологій у освітній процес навчальних закладах усіх рівнів, проведенням моніторингових досліджень в освіті, використанням тестування для добору персоналу роботодавцями та ін. Більшість осіб, які працюють у зазначеній сфері, отримали вузькоспеціальну вищу освіту й не мають професійної підготовки з освітніх вимірювань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що увага дослідників зосереджується на таких аспектах професійної підготовки фахівців у галузі освіти як методологічні основи сучасної філософії освіти (В.П. Андрущенко І.А. Зязюн, В.Г. Кремень), проблеми неперервної професійної освіти (С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва), вищої педагогічної освіти (В.І. Бондар, А.А. Булда, Н.М. Дем'яненко, О.В. Глузман, В.І. Луговий, В.К. Майборода), підготовки магістрів у різних галузях (І.І. Драч, В.А. Берека, С.В. Бурдіна, Р.А. Гейзерська, А.Н. Свєтлорусова, І.В. Шаран). Що стосується магістрів з освітніх вимірювань, то різні аспекти їх підготовки окреслюють у своїх наукових розвідках О.В. Авраменко, Ю.О. Ковальчук, Л.О. Кухар, Р.Я. Ріжняк, В.П. Сергієнко та ін.

Метою статті є висвітлення складових структурно-функціональної моделі професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань у педагогічному університеті в умовах студентоцентрованого навчання.

Виклад основного матеріалу. Моделювання у освіті має важливе місце і є, на разі, однією зі значущих частин наукових педагогічних досліджень. Адже саме модель об’єкта чи явища може показати його орієнтовний прогнозований розвиток і можливі наслідки від цього.

Розробляючи структурно-функціональну модель професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань в педагогічному університеті в умовах студентоцентрованого навчання, ми керувалися законами діалектики, принципами науковості, логіки, цілісності та достовірності, а також використовували ряд термінів, зокрема педагогічна модель, професійна підготовка, освітні вимірювання та студентоцентроване навчання.

За визначенням Є.О. Лодатка «*педагогічна модель* – це мисленна система, що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об’єкта дослідження або принципи його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, притаманної певній соціокультурній практиці» [1, с. 108]. Педагогічне моделювання досить складний процес і потребує дотримання необхідних правил. Як зазначає В. Маслов [2], головна мета моделювання – створення робочого аналога, максимально наближеного до наявного оригіналу, водночас модель повинна відтворювати якнайповнішу картину ідеального процесу (об’єкту), що має системний характер. Тобто обов’язково потрібно знати та враховувати ознаки, притаманні системам. Серед цих ознак: структурованість, ієрархічність (підпорядкованість), взаємовплив та якісний взаємозв’язок між компонентами системи (підсистемами) та системами більш загального рівня, прагнення до первинного хаотичного стану та наявність такої складової, що стабілізує, тобто системи управління. Також доцільно при розробленні педагогічних моделей враховувати такі їх властивості як, цілісність, повнота, замкненість, обмеженість, інформативність і культуровідповідність; стійкість, адаптивність, керованість; цілеспрямованість, розгортуваність, реалізованість; адекватність, ревалентність, валідність та наочність [3].

Щодо визначення поняття «*професійна підготовка*», то звертаємося до наукових розвідок І.І. Драч, яка визначає цю дефініцію як неперервний і керований процес набуття особистісно-суб’єктивного досвіду професійної діяльності для формування професійної компетентності [4, с. 129]. Процес професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань має бути цілісною системою, що враховує тенденції та закономірності сучасного етапу розвитку освіти, необхідні вимоги до змісту професійної компетентності, потрібні для

успішної професійної самореалізації, перманентного росту та удосконалення професійних та особистісних якостей. І цьому сприяє нова парадигма вищої освіти – *студентоцентроване навчання*, в основу якого покладено ідею підвищення рівня придатності студентів до працевлаштування (англ. Employability). Ключовими поняттями нової освітньої парадигми є результати навчання (англ. Learning outcomes) та компетентності (англ. Competencies), над визначенням та формулюванням яких мають працювати усі стейкхолдери: ВНЗ, випускники, працедавці, професійні організації тощо [3, с. 16–19].

Ще одне поняття, яке варто визначити, щоб розуміти специфіку розробленої моделі, це поняття «освітні вимірювання». Воно набуло широко вжитку в Україні фактично з початку 2000 років (запровадження ЗНО, учать у міжнародних та національних моніторингових дослідженнях тощо). Відповідно до тверджень, наведених нами у одній з попередніх публікацій [5], ми використовуємо таке тлумачення поняття: «Освітні вимірювання – це наукове знання, яке вивчає історію, теорію та методику розроблення і застосування інструментарію вимірювань досягнень в усіх освітніх сферах, застосування математико-статистичного аналізу до результатів вимірювань та їх інтерпретацію». Таким чином, фахівець з освітніх вимірювань повинен глибоко знати, детально розуміти, уміти доречно застосовувати, аналізувати та оцінювати основні поняття, принципи, засади, історію, сучасний стан та тенденції розвитку процесів оцінювання, тестування, моніторингу в освіті; усвідомлено діяти у своїй професійній діяльності; володіти професійними та особистісними якостями, які передбачають наявність критичного мислення, інформаційної грамотності, творчості, здатності до комунікації, колаборації, рефлексії та інше.

Зважаючи на вищевикладене, нами було розроблено модель підготовки (рис. 1), яка складається з трьох блоків: цільового, змістово-операційного та результативного. Кожен з блоків має складові, що логічно виходять одна з одної та розміщені у ієрархічній послідовності.

Перший блок, цільовий, відображає метазавдання – сформувати готовність магістрів з освітніх вимірювань до професійної діяльності. Він складається з цілепокладаючої та мотиваційної складових.

Цілепокладаюча складова є основоположною, системотворюючою стосовно моделі, адже всі інші складові будуть напрямлені на досягнення мети, тобто кінцевого результату, на який спрямована модель гіпотетичної, прагнучої до ідеалу, системи. У результаті досягнення мети, в кінцевому результаті матимемо підготовленого компетентного фахівця, конкурентоспроможного на сучасному ринку праці, що володіє глибокими фаховими знаннями та вміннями, здатний вирішувати професійні задачі та проблеми, працювати індивідуально та в команді, має сформовану професійну компетентність, систему особистісних цінностей та професійно значущих якостей, задовольняє свій професійний та особистісний потенціал та потреби суспільства у галузі освітніх вимірювань. Визначенню мети підготовки, на нашу думку, передує аналітичне дослідження ринку праці та усвідомлення актуальності підготовки. Досягнення мети, як кінцевого бажаного результату функціонування створеної моделі, це тривалий у часі, довгостроковий процес, що має певні етапи й умови. Тому важливо сформулювати завдання, від виконання яких залежатиме якість кінцевого результату. Завданнями професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань є:

- сформувати загальні, фахові та предметні компетентності;
- виділити та посилити необхідні особистісні та професійно значущі якості;
- умотивувати на досягнення успіху у професійній діяльності.

Другою складовою цільового блоку є мотиваційна, яка передбачає:

- визначення потреби (як вступників, так і роботодавців);
- формулювання мотивів та стимулів до навчання (професійно-орієнтаційна робота, аналіз контингенту студентів, адже всі вони мають попередньо освіту різних напрямів);

– формулювання мотивів та стимулів до працевлаштування за спеціальністю (аналіз статистичних даних щодо цільового працевлаштування випускників магістратури, організація ефективної та обґрунтованої виробничої практичної підготовки)

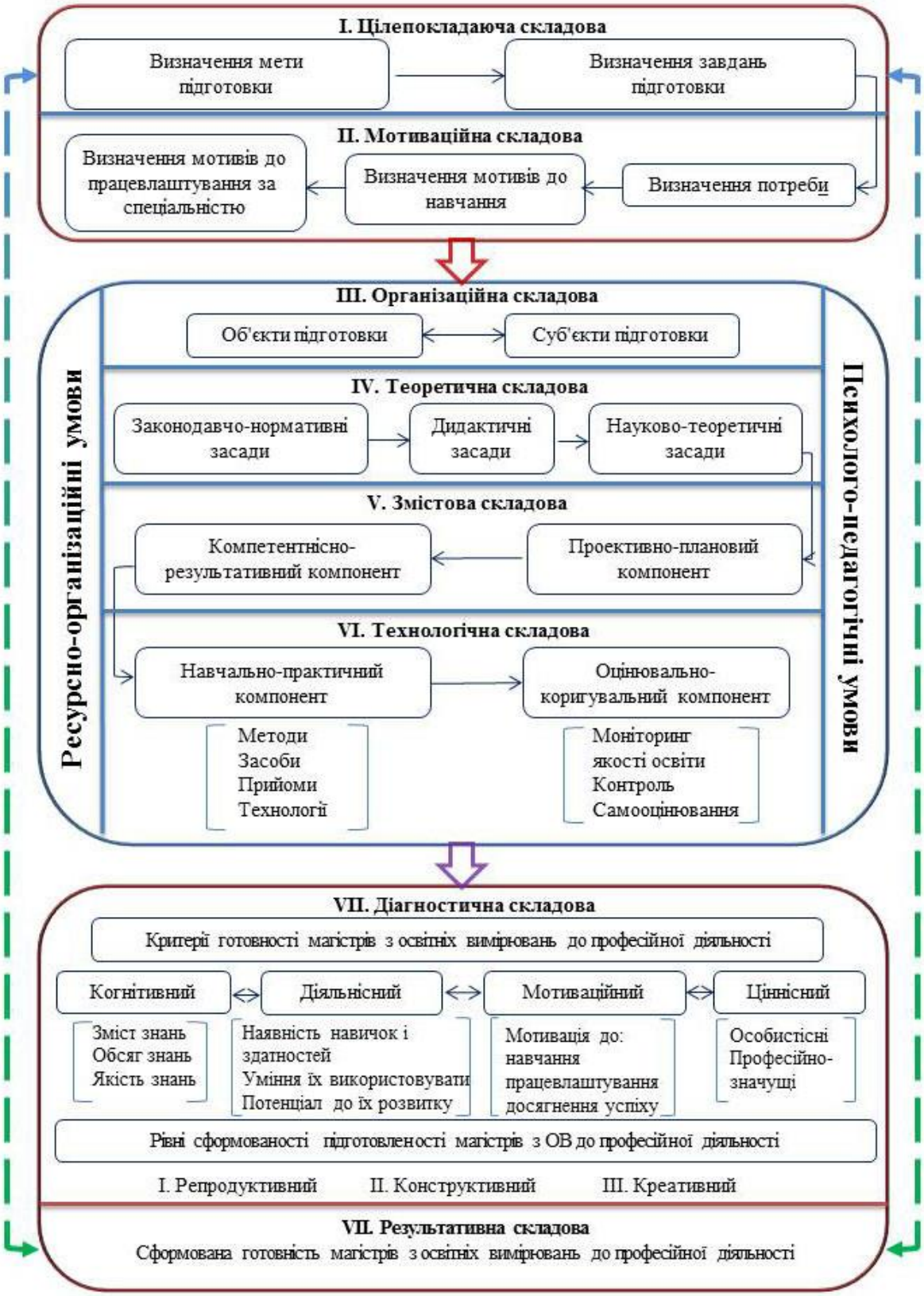

Рис.1. Структурно-функціональна модель професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань у педагогічному університеті

Тобто мотиваційна складова професійної підготовки відповідає за формування стійкої внутрішньої системи, що забезпечує прагнення магістранта з освітніх вимірювань до навчання та оволодіння знаннями, уміннями та компетентностями, до досягнення ними високих результатів, до майбутнього працевлаштування за професією, і, одне з найголовніших, систематичного розвитку тих особистісних та професійно значущих якостей, які потрібні для досягнення найвищих рівнів професіоналізму, навчання впродовж життя та саморозвитку.

Наступний блок, змістово-операційний, є ядром моделі. Реалізується цей блок через такі складові: організаційну, теоретичну, змістову та технологічну.

Першою в структурі блоку є організаційна складова, так як вона забезпечує визначення суб'єктів і об'єктів підготовки та ресурсно-організаційних і психолого-педагогічних умов, у яких вони взаємодіють. Суб'єктами підготовки є магістранти, професорсько-викладацький склад: викладачі, керівники курсових, магістерських робіт, керівники переддипломної, науково-дослідницької, виробничої практичної підготовки, майбутні роботодавці, а об'єктами - вищий навчальний заклад, бази виробничої практики, потенційні місця працевлаштування серед яких Український центр оцінювання якості освіти, регіональні центри оцінювання якості освіти, відділи, центри, лабораторії оцінювання якості освіти чи моніторингу якості освіти навчальних закладів або місцевих органів управління освітою, відділи кадрів різних організації державної та приватної форми власності. Варто зауважити, що умови підготовки, про які йде мова, ми виносимо з переліку складових, оскільки вони охоплюють та пронизують весь змістово-операційний блок.

Друга складова цього блоку – теоретична. Вона складається з трьох компонентів: нормативно-правові, дидактичні та теоретичні засади.

Нормативно-правові засади об'єднують у собі основні, базові документи, що регулюють процес підготовки магістрів з освітніх вимірювань на європейському, національному та локальному рівнях. Це, зокрема, Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійну освіту», постанови Кабінету Міністрів України, накази та листи Міністерства освіти та науки України, внутрішні накази ВНЗ, правила вступу тощо.

Дидактичні засади описують дидактичні закономірності, принципи, сучасні педагогічні ідеї, які закладаються в основу підготовки майбутніх фахівців з освітніх вимірювань. Власне, нами у процесі проведення пошукового етапу педагогічного експерименту було зосереджено увагу на різних традиційних та сучасних дидактичних принципах. Зважаючи на філософію студентоцентрованого навчання [3] серед дидактичних принципів виокремлюють такі: науковості, системності, свідомості навчання, єдності конкретного й абстрактного, міцності й надійності знань, єдності науково-дослідної, навчально-пізнавальної і освітньо-виховної діяльності студентів, професійної самостійності й мобільності.

У цій складовій також визначаються і науково-теоретичні засади підготовки. Ними є теорія вимірювань в освіті, класична та сучасна теорії тестів, теоретичні аспекти конструювання тестів, моніторингу якості освіти, експертного оцінювання тощо.

Дотримуючись принципу послідовності наступною складовою є змістова. Вона надзвичайно важлива, адже відображає процеси формування, розвивання, удосконалення, часом коригування змісту професійної компетентності. Першим її компонентом є проективно-плановий, який містить відомості про освітньо-кваліфікаційну характеристику (що описує вимоги до професійних якостей, знань та умінь особи, яка отримує той чи інший освітній рівень), освітньо-професійну програму (у якій подано зміст підготовки, передбачено перелік нормативних та вибіркових дисциплін) та засоби діагностики (де фіксуються обсяги знань та вмінь, яких має набути студент протягом навчання). Крім того цей компонент містить навчальний план, навчальні та робочі програми дисциплін, державних іспитів, різних видів практик. Проективно-плановий компонент відповідає за коректне планування освітнього процесу, від чого безпосередньо залежить його ефективність та результативність.

Наступним, на нашу думку, є компетентнісно-результативний компонент. Відповідно до положень студентоцентрованого навчання фундаментальними дефініціями освітнього процесу є компетентності та результати навчання. У процесі наукового дослідження

виділено такі інтегровані напрямки діяльності фахівця з освітніх вимірювань: управлінський, аналітичний, творчий і педагогічний. Відповідно до цих напрямів розроблено схему результатів навчання, яких повинні досягти випускники магістратури з освітніх вимірювань, освоївши усі дисципліни навчального плану, серед яких «Основи освітніх вимірювань», «Наукові основи конструювання тестів», «Тестування у галузі HR-менеджменту», «Комп'ютерні технології дистанційної освіти та тестування», «Математико-статистичні методи в освітніх вимірюваннях» «Освітня політика», «Моніторинг якості освіти», «Когнітивна психологія та психометрія» і т.д.

Остання складова змістово-операційного блоку – технологічна. Навчально-практичний компонент цієї складової описує цілі, зміст, форми організації, методи та засоби навчання. Особливостями професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань є різноплановість абітурієнтів як за напрямами попередньої освіти так і за віковим аспектом. Таким чином, форми, методи та засоби навчання мають бути чітко передбачені, враховувати, по-перше, поєднання філософсько-гуманітарної та прикладно-математичної підготовки і, по-друге, деякі аспекти концепції навчання упродовж життя. Навчально-практичний компонент має чи не найважливішу роль з точки зору забезпечення ефективності кінцевого результату професійної підготовки фахівців з освітніх вимірювань.

Оцінювально-коригувальний компонент технологічної складової передбачає наявність дієвої системи моніторингу якості освіти, діагностики ефективності процесу навчання та педагогічного контролю. Це дозволить керувати освітнім процесом, вносити за потреби корективи та розуміти перспективи розвитку. У цьому компоненті важливим у підготовці магістрів з освітніх вимірювань є використання комп’ютерних технологій, зокрема платформи MOODLE.

Заключним блоком є результативний. Він забезпечує оцінювання ефективності функціонування моделі загалом, а також перевірки рівнів сформованості готовності магістрів з освітніх вимірювань до професійної діяльності відповідно до передбачених критеріїв та їх показників. Зокрема, у результаті теоретичного аналізу, спостережень та опитувань викладачів, магістрантів та випускників спеціальності «Освітні вимірювання» було сформовано такий перелік показників:

– зміст знань, обсяг знань та якість знань (когнітивний критерій);

– наявність сформованих навичок і здатностей, уміння їх використовувати та потенціал до їх розвитку (діяльнісний критерій);

– мотивація до навчання, до працевлаштування та до досягнення успіху (мотиваційний критерій);

– особистісні та професійно значущі якості (ціннісний критерій).

Кожен з вказаних показників може проявлятися на репродуктивному, конструктивному та креативному рівнях.

Модель передбачає циклічний зв'язок між цілепокладаючою та результативною складовою, адже результатом функціонування моделі є сформована готовність магістрів з освітніх вимірювань до професійної діяльності, що закладено у метазавдання підготовки.

В. Маслов [2] стверджує, що модель, побудована на науковому підґрунті, повинна бути зрозумілою для усіх учасників педагогічного експерименту, розкривати ієрархічність і послідовність взаємозв’язків, дотримуючись принципу про єдність загального та конкретного, цілого та його частин. На нашу думку, запропонована структурно-функціональна модель професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань у педагогічному університеті в умовах студентоцентрованого навчання відповідає зазначеному судженню та враховує усі аспекти системи професійної підготовки магістрів з освітніх вимірювань.

Список використаної літератури

1. Лодатко Є.О. Властивості педагогічних моделей: теоретико-методологічний дискурс // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 12(55). – Частина 1. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 106–113.
2. Маслов В. Моделювання педагогічних систем: сутність та технологія / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – Вересень. – С. 15–18.

3. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
4. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: Монографія / І.І. Драч. – К. : Дорадо-друк, 2013. – 456 с.
5. Макаренко О.Л. Компаративний аналіз визначень поняття «Освітні вимірювання» / О.Л. Макаренко, В.П. Сергієнко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 12(55). – Частина 2. – Рівне–Київ : Міленіум, 2015. – С. 207–216.
6. Makarenko O.L. Structural and functional model of masters' professional training aimed on educational measurement program at pedagogical university in conditions of student-centered approach / O.L. Makarenko // IntellectualArchive Journal, Vol. 5, N. 2. – Shiny World Corp. – March/April of 2016. – p.113–122.
7. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні: [навчально-методичний комплекс] / Д.С. Сільвестров, О.Д. Борисенко, О.В. Авраменко, Ю.О. Ковальчук, В.П. Сергієнко, Л.О. Кухар, Р.Я. Ріжняк; за заг. ред. Д.С. Сільвестрова. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. — Частина 1. — 362 с.
8. Підготовка фахівців з освітніх вимірювань в Україні: [навчально-методичний комплекс] / О.В. Авраменко, Ю.О. Ковальчук, В.П. Сергієнко, Л.О. Кухар, Р.Я. Ріжняк, С.Д. Паращук, В.В. Котяк, Т.В. Лісова, Л.І. Лутченко, І.В. Лупан, М.П. Малежик, Т.В. Сіткар, І.С. Войтович, Н.В. Янчукова, І.А. Сліпухіна, В.С. Фетісов.; за заг.ред. О.В. Авраменко. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – Частина 2. – 398 с.
9. WEF & BCG: Students lack skills needed in 21st century (2015). Available at: http://www.consultancy.uk/news/1734/wef-bcg-students-lack-skills-needed-in-21st-century (Accessed: 22 January 2016).

References

1. Lodatko, E.O. (2015). Properties of pedagogical models: theoretical and methodological discourse. *Updating of content, forms and methods of training and education in educational institutions. Scientific Papers: Scientific notes Rivne State Humanitarian University, 12 (55), 1, 106–113*. (in Ukr.)
2. Maslov, V. (2013). Modelling of educational systems, nature and technology. *Postgraduate education in Ukraine, 15–18*. (in Ukr.)
3. Rashkevych, Yu.M. (2014). *The Bologna Process and the new paradigm of higher education*: monograph. Lviv: Lvivska politekhnika Publishing. (in Ukr.)
4. Drach, I.I. (2013). *Management of formation of professional competence of high school graduate pedagogy: theoretical and methodological foundations*: Monograph. Kyiv: Dorado-druk. (in Ukr.)
5. Makarenko, O.L., Sergiienko, V.P. (2015). Comparative analysis of the definitions of "Educational Measurement". *Updating of content, forms and methods of training and education in educational institutions. Scientific Papers: Scientific notes Rivne State Humanitarian University, 12 (55), 2, 207–216*. (in Ukr.).
6. Makarenko, O.L. (2016). Structural and functional model of masters' professional training aimed on educational measurement program at pedagogical university in conditions of student-centered approach. *Intellectual Archive Journal, 5, 2. Shiny World Corp, March/April, 113–122*.
7. *Training of educational measurement in Ukraine* [educational-methodical complex] (2012). In D.S. Silvestrov, O.D. Borysenko, O.V. Avramenko, Yu.O. Kovalchuk, V.P. Sergiienko, L.O. Kukhar, R.Ya. Rizhniak (compilers); D.S. Silvestrova (Ed.). – Nizhyn: Lysenko M.M. Publishing, Part. 1 (in Ukr.)
8. *Training of educational measurement in Ukraine* [educational-methodical complex] (2012). In O.V. Avramenko, Yu.O. Kovalchuk, V.P. Sergiienko, L.O. Kukhar, R.Ya. Rizhniak, S.D. Parashchuk, V.V. Kotiak, T.V. Lisova, L.I. Lutchenko, I.V. Lupan, M.P. Malezhyk, T.V. Sitkar, I.S. Voitovych, N.V. Yanchukova, I.A. Slipukhina, V.S. Fetisov (compilers); O.V. Avramenko (Ed.). – Nizhyn: Lysenko M.M. Publishing, Part 2. (in Ukr.)
9. WEF & BCG: Students lack skills needed in 21st century (2015). Retrieved 22.01.2015, from: http://www.consultancy.uk/news/1734/wef-bcg-students-lack-skills-needed-in-21st-century.

MAKARENKO Olena,

Post-graduate student, senior lecturer in computer
engineering and educational measurement department
of National Pedagogical Dragomanov University,
e-mail: olmakarenko0307@gmail.com

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF MASTERS' PROFESSIONAL TRAINING AIMED ON EDUCATIONAL MEASUREMENT PROGRAM AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. *Introduction. The deep need for specialists of educational measurement area exists in Ukraine. It has caused by wide using of testing technology in educational processes all levels, also because of popularity and importance of The External Independent Testing, also because of participation Ukraine in*

international monitoring surveys such PISA, TIMSS, PIRLS etc. Training of specialists for this area implemented in Ukrainian university since 2012. That why masters program "Educational measurement" have to be researched and to be improved what is impossible without modeling of training process.

Purpose of this article is to reveal the components of structural and functional model of masters' professional training aimed on educational measurement program at pedagogical university.

Methods. During of research it was used such methods as analysis, systematization, synthesis and pedagogical modeling.

Results. Considering the above, we have developed a model of training that consists of three parts: purposeful, content-operational and effective. Each of the blocks has components that come logically from each other and which are placed in hierarchical sequence. All of these blocks provide a way to reach the main aim of training - to form willingness of masters in educational measurement for professional activity. This willingness can appear on one of three levels: reproductive, constructive, creative. The level determined by four criteria: cognitive, activity, motivation, value.

Originality in research highlights the created and substantiated in Ukraine structural and functional model of masters' professional training aimed on educational measurement program at pedagogical university.

Conclusion. Implementation this model into the educational process of National Pedagogical Dragomanov University showed its effectiveness. Mathematical and statistical analysis of the results of the research proved its probability.

Key words: *master; professional training; model of masters' training; educational measurement; student-centered approach.*

Одержано редакцією 14.08.2016
Прийнято до публікації 18.08.2016

УДК 376

МАЛИШЕВСЬКА Ірина Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
корекційної педагогіки та психології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини,
e-mail: ira66@list.ru

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ОСВІТІ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. У північно-американських країнах за останні десятиліття відбулись суттєві зміни у розумінні і ставленні щодо забезпечення дітей з особливими освітніми потребами якісною освітою. Модернізація системи спеціальної освіти у цих країнах визнана у вигляді нової форми навчання – інклюзивної. Ознайомлення із зарубіжним досвідом організації інклюзивного навчання істотно оптимізує реструктуризацію української освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізації Конвенції ООН про права інвалідів.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами; інклюзивні тенденції; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання.*

Постановка проблеми. Формування нового погляду на базові цінності освіти і на місце людини у соціумі – головні світові ознаки інноваційного розвитку будь-якого суспільства. Сьогодні трансформація освітніх цілей відбувається на міжнаціональному рівні, коли основні пріоритети та завдання освіти проголошуються у міжнародних конвенціях та законах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. У країнах з високим рівнем соціального та економічного розвитку освітня політика формується за принципами загальності, доступності, рівності, якості і спрямовується на інтеграцію у міжнародний освітній простір. Міжнародний рух «Освіта для всіх», з ініціативи ЮНЕСКО, особливе значення приділяє забезпеченню кожної особи правом на задоволення освітніх потреб, зокрема якісної базової освіти. Новим і стратегічним поступом усіх розвинених країн, що

перебувають у стані реформування, є проголошення у вересні 2000 року на саміті тисячоліття Організації Об'єднаних Націй рівного доступу до якісної освіти.

Актуальність дослідження. Сьогодні світовою тенденцією сучасності є прагнення до деінституціалізації та соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами. Аналіз наукових розвідок засвідчує, що у світовому суспільстві формується нова культурна й освітня норма-повага до осіб з особливостями психофізичного розвитку. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти України зростає роль теоретичного пошуку та досліджень зарубіжного досвіду організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноаспектні питання інклюзивних тенденцій в освіті північно-американських країн досліджували науковці Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Дж. Зайн (J. Zine), Л. Каруманчері (L. Karumanchery), Т. Сердіованні (T Sergiovanni) та Х. Зінн (H. Zinn), Т. Скртік (T. Skrtic), М. Ейнскоу (M. Ainscow), К. Бос (C. Bos), А. Ґартнер (A. Gartner), Д. Ліпскі (D. Lipsky), Дж. Шумм (J. Schumm) та інші.

Мета статті. Стаття присвячена теоретичному аналізу зарубіжного досвіду впровадження інклюзивного навчання в США та Канаді.

Викладення основного матеріалу. У високо розвинутих країнах в останні десятиліття відбулись суттєві зміни у розумінні і ставленні щодо забезпечення дітей з особливими освітніми потребами якісною освітою. Модернізація системи спеціальної освіти у багатьох країнах світу визнана у вигляді нової форми навчання – інклюзивної. Ознайомлення із зарубіжним досвідом організації інклюзивного навчання істотно оптимізує реструктуризацію української освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізації Конвенції ООН про права інвалідів.

Базис освітньої інклюзії має глибоке концептуальне коріння, яке відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, рівноправності в освіті, конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості, психологічного розвитку особистості [1]. Відповідно до зазначених теорій та ідей освіта розглядається як суспільне благо, що надає особам з особливими освітніми потребами та інвалідністю рівні можливості у доступі до неї як соціальної цінності.

З огляду на вище означене, шлях подолання соціальної нерівності полягає у створені особам з особливими освітніми потребами та інвалідністю можливостей для отримання вагомого місця в суспільстві засобами освіти. Треба зауважити, що високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід, компетентність і здатність до соціальної адаптації як складові функціональної грамотності населення свідчать про високу якість людських ресурсів суспільства, націленого на подальший удосконалений розвиток [2]. Міжнародна освітня система, ґрунтуючись на ідеях індивідуального вдосконалення, зростання та підвищення самореалізації кожної особистості, визначає таке навчання інклюзивним.

У період реформ освітнє середовище США і Канади пройшло декілька етапів змін від сегрегаційної форми освіти дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної форми навчання. Розвиток ідей інклюзії відбувався на основі соціальної політики держави, яка базувалася на таких фундаментальних поняттях як соціальна справедливість, права особистості, право на рівний доступ, недискримінація, соціальні можливості та реалізація особистісного потенціалу [1]. Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Дж. Зайн (J. Zine) і Л. Каруманчері (L. Karumanchery), характеризуючи систему освіти, де рівність забезпечувалася для всіх дітей, стали використовувати у своїх дослідженнях нову термінологію – інтеграція, інклюзія, інклюзивне навчання [3].

Т. Сердіованні (T Sergiovanni) та Х. Зінн (H. Zinn) дослідили, що особи з особливими потребами можуть бути корисними членами суспільства, якщо воно зробить зусилля для залучення їх до суспільної життєдіяльності [4]. Академік В. Вольфенсбергер (W. Wolfensberger), висуваючи ідею нормалізації у соціальній сфері, запропонував структуру та моделі обслуговування осіб з особливими потребами та їхніх сімей. Ідея нормалізації визнає людей з особливими потребами нормальними членами суспільства, які мають рівні зі

здоровими людьми можливості на «житло, освіту, зайнятість … , відпочинок і свободу вибору» [5]. Концепція нормалізації соціального аспекту життя осіб з особливими потребами дала поштовх до переосмислення сегрегативних концепцій світової системи спеціальної освіти.

Американські науковці у галузі спеціальної освіти Д. Джонсон (D. Johnson), Р. Джонсон (R. Johnson), Г. Віггінс (G. Wiggins) та інші критикували сегрегацію та медичний підхід у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами, де особливі потреби розглядались як хвороба [6]. Ними було запропоновано включити дітей з особливими потребами в загальноосвітні класи, уникаючи категоризації та створивши сприятливе навчальне середовище для їхнього навчання та виховання [7]. Така позиція дослідників вимагала аналізу освітніх потреб та можливостей дітей, створення адаптованої навчальної програми та підвищення кваліфікації вчителя, що забезпечить комплексний підхід до реалізації ідей нової ефективної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Подібні ідеї стали поштовхом для розвитку інклюзивної освіти за кордоном.

Як зазначають вчені П. Реншоу (P. Renshaw), С. Ашер (S. Asher), Дж. Ендрюс (J. Andrews) і Дж. Лупарт (J. Lupart), канадська освітня система, маючи свої певні національні особливості, що зумовлюють відмінності перебігу освітнього реформування, завжди підтримувала демократичний рух за громадські права та антидискримінаційні настрої в освіті США. Так, починаючи з 1980-х років у системі загальної освіти Канади розпочався потужний рух у напрямі шкільної реформи та реструктуризації школи, у результаті чого «було започатковано декілька ініціатив, включаючи рухи за підвищення ефективності школи, поліпшення шкільного середовища, спільне навчання …, а також підвищення професійного рівня вчителів» [8]. У цей період в Канаді значний вплив на зміну концептуального бачення системи здобуття освіти дітьми з особливостями розвитку мали такі концепції, як інтеграція, нормалізація, природна соціальна справедливість, включення у загальний потік (мейнстримінг), найменш обмежуване середовище, ідея загальної освіти. Канадські дослідники зазначають, що саме з цього часу ідеї повної реструктуризації та злиття двох систем загальної та спеціальної в одну уніфіковану систему освіти свідчать про поступовий, але неухильний рух у напрямі до інклюзії [9]. Такі освітні тенденції в Канаді у розвитку інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами певним чином наслідують і американські реформи в освітній системі.

Досліджуючи аспекти інклюзивної освіти, американські вчені теоретично обґрунтували відмінності між інклюзивними і традиційними школами (Т. Скртік (T. Skrtic)); розробили рекомендації щодо втілення практики інклюзивної освіти в межах школи та класу (М. Ейнскоу (M. Ainscow)); наголосили на обов’язковій співпраці педагогів загальної та спеціальної освіти для забезпечення ефективного викладання (К. Бос (C. Bos), Ш. Вон (S. Vaughn), А. Ґартнер (A. Gartner), Д. Ліпскі (D. Lipsky), Дж. Шумм (J. Schumm)); вказували на важливість практики педагогічної роботи та професійного розвитку вчителів (А. Дайсон (A. Dyson) [10; 11; 12; 13]. Варто зауважити, що однією із провідних тем у їхніх дослідженнях щодо реформування спеціальної освіти став рух у напрямі «прогресивної інклюзії», який передбачав поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими потребами до «спільного освітнього середовища», «забезпечення рівного доступу до безкоштовних та відповідних шкільних послуг для всіх дітей» [9].

У 1997 році Майкл Пітерсон (доктор філософії, професор і координатор Університету Уейна штату Мічиган) разом з невеликою групою однодумців об’єднали свої зусилля для створення інклюзивної концепції школи. Вони визначили «вісім принципів підходу» до сутності нової школи, який нині здобув назву «цілісної освіти»: уповноваження громадян для участі у житті демократичного суспільства, створення інклюзивного середовища, автентичне та багаторівневе навчання, розбудова спільноти, надання підтримки у навчанні та налагодження партнерських зв’язків із батьками та місцевою громадою. Науковці створили Асоціацію цілісної освіти (Whole Schooling Consortium), яка нині виросла до міжнародної

мережі та охоплює вчителів, навчальні заклади, батьків, адміністраторів та викладачів університетів [14].

Висновки. Аналіз американської та канадської наукової літератури дав змогу виокремити найважливіші освітні проблеми розвитку інклюзивного навчання: розуміння філософії інклюзії; відсутності зв'язку між дослідженнями та практикою інклюзивного навчання; задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами в інклюзивному середовищі; надання учням з особливими освітніми потребами доступу до загальної навчальної програми; відсутність належних програм професійної підготовки, які б об'єднували навчання вчителів загальної та спеціальної освіти; залучення фахівців спеціальної освіти до підтримки дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах; забезпечення ефективної підготовки педагогічних кадрів для якісної інклюзії. Отже, однією з обов'язкових умов ефективної організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в північно-американських країнах є його кадрове забезпечення. Зарубіжний досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному середовищі є надзвичайно цінним для реформування кадрової політики у вітчизняній системі інклюзивної освіти.

Перспективи використання результатів дослідження. Результати теоретичного аналізу впровадження інклюзії в освітній сфері північноамериканських країнах, потребують дослідження суттєвих змін, які відбувалися у кінці XX століття у результаті проведення шкільних реформ в США та Канаді, щодо кадрового забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаної літератури

1. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США / М. Є. Захарчук // Вища освіта України. – 2012. – Додаток 1 до вип. 27, том I (34) : [тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»] / відп. ред. І. П. Маноха. – С. 143–150.
2. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні / Е. А. Данілавічюте // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – № 1. – С. 2–8.
3. Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling [Електронний ресурс] / G. J. S. Dei, I. M. James, L. L. Karumanchery, S. James-Wilson, J. Zine. – Toronto : Canadian Scholars' Press, 2000. – 299 p. – Режим доступу : http://www.amazon.ca/Removing-Margins-Challenges-Possibilities-Inclusive/dp/1551301539.
4. Zinn H. A peoples's history of the United States: 1492 – Present / H. A. Zinn. – New York : Harper Perennial, 2005. – 702 p.
5. Wolfensberger W., Nirge B., Olshansky S., Perske R., Roos P. The principle of normalization in human services / W. Wolfensberger, B. Nirge, S. Olshansky, R. Perske, P. Roos. – Toronto, ON : National Institute on Mental Retardation, 1972. – 344 p.
6. Johnson D. Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students / D. Johnson, R. Johnson // The Journal of Social Psychology. – 1982. – Vol. 116(2) – P. 211–219.
7. Wiggins G. Ten «radical» suggestions for school reform / G. Wiggins // Education Week. – 1988. – Vol. 7(24). – P. 20–28.
8. Лупарт Дж. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Дж. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – № 1. – С. 6–11.
9. Andrews J. The inclusive classroom: Educating exceptional children. (2nd Edition) / J. Andrews, J. L. Lupart. – Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. – 561 p.
10. Skrtic T. M. Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives / T. M. Skrtic, W. Sailor, K. Gee // Remedial and Special Education. – 1996. – Vol. 17. – P. 142–157.
11. Vaughn S. Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom / S. Vaughn, C. S. Bos, J. S. Schumm. – Allyn & Bacon (4th Ed), Merrill, 2007. – 562 p.

12. Gartner A. Beyond special education: Towards a quality system for all students / A. Gartner, D. Lipsky // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57(4). – P. 367–390.
13. Dyson A. Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education / A. Dyson // Inclusive education Eds. Harry Daniels and Philip Garner. – New York, NY : Routledge, 1999. – P. 89–115.
14. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник : пер з англ. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. – К. : СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.

References

1. Zakharchuk, M. Ye. (2012). Establishment and development of integration and inclusive educational concepts in the USA. *Higher education of Ukraine, 27(34), 143–150* (in Ukr.).
2. Danilavichiute, E. A. (2013). The essence, natural development and importance of inclusion in Ukraine's integrated education system. *Defectology. Exeptional child : teaching and upbringing, 1, 2–8* (in Ukr.).
3. Dei, G. J. S., James, I. M., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S. & Zine, J. (2000). *Removing the margins: The challenges and possibilities of inclusive schooling* (n.d.). Toronto : Canadian Scholars' Press. Retrievd from http://www.amazon.ca/Removing-Margins-Challenges-Possibilities-Inclusive/ dp/1551301539.
4. Zinn H. (2005) *A peoples's history of the United States: 1492*. Present. New York : Harper Perennial.
5. Wolfensberger, W., Nirge, B., Olshansky, S., Perske, R. & Roos, P. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto, ON : National Institute on Mental Retardation.
6. Johnson, D. & Johnson, R. (1982). Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students. *The Journal of Social Psychology, 116(2), 211–219.*
7. Wiggins, G. (1988). Ten "radical" suggestions for school reform. *Education Week, 7(24), 20–28.*
8. Lupart Dzh. & Vebber Ch (2010). School reform in Canada : transition from separate education systems to inclusive schools. *Defectology. Exeptional child : teaching and upbringing, 1, 6–11* (in Ukr.).
9. Andrews, J. & Lupart, J. L. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children*. Scarborough, ON : Nelson Canada.
10. Skrtic, T. M., Sailor, W. & Gee, K. (1996). Voice, collaboration, and inclusion: Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education, 17, 142–157.*
11. Vaughn S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom*. Allyn & Bacon (4th Ed), Merrill.
12. Gartner, A. & D. Lipsky (1987). Beyond special education: Towards a quality system for all students. *Harvard Educational Review, 57(4), 367–390.*
13. Dyson, A. (1999). *Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education*. New York, NY : Routledge.
14. Lorman, T, Deppeler, Dzh. & Kharvi, D. (2010). *Inclusive Education. Supporting Diversity in the Classroom*. Kyiv: SPD-FO Parashyn I.S. (in Ukr.).

MALYSHEVSKA Iryna,

Ph. D., associate professor, chair of correction pedagogy and psychology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University at Uman,
e-mail: ira66@list.ru

FOREIGN EXPERIENCE IN INCLUSIVE EDUCATION TENDENCIES

Abstract. *The article analyzes the foreign experience in implementing inclusive education of children with special educational needs in the US and Canada.*

In countries with high levels of social and economic development the educational policy is formed on the principles of universality, accessibility, equality and quality. It is aimed at integration into international educational space. Today the desire to de-institutionalization and social inclusion of people with special educational needs is the global trend. Respect for people with special needs is becoming a new cultural and educational standard in a global society. Inclusive education is recognized as a new form of special education in these countries.

In North American countries in recent decades there have been substantial changes in the understanding of the necessity to provide quality education for children with special educational needs. The movement toward "progressive inclusion" has become one of the main issues in the research done by US and

Canadian scientists on the reform of special education. It provides a gradual transition from the isolation of children with special needs to inclusive education.

The study of foreign experience in inclusive education has a great influence on the reforms in Ukrainian education system carried out in accordance with the requirements of the Convention on the Rights of the disabled people and present day needs.

Key words: *children with special educational needs; inclusive tendencies; inclusion; inclusive education.*

Одержано редакцією 24.07.2016
Прийнято до публікації 28.07.2016

УДК 37.02 [378 + 621.31]

НЕСТОРУК Наталя Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри електромеханіки і автоматики
Красноармійський індустріальний інститут ДонНТУ,
e-mail: natasha.nestoruk@yandex.ua

ІНТЕГРУЮЧА ОСНОВА РОЗВИТКУ ЕЛЕКТРОМЕХАНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ

В презентованій статті розглядаються питання потреби опрацювання базового елементу підготовки студентів електромеханічного профілю, як інтегруючої основи розвитку електромеханічної компетентності, з'ясувуються компетентнісні вимоги до майбутніх інженерів-електромеханіків та обґрунтовується в цьому напрямку позиціювання електротехнічних знань, що сприяють опануванню та розвитку електромеханічної компетентності.

Ключові слова: *електромеханічна компетентність; інженери-електромеханіки; технічні дисципліни; електротехнічні знання; інтегруюча основа.*

Постановка проблеми. Рушійною силою трансформаційних процесів в освіті мають стати грамотні фахівці, які вміють проектувати, розробляти, удосконалювати, впроваджувати, мислити дуже гнучко, будуть здатними відповідати потребам суспільства та викликам сучасності, конкурентноспроможними на ринку праці. Зміни в характері та змісті трудової діяльності переважної більшості професій на вітчизняному ринку праці зумовлюють потребу в якісних змінах у змісті професійної освіти, формування компетентності випускників професійних закладів освіти в контексті інформаційного й соціокультурного розвитку сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти, пов'язані з ефективним навчанням та якісною підготовкою майбутніх фахівців, формуванню професійних компетентностей і професіоналізму набули актуальності в роботах Н. Ерганової, М. Корця, М. Михнюк, Н. Ничкало, Н. Самойленко, В. Стешенка та інших. Разом із тим у педагогічній теорії залишається недостатньо опрацьований базовий елемент розвитку електромеханічної компетентності студентів електромеханічного профілю.

Метою статті є розгляд електротехнічних знань як інтегруючої основи розвитку електромеханічної компетентності майбутніх кваліфікованих інженерів-електромеханіків при опануванні технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. В системі підготовки студентів електромеханічного профілю значна кількість технічних дисциплін. Для технічних дисциплін характерним є те, що «… їх завдання носять, як правило, … практично спрямований характер, і зазвичай формулюються із використанням таких термінів, як розкрити основи функціонування; дати навички постановки задач; дослідити залежність (явища); експериментально виявити тощо. Завданнями технічних дисциплін є також формування технічного світогляду, закріплення на практиці знань про технологічну діяльність, спираючись на закони та закономірності розвитку природи, суспільства, виробництва і людини» [1, с. 53], а також формування умінь

організації і проведення експериментальних досліджень та набуття необхідного досвіду у процесі навчання.

Виходячи з визначення техніки (від грец. techne - мистецтво, майстерність) - сукупність засобів людської діяльності, які побудовані для здійснення процесів виробництва та обслуговування та дисципліна (від лат. disciplina- навчання, наука) - навчальний предмет; галузь науки або декількох наук [2, с. 65] маємо, що технічними дисциплінами звуться всі ті, навчальний матеріал яких стосується техніки (машин, механізмів, приладів, пристроїв, знарядь тієї чи іншої галузі виробництва) з точки зору її ролі в конкретному технологічному процесі, конструкції, принципу дії, класифікації, характеристик, властивостей, особливостей вибору, обслуговування, модернізації та ін., тобто об'єктів майбутньої професійної діяльності інженерів. І підготовка цих інженерів з технічних дисциплін має бути такого рівня, який робитиме їх компетентними у своїй справі, а отже і конкурентоспроможними на ринку праці [3, с. 66].

У науковій літературі [4] поняття "компетентність" означає міру відповідності знань, умінь і досвіду визначеного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних завдань і вирішуваних проблем.

Як зауважує С. Скворцова, «структура базових компетентностей … складається з професійно-діяльнісного, комунікативного й особистісного компонентів» [5, с. 5].

Як актуальне розглядаємо тлумачення професійної компетентності особистості, запропоноване А. Бодальовим, В. Жуковим, Л. Лаптевим, В. Слатьоніним: «Професійна компетентність особистості є складним системним утворенням, основними елементами якої є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріантів – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні» [6, с. 334–335].

Як зазначає В. Петрук, «майбутній інженер може усвідомити специфіку обраної професійної діяльності тільки в процесі виконання конкретних професійних дій, що зумовлює необхідність орієнтації його професійної підготовки на модель виробництва, основу якої становлять принципи співпраці та взаємодії в досягненні запланованих цілей, спільні дії в систематичному підвищенні економічних результатів праці, уміле проектування й реалізація конкретних заходів щодо організації й управління виробничим процесом» [7, с. 93]. Досліджуючи концептуальні підходи до розроблення змісту й організації процесу формування у студентів професійної спрямованості, вмінь самостійної роботи, науковець зазначає: «… для того, щоб сформувати компетентність спеціаліста, студенту потрібно здійснити діяльність, адекватну тій, яка втілена в продуктах соціального досвіду: знаннях, навичках, засобах і знаряддях конкретної професійної діяльності. В навчанні ці продукти за необхідністю мають знакову форму – форму навчальної інформації і виступають змістом навчання» [7, с. 99]. Продукти соціального досвіду, втілені у знаряддях інженерної діяльності, потребують від фахівців відповідного рівня кваліфікації для застосування їх у виробничих процесах. Досвід такого застосування формується в системі підготовки майбутніх інженерів-електромеханіків під час вивчення технічних дисциплін.

Ми не будемо вдаватися до чергового глибокого аналізу понять «компетентність» та «компетенції» – його досить докладно зроблено у багатьох наукових доробках вчених-педагогів, – а вкажемо лише на їх сутність, яка полягає в тому, що компетентність – це здатність особистості якісно виконувати певну роботу, а компетенції – це її готовність до виконання цієї роботи. Це означає, що незалежно від вихідних позицій дослідників,

компетентність фахівця електромеханічного профілю передбачає його здатність до майбутньої професійної діяльності.

Освітня компетентність передбачає не засвоєння студентами окремих знань і вмінь, а оволодіння ними комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму визначена відповідна сукупність освітніх компонентів.

Особливість педагогічних цілей з розвитку компетентностей полягає в тому, що вони формуються не у вигляді дій викладача, а з точки зору результатів діяльності тих, кого навчають, їх просування та розвитку в процесі засвоєння певного соціального досвіду [8, с. 10].

Тобто «професійна компетентність» – це обізнаність кваліфікованого інженера-електромеханіка, наявність у нього знань, умінь і навичок, а також їх нормативних ознак, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Зважаючи на те, що «сучасна наука все більше формується як цілісна система, структурно впорядкована за проблемним, а не лише предметним принципом» [9, с. 2], вважаємо, що інтегративні процеси в освіті мають виходити на рівень методологічної єдності змісту в межах сукупностей фахово орієнтованих дисциплін, забезпечуючи діяльнісну універсальність в опануванні студентами професійних компетенцій. Таким чином, ураховуючи, що майбутні фахівці є електромеханіками, визначаємо результати опанування ними змістом технічних дисциплін. Отже, студенти повинні

розуміти:

- значення електромеханічних пристроїв у виробничих процесах;
- принципи функціонування електромеханічних пристроїв;
- принципи управління електромеханічними пристроями тощо;

знати:

- устрій електромеханічних пристроїв і особливості їх роботи;
- електромеханічні властивості двигунів постійного та змінного струму;
- правила експлуатації та обслуговування електромеханічних пристроїв;
- основи технології ремонту електромеханічних пристроїв;
- основні положення безпечної роботи електромеханічних пристроїв тощо;

вміти:

- аналізувати різні параметри окремих електромеханічних пристроїв;
- діагностувати режими роботи електромеханічних пристроїв;
- здійснювати аналіз і синтез усталених та перехідних режимів в електромеханічних системах;
- керувати роботою електромеханічних пристроїв;
- здійснювати логічну і математичну обробку показників приладів і сигналів, що надходять з контрольної апаратури тощо.

Отже, студенти мають набувати компетенцій, необхідних для практичного розв’язання завдань електромеханічного характеру, а інтегруючою основою мають стати електротехнічні знання.

Знання, уміння й навички, яких набувають майбутні спеціалісти у процесі опрацьовування змісту різних дисциплін, об’єднуються в комплекс компетентностей, достатній формування в них необхідного практичного досвіду та професійних якостей, потрібних для діяльності в умовах реального виробничого або навчального процесу.

Якість освіти – це інтегральна характеристика, що відображає ступінь відповідності результатів і умов навчального процесу нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням студентів.

Якість підготовки фахівців залежить від багатьох факторів, в результаті взаємодії яких в професійній освіті з'являється безліч проблем. Однією з них є проблема взаємозв'язку загальноосвітньої, загальнотехнічної та спеціальної підготовки майбутніх фахівців. Загальновідомо, що теоретичною базою формування професійних знань і навичок є загальноосвітні та загальнотехнічні дисципліни. У них закладені основи знань, необхідних для отримання професії, іншими словами, це фундамент, на якому будується професійна освіта. У той же час загальнотехнічні дисципліни відіграють самостійну роль у підготовки

сучасних фахівців, оскільки вони виконують роль логічного мосту між предметами загальноосвітнього циклу і спеціальними предметами. Таким чином, загальнотехнічні предмети надають всій системи послідовність навчання і мобільність [10].

Роль ведучого, інтегруючого загальнотехнічного предмета у змісті підготовки фахівців досить великої групи професій електротехнічного профілю виконує електротехніка. Крім того, електротехніка виступає і як основа для формування в учнів системи електротехнічних знань в процесі вивчення ними теорії, що описує об'єкти електромеханічної практики: електричні ланцюги, електромеханічні прилади, електричні машини, а також формування професійно значущих умінь.

Особливою областю електротехніки є електротехнічні матеріали [11, с. 225]. Електротехніка пред'являє найбільш високі вимоги до якості матеріалів, що використовуються. Термін «електротехнічний матеріал» виник аналогічно, наприклад, терміна «будівельний матеріал» і в широкому сенсі означає будь-який матеріал, який використовується у виробництві електротехнічних виробів. У цьому сенсі електротехнічними матеріалами можна вважати і матеріали, що використовуються і в інших галузях. У вузькому сенсі це тільки матеріал, що має спеціальні властивості. Як вже зазначалося, в електротехніці виділилася промислова електроніка, яка зайняла особливе місце за поширеністю, фаховим рівнем, ступенем впливу на інші галузі техніки і виробництва, розвитку різних структур. Промислова електроніка у вищенаведеному її розумінні охоплює всі галузі промисловості. Окремої уваги заслуговують електричні вимірювання, які забезпечують безпосередній зв'язок між експериментом і теорією та високу якість виробів сучасного виробництва. Традиційно підготовка електромеханіків велася на основі фундаменталізації електротехнічної освіти, в якій враховувалися всі стрижневі проблеми, основні положення та поняття електричних вимірів і електроніки, основи теорії і методи аналіза електричних і магнітних ланцюгів, електромагнітних пристроїв і електричних машин. Викладання основ електротехніки для студентів завжди було обов'язковим, одним з базових елементів професійної підготовки. Однак глибоке розуміння природи електромагнітних явищ, знання законів і положень теоретичної електротехніки, вміння їх практичного використання, завжди було і залишається необхідною умовою якісної підготовки фахівців електромеханічного профілю. Вони повинні добре знати властивості і особливості різних електротехнічних і електронних пристроїв при експлуатації того устаткування, з яким пов'язана їхня професійна діяльність. Для ВНЗ зазначені вище питання є досить актуальними. Майбутній інженер-електромеханік повинен мати високо мобільні професійні знання, уміння і навички, що утворюють основу комплексу професійних компетенцій електромеханіка.

Отже, зважаючи на розроблення щодо сутності компетентності майбутнього професіонала [12], вважаємо, він повинен мати прагнення до самоосвіти протягом усього життя, володіти новими технологіями та оптимально їх використовувати, вміти приймати самостійні рішення, адаптуватися в соціальній і майбутній професійній сфері, вирішувати проблеми і працювати в команді, бути готовим до перевантажень, стресових ситуацій і вміти швидко з них виходити. Водночас зазначаємо, що рівень електромеханічної компетентності має індивідуальний характер і пов'язаний з успішністю професійної діяльності кожної особистості, а вирішення проблеми підвищення електромеханічної компетентності фахівця стає важливою умовою забезпечення його конкурентної спроможності на сучасному вітчизняному й міжнародному ринку праці.

Висновки. На основі студіювання практики підготовки студентів електромеханічного профілю з’ясовано, що компетентнісні вимоги до майбутніх інженерів-електромеханіків стосовно формування у них здатності до професійної діяльності, які визначають зміст навчання студентів, спрямовуються на:

– формування базових уявлень про електромеханічні пристрої (об’єкти), їх різноманітність, розуміння призначення та принципів роботи;

– опанування методами спостереження, опису, ідентифікації, виявлення особливостей функціонування електромеханічних пристроїв (об'єктів);

– забезпечення дій і режимів роботи електромеханічних пристроїв (об'єктів);

– набуття досвіду аналітичної, планувальної та організаційної діяльності у процесі експериментальних досліджень електромеханічних пристроїв (об'єктів);

– застосування загальних, технологічних, аналітичних і спеціальних методів експериментальних досліджень для визначення статистичних і динамічних характеристик, режимів функціонування електромеханічних пристроїв (об'єктів);

– використання професійно профільованих знань у галузі електромеханіки для статистичної обробки експериментальних даних і математичного моделювання електромеханічних явищ і процесів.

Нами обґрунтовано, що інтегруючою основою підготовки майбутніх фахівців електромеханічного профілю доцільно позиціонувати електротехнічні знання, які дозволяють формуванню нових знань і практичних умінь як необхідних результатів засвоєння змісту технічних дисциплін, що сприяє розвитку електромеханічної компетентності, а отже і вирішує проблему підвищення конкурентноспроможності фахівців на сучасному вітчизняному й міжнародному ринку праці.

Список використаної літератури

1. Гризун Л. Е. Визначення специфіки навчальних дисциплін різних типів як один з чинників формування змісту вищої професійної освіти / Л. Е. Гризун // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : Наук. журнал. – 2008. – № 8. – С. 51–56.
2. Артюх С. Ф. Основи наукових досліджень / С. Ф. Артюх, І. Я. Лізан, І. В. Голопьоров, Н. А. Несторук. – Харків : УІПА, 2006. – 278 с.
3. Несторук Н. А. Формування змісту технічної творчості засобами експериментальної діяльності / Н. А. Несторук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : наук.-метод. зб. – Харків : УІПА, 2006. – Вип. № 13. – С. 65–71.
4. Рапацевич, Е. С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
5. Компетентнісно зорієнтована програма курсу "Методика навчання математики в початковій школі" : для напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта" : освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр [Електронний ресурс] / укл.С. О. Скворцова. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2010. – Режим доступу : http://skvor.info/students/metodika/info.html.
6. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
7. Петрук, В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.
8. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
9. Гончаренко, С. У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти / С. У. Гончаренко // Постметодика. – 1994. – № 2. – С. 2–3.
10. Эрганова, Н. Е. Методика изучения электрических цепей в курсе электротехники средних ПТУ (на примере подготовки рабочих радиотехнического профиля) : Дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. – Казань, 1985. – 196 с.
11. Несторук, Н. А. Экспериментальные исследования в процессе изучения технических дисциплин – необходимое условие качественной подготовки будущих инженеров-педагогов электромеханического профиля / Н. А. Несторук // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 2(13). – С. 225–227.
12. Несторук, Н. А. Методична компетентність майбутніх інженерів-педагогів / Н.А. Несторук // Мультинаукові дослідження як тренд розвитку сучасної науки. Серія «Педагогічні науки». – К. : Центр наукових публікацій, 2013. – Ч. ІІІ. – С. 47–49.

References

1. Rodent, L. (2008) The definition of the specificity of disciplines of various types as one of the factors of forming the content of higher professional education. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports Sciences, 8,51–56* (in Ukr.).
2. Artyukh, S., Lsan, I., Goloperov, I., Nestoruk, N. (2006) *Fundamentals of scientific research*. Kharkov (in Ukr.).
3. Nestoruk, N. (2006) *Content creation and technical creativity by means of experimental activities*. Kharkov (in Ukr.).

4. Rapatsevich, E. (2005) *Pedagogy: Large modern encyclopedia*. Minsk: Modern word. (in Russ.).
5. Skvortsova, A. (2010). *Competence-oriented program of the course "Methods of teaching mathematics in the elementary school : field of training: 0101 "Pedagogical education": the educational-qualification level – bachelor*. PNPU them. K. D. Ushinsky (Public education). Odessa: Electronic scientific specialized you representation. Retrieved from: http://skvor.info/students/metodika/info.html
6. Volumes, A., Zhukov, V., Laptev, L., Slastenina, V. (2002). *Psychology and pedagogy*. Publishing house of Institute of psychotherapy (in Russ.).
7. Petruk, V. (2006). *Theoretical-methodical bases of formation of professional competence of future specialists of technical specialties in the study of fundamental disciplines*: monograph (in Ukr.).
8. Lebedev, A. (2004). Competence approach in education. *School technologies, 5, 3–12.* (in Russ.).
9. Goncharenko, S. (1994). The integration of scientific knowledge and the problem of educational content. *Postmetadata, 2, 2–3* (in Ukr.).
10. Argunova, N. (1985). *Methodology of studying of electric chains in a course electrical engineers of average vocational school* (on an example of preparation of workers of radio engineering profile). (PhD dissertation). Kazan (in Russ.).
11. Nestoruk, N. (2013). Experimental study in the process of studying technical subjects is a necessary condition for quality training of future engineers-teachers of Electromechanical profile. *Vector of science of Togliatti state University. Series "Pedagogics and psychology", 2(13), 225–227.* (in Russ.).
12. Nestoruk, N. (2013). Methodical competence of future engineers-teachers. *Multineuron research as the development trend of modern science. Series "Pedagogical Sciences", III, 47–49.* (in Ukr.).

NESTORUK Nataliya,
the candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of electromechanics and automatics
Krasnoarmiysk industrial Institute of DonNTU,
e-mail: natasha.nestoruk@yandex.ua

INTEGRATING THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF ELECTROMECHANICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS-ELECTRICIANS

Abstract. *The article analyzes the problem of quality teaching and deals with the questions of necessity of study of a basic element of students ' training Electromechanical profile.*

Based on the study of the practice of preparing students of Electromechanical profile found that competents requirements for future engineers and electricians to build their abilities to engage in professional activities which define the content of training students going to the formation of the basic concepts on Electromechanical devices (objects), their diversity, understanding of the purpose and principles of operation; mastering the methods of observation, description, identification, identify features of the functioning of electro-mechanical devices (objects); action and modes of operation of Electromechanical devices (objects); the acquisition of analytical, planning and organizational activities in the process of experimental investigations of Electromechanical devices (objects); the application of General, technological, analytical and special methods of experimental studies to determine the statistical and dynamic characteristics of operating modes of Electromechanical devices (objects); use professionally profiled knowledge in electro mechanics for statistical processing of experimental data and mathematical modeling of Electromechanical phenomena and processes.

We proved that integrating the basis of training future specialists of electro-mechanical profile it is advisable to position the electrical knowledge that allows the development of new knowledge and practical skills as the necessary results of mastering the content of technical subjects, and therefore the development of Electromechanical competence.

Note that the Electromechanical level of competency has an individual character and is associated with the success of professional work of each individual, and the decision of problems of increase of Electromechanical competence of the expert becomes an important condition to ensure its competitiveness on the modern domestic and international labour market.

Key words: *electromechanical competence; engineers of electrical engineering; technical discipline; electrical knowledge; integrating basis.*

Одержано редакцією 04.05.2016
Прийнято до публікації 18.05.2016

УДК 37:341.221.4:316.32(430)

ОГІЄНКО Олена Іванівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка,
e-mail: el.ogienko@gmail.com

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН (Австрія, Бельгія, Німеччина, Ліхтенштейн, Люксембург, Швейцарія)

У статті узагальнено досвід німецькомовних країн щодо інтернаціоналізації вищої освіти; окреслено сутність процесів глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти; визначено провідні чинники та окреслено стратегії та тенденції інтернаціоналізації вищої освіти Австрії, Бельгії, Німеччині, Швейцарії, Ліхтенштейні, Люксембурзі.

Ключові слова: *вища освіта; інтернаціоналізація; глобалізація; стратегія; тенденція; академічна мобільність; інтернаціоналізовані навчальні плани та програми; німецькомовні країни.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття впливовими факторами, які зумовлюють реформаційні процеси в освіті є глобалізація та міжнародна інтеграція. Саме вони заклали основу нової концепції вищої школи, у якій акцентується увага на міжнародній конкуренції, покращення якості освіти та інтернаціоналізації. Водночас передумовами інтернаціоналізації є перехід до інформаційного суспільства, суспільства знань, прагнення до створення єдиного освітнього простору вищої освіти.

На нашу думку, одним із дієвих шляхів інтеграції України до європейського освітнього простору є обґрунтування національної стратегії інтернаціоналізації, яка, нажаль, на сьогодні тільки обмірковується а розробляється, а ідеї інтернаціоналізації освіти залишаються на рівні декларативних намірів. Тому для України важливим є вивчення досвіду європейських країн щодо інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема, німецькомовних країн (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург), оскільки вони мають певні традиції та здобутки у дослідженні та реалізації процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема інтернаціоналізації вищої освіти розглядалась як вітчизняними та російськими (Н. Авшенюк, В. Андрущенко, А. Джуринський, С. Клепко, В. Кремень, О. Овчарук, А. Сбруєва, В. Солощенко, І. Тагунова, Л. Ходов, Т. Юрченко та ін.), так й зарубіжними (У. Бек, Б. Вехтер, Д. Девіс, Дж. Едвард, Б. Кем, Дж. Найт, А. Пеллерт, С. Шпоун, та ін.) вченими. Проте проблема інтернаціоналізації вищої освіти у Австрії, Німеччини, Швейцарії, Ліхтенштейні, Люксембурзі потребують подальшого вивчення.

Мета статті. Метою статті є узагальнення досвіду німецькомовних країн щодо інтернаціоналізації вищої освіти, визначення її стратегій та тенденцій.

Виклад основного матеріалу. На думку П. Скотта, «глобалізація – це, можливо, найбільш фундаментальний виклик, який відчула вища школа за всю більш ніж тисячолітню історії свого існування» [1, с. 3]. Проблема глобалізації постає у перспективах розвитку вищої школи у глобальному світі XXI столітті, у необхідності підготовка фахівців до професійної діяльності у глобальному світі.

На відміну від глобаліації, інтернаціоналізація не є новим явищем. Ще у XVII студенти мандрували по Європі. За останні 25 років академічна мобільність зросла на 25 відсотків, виникли нові форми інтернаціональної співпраці.

Водночас як свідчать наші розвідки не має єдиного підходу до визначення терміну «інтернаціоналізація», який, на думку нідерландського дослідника Х.де Віт з'явився лише на початку 80-тих років XX століття [2; 3; 4; 5].

Інтернаціоналізацію розглядають як: багатоаспектний феномен сучасності, що включає міжнародні програми обміну, спільні дослідницькі проекти, спеціально сфокусовані дослідження у ВНЗ іншої країни, знання іноземних мов, розвинуту мережу спілкування засобами Інтернету, інтернаціоналізовані навчальні програми (Х. де Віт); процес інтеграції,

впровадження інтернаціональної перспективи до існуючої системи освіти (Б. Еллінгбо); економічну складову успішної роботи сучасного університету, що включає отримання прибутку від освітніх послуг ВНЗ, що породила глобальну освітню конкуренцію (С. Гроеннінгс, Д. Вілей); інтернаціональний, інтеркультурний, міжнародний вимір у викладанні, навчанні, наукових дослідженнях (К. Бек, Д. Девіс, А. Ольсен); фактор конкурентної освітньої боротьби (К. Бек, Д. Девіс, А. Ольсен). Більш узагальненим є визначення OECD, за яким інтернаціоналізація освіти розуміється як процес, у якому мета, функції та організація надання освітніх послуг набуває міжнародного виміру [6]. На нашу думку, найбільш лаконічним є визначення запропоновано американським дослідником Дж. Найтом: «Інтернаціоналізація – це процес впровадження міжнародної складової у дослідницьку, освітню і адміністративну функції вищої освіти» [2].

Нами було встановлено, що дослідники з німецькомовних країн погоджуються із запропонованими вище визначеннями «інтернаціоналізації освіти» і намагаються їх конкретизувати, розглядаючи інтернаціоналізацію як: інноваційний стратегічний менеджмент управління системою вищої освіти та вищим навчальним закладом (С. Шпоун); багатовимірний процес, що є результатом глобалізації (Б. Кем); стратегічну мету кожного навчального закладу, що передбачає економічну, соціальну та інституційну складові (Ч. Пехар).

На думку німецьких дослідників провідними чинниками, які зумовили інтернаціоналізаційні процеси у німецькомовних країнах є: глобалізація вищої освіти як взаємозалежність таких компонентів як інтернаціоналізація виробництва, розвиток мультинаціональних концернів, міжнародна мобільність та посилення світової конкуренції, що сприяє зміні змісту, цілей, форм та навчальних орієнтирів університетської освіти в цілому, та масовізація вищої освіти [7, с. 27]; посилення міжнародного співробітництва; запровадження інтернаціонального змісту освіти; зміни в організаційній структурі вищих навчальних закладів країн, наприклад, створення Міжнародної академії філософії (Ліхтенштейн, 1989), Інтернаціонального інституту (Люксембург, 2003), введення двомовного навчання в університетах Базеля, Берна, Люцерна (Швейцарія) [5]; реформування вищої освіти у відповідності до вимог Болонського процесу.

Економічні фактори тісно пов’язані з фінансовими вигодами та можливістю спрямування коштів на розвиток університету. Політичні фактори зумовлюються політичними інтересами країни, наданню університетам автономії тощо. Соціально-культурні фактори акцентують увагу на популяризації національної культури та долучення до інших культур, а також сприяють підвищенню репутації ВНЗ у країні та світі. Академічні фактори пов’язані з підвищенням якості навчання та дослідницької діяльності у ВНЗ. Ці фактори тісно пов’язані, взаємозумовлені та постійно змінюються. Визначенні фактори підпорядковані цілям інтернаціоналізації вищої освіти у німецькомовних країнах, серед яких: внесок у глобальний розвиток (залучення найкращих ресурсів та внесок у світовий розвиток за допомогою цих ресурсів); економічні цілі: диверсифікація та збільшення університетських фінансів, розширення регіональної мережі ВНЗ тощо; академічні цілі: розширення навчальних планів, мобільність студентів і викладачів, набуття ними міжкультурних компетенцій, розвиток міжнародної міжвузівської співпраці, підвищення якості міжнародних досліджень тощо.

У світовій практиці виділяють чотири стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: стратегія узгодженого підходу; стратегія кваліфікаціонно-міграційного підходу чи залучення кваліфікованої робочої сили; стратегія отримання прибутку; стратегія розширення можливостей [3; 6]. Стратегія узгодженого підходу спирається на довгострокові політичні, культурні, академічні цілі розвитку країни; її основним принципом є міжнародна співпраця, а не конкуренція; її реалізація здійснюється через підтримку академічної мобільності, створення інституціональних партнерств в галузі вищої освіти. Таку стратегію використовують в процесі інтернаціоналізації Японія, Корея, Мексика, Іспанія. Стратегія отримання прибутку характерна для Австралії, Великої Британії, США, Нова Зеландія. На

думку американських дослідників, цю стратегію можна охарактеризувати як «академічний капіталізм та нова економіка» (Ш. Слотер, Дж. Рходес). Вона базується повністю на платній основі, державні дотації відсутні.

Ми з'ясували, що німецькомовні країни використовують стратегію кваліфікаційно-міграційного підходу, який спрямований на залучення висококваліфікованих фахівців та талановитих студентів, аспірантів, науковців до роботи у своїх країнах. Наприклад, в «Основному акті про вищу освіту» Німеччини записано, що заклади вищої освіти повинні сприяти інтернаціоналізації, зокрема, європейської кооперації у галузі вищої освіти та обміну студентами та викладачами між німецькими та зарубіжними закладами освіти; вони повинні задовольняти специфічні запити іноземних студентів [8].

Велике значення у реалізації зазначеної стратегії у Німеччині, Австрії, Ліхтенштейні та Швейцарії має мережа спеціальних агентств та організацій. Наприклад, у Німеччині такими організаціями є Федеральна академічна служба обміну (DAAD), Фонд імені Олександра фон Гумбольдта, Фонд Фрідріха Еберта, Німецько-дослідницький Фонд та ін., у Швейцарії – MAROW, в Австрії – OoCD – організації, що об'єднує всі вищі навчальні заклади країн та сприяють розвитку міжнародних академічних відносин та наукової кооперації.

Водночас, аналіз підходів до інтернаціоналізації освіти в університетах німецькомовних країн, засвідчив, що у вищих навчальних закладах можна виокремити три типи стратегій інтернаціоналізації, які базуються на різних типам міжнародного співробітництва: змістова кооперація (між іноземними партнерськими ВНЗ та іншими освітніми установами); формальна кооперація (між міністерствами освіти, фінансовими установами, академічними службами міжнародного обміну, церквою тощо); кооперація між одержувачем та постачальником послуг (політичні інституції, міжнародні компанії тощо). Такими стратегіями є: традиційна чи гумбольдтіанська (тип А), яка заперечує будь які зміни та нововведення, світові процеси глобалізації, інтернаціоналізації повністю ігноруються; казуїстична (тип В), за якою зміни та модернізація освітньої системи, її інтернаціоналізація відбувається у контексті вимог Болонського процесу; стратегічна (тип С), що відображає усвідомлення необхідності змін, підтримку освітніх ініціатив стосовно інтернаціоналізації університетської освіти [3]. Німецькі дослідники наголошують на тому, що стратегії інтернаціоналізації освіти, що запропоновані Міністерством освіти і досліджень Німеччини у 2008 році, були визнанні у всіх німецькомовних країнах [3]

На нашу думку, хоча сьогодні у німецькомовних країнах переважає казуїстична стратегія, проте чітко простежується прагнення вищих навчальних закладів впроваджувати стратегію типу С, яка дає можливість здійснювати власну політику інтернаціоналізації.

У цьому контекст важливим є визначення шляхів впровадження зазначених стратегій інтернаціоналізації університетської освіти, які досліджували німецькі вчені У. Грьонке, О. Крайнер, Й. Лейк, А. Моунфілд та ретельно проаналізовані української дослідницею В. Солощенко. Так, відповідно до поглядів німецьких науковців виокремлюються такі перспективні орієнтири: цільовий, який передбачає наявність конкретних перспективних концепцій розвитку ВНЗ, що зорієнтовані на одержання певного результату та втілюються засобами його інтернаціоналізації; процесуальний, що визначає наповненість стратегій інтернаціоналізації конкретного університету формами, засобами, методами і технологіями їх реалізації; результативний, за яким задекларовано необхідність досягнення поставлених цілей, відповідність інтеграційної політики ВНЗ його загальній власній концепції розвитку на майбутнє, а саме: академічна свобода, студентська зосередженість, персональна зосередженість, інституційна зосередженість; євровекторний, який передбачає відповідність освітньої політики держави, навчального закладу європейської освітньої політиці [3, с. 58–59; 5; 8].

Доречно відзначити, що реалізація запропонованих стратегій тісно пов'язана з формами інтернаціоналізації у ВНЗ німецькомовних країн.

Найбільш поширеною формою інтернаціоналізації є академічна та наукова мобільність. Проте така форма інтернаціоналізації тісно пов'язана з мовною стратегією, яка

інтенсивно впроваджується у німецькомовних країнах, оскільки головною перешкодою на шляху ефективній інтернаціоналізації вищої освіти є незадовільне володіння німецькою мовою.

Іншою формою, феноменом інтернаціоналізації є інтернаціоналізація навчальних планів та програм. Зауважимо, що визначення терміну «інтернаціоналізований навчальний план» було запропоновано Центром досліджень та інновацій у галузі освіти (CERI), за яким – це навчальний план з міжнародною орієнтацією у змісті освіти, що спрямований на підготовку студентів до здійснення діяльності у міжнародному культурному середовище [9].

Сьогодні у європейських країнах прийнята типологія інтернаціоналізованих навчальних планів, якою користуються й ВНЗ німецькомовних країн. Це навчальні плани з інтернаціональним змістом навчальних дисциплін (наприклад, європейське право); у яких традиційні предметні галузі збагачені за рахунок порівняльних досліджень (наприклад, міжнародна порівняльна педагогіка); з іноземних мов, які забезпечують навичками міжкультурної діяльності та міжнародного спілкування; що містять міждисциплінарні програми (такі як регіоноведення, країноведення); які ведуть до міжнародного визнання професійних кваліфікацій; що задовольняють вимоги загальних та подвійних стандартів, що визнаються у деяких країнах; у яких обов'язкові компоненти змісту освіти пропонуються до реалізації місцевим викладачам; що спеціально розроблені для іноземних студентів [9, с. 13]. Підкреслимо, що саме у Німеччині було вперше розроблено інтернаціоналізовану навчальну програму «Навчальний курс міжнародного спрямування» у 1995 році. Цікавим, на нашу думку, є пропозиція Т. Берхема та К. Ландфріда стосовно розробки у межах інтернаціоналізованої навчальної програми так званого «трикутника сумісності», що передбачає таку ієрархію: «студент – іноземний студент», «студент – суспільство», «студент – ринок праці» [7].

Висновки. *Проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:* інтернаціоналізація вищої освіти створює можливості її глобалізації, модернізації, впровадження інновацій, забезпечує мобільність, підвищує доступність та якість, розширює міжнародну співпрацю; тенденціями інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти у німецькомовних країнах є: тенденція міжнародної академічної та наукової мобільності; тенденція конвергенції, яка стосується структур кваліфікацій, інтернаціоналізованих навчальних планів та програм; тенденція експорту освітніх послуг та результатів наукової діяльності; інтернаціоналізація реалізує такі стратегічні цілі ВНЗ німецькомовних країн як підвищення якості навчання та досліджень, набуття міжнародного визнання та репутації, диверсифікація джерел та каналів фінансування, підвищення конкурентоспроможності на національному та міжнародних ринках.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо *перспективним* може бути подальше вивчення її з точки зору дослідження особливостей та механізмів академічної мобільності у німецькомовних країнах.

Список використаної літератури

1. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт //Alma Mater. – 2000.–№4.–С. 3–8.
2. Сбруєва А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. Сбруєва – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 80 с.
3. Солощенко В.М. Інтернаціоналізація університетської освіти: досвід німецькомовних країн / В.М. Солощенко – Суми : Мрія, 2012. – 176 с.
4. Schwan S. Internationalization of German Higher education: a case study on the opportunities and threats of internationalization process at the university of Bielefeld / S. Schwan – Tübingen: GRIN Verlag, 2009 – 120 s.
5. Bäaurl I. Internationalisierung als Prozeßphänomen : Konzepte – Besonderheiten – Handhabung / I. Bäurle // Management International Review. – 2006. – S. 12–26.
6. OECD. Internationalisation and trade in Higher Education ; Opportunities and Changes / OECD Publication. – Paris, 2004. – 315 p.
7. Görlitz A. Politische Steuerung : Ein Studienbuch / A. Görlitz. – Leske; Büdlich: Auflage, 1995. – 180 s.
8. Schnitzer K. Fallstudien zur Internationalisierung das Curriculums an Deutschen Honhshulen: German Report for the OECD / Schnitzer K., Korte E. // CERI study on Internalizing the Curriculum in Higher Education. – Hannovers, 1995.
9. Интернационализация учебных планов высшего образования. Опыт Нидерландов. – Екатеринбург, Труды Nuffic 3. – 1997. – 226 с.

References

1. Scott, P. (2000). Globalization and university. *Alma Mater, 4, 3–8.* (in Russ.).
2. Sbrueva, A. (2008). *Global and regional tendencies in the development of higher education in the conditions of constructing knowledge societies*. Sumy: *Sumy State* A.S.*Makarenko Pedagogical University*. (in Ukr.).
3. Soloshenko, V.M. (2012). *Internationalisation of universities educaton: experience of german-speaking countries*. Sumy: Dream. (in Ukr.).
4. Schwan, S. (2009). *Internationalization of German Higher education: a case study on the opportunities and threats of internationalization process at the university of Bielefeld*. Tübingen: GRIN Verlag.
5. Bäaurl, I. (2006). Internationalisierung als Prozeßphänomen: Konzepte – Besonderheiten – Handhabung. *Management International Review, 12–26.*
6. OECD. (2004). *Internationalisation and trade in Higher Education ; Opportunities and Changes*. Paris: OECD Publication.
7. Görlitz, A. (1995). *Politische Steuerung: Ein Studienbuch*. Leske; Büdlich: Auflage.
8. Schnitzer, K. (1995). Fallstudien zur Internationalisierung das Curriculums an Deutschen Honhshulen. *German Report for the OECD*. Hannovers.
9. Internationalization of curricula in higher education. (1997). Experience of the Netherlands. Ekaterinburg, Works Nuffic 3. (in Russ.).

OGIENKO Olena,

Doctor of Pedagogic Sciences, professor,
professor of department of pedagogy
Sumy State A.S.Makarenko Pedagogical University,
e-mail: el.ogienko@gmail.com

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE OF GERMAN – SPEAKING COUNTRIES
(Austria, Belgium, Germany, Luxembourg, Liechtenstein, Switzerland,)

Abstract. *This article summarizes the experience of the German-speaking countries on the internationalization of higher education; outlines the meaning and nature of globalization and internationalization of higher education. Its key factors (globalization of higher education, strengthening of international cooperation and partnership, the introduction of international content of education, changes in the organizational structure of higher education institutions, higher education reform in accordance with the Bologna process) have been identified.*

The strategies of higher education internationalization in Austria, Belgium, Germany, Switzerland, Liechtenstein, Luxembourg have been determined, in particular, traditional or humboldtianska which denies any changes and innovations, world globalization, as well as internationalization are being ignored completely; casuistically, according to which changes and modernization of the educational system, its internationalization taking place in the context of the Bologna process; a strategy that reflects the awareness of the essential for change, supporting educational initiatives regarding the internationalization of university education and its forms (academic and scientific mobility, internationalized curricula and programs); the major factors and trends of higher education internationalization have been outlined: the trend of international academic and scientific mobility, convergence trend concerning structures of qualifications and internationalized curricula and programs; the trend of export of educational services and outcomes of research activities; internationalization implements the following strategic goals of the German universities as improving the quality of education and research, gaining of international recognition and reputation, diversification of financing sources and channels, increasing competitiveness of the national and international markets, withstanding to external and internal threats and challenges of the global environment.

Key words: *higher education; internationalization; globalization; strategy; trend; academic mobility; internationalized curricula and programs; German-speaking countries.*

Одержано редакцією 24.07.2016
Прийнято до публікації 28.07.2016

УДК 378.048.2: 614.23

ОМЕЛЬЧУК Михайло Анатолійович,
асистент кафедри хірургії, анестезіології та інтенсивної терапії інституту післядипломної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця,
e-mail: omelchuk_mikhailo@ukr.net

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З НАДАННЯ ПЕРШОЇ ДОЛІКАРСЬКОЇ ДОПОМОГИ У ПРОВІЗОРІВ

Я почув, та забув.
Я побачив, та запам'ятав.
Я зробив, та зрозумів.
Конфуцій

У статті, на основі проведеного аналізу, обґрунтовано методику симуляційного навчання як така, що максимально сприяє формуванню компетентності з надання першої долікарської допомоги у провізорів, під час опанування циклу «Допомога при невідкладних станах та гострих отруєннях», як частини навчального плану післядипломної освіти провізорів-інтернів. Визначена роль викладача, вимоги, які покладаються на нього як лідера, та організатора навчального процесу, означені цілі та умови для ефективного формування означеної компетентності.

Ключові слова: *методика формування компетентності з надання першої долікарської допомоги; інтерактивні технології; симуляційне навчання.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток науки, в тому числі медичної, розвиток нових високоточних технологій, вимагає підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які мають володіти новітніми технологіями та мають бути здатними об′єднувати в одну цілісну систему свої теоретичні знання та практичні навички. В зв′язку з цим постають нові вимоги до сучасної освіти. Адже стан,цінності,розвиток суспільства, рівень його культури, кожної її особистості, в великій мірі залежить від розвитку освіти. «Освіта формує людину, озброює її знаннями, виховує громадянські якості, вміння думати й працювати, спілкуватись і відпочивати, жити суспільним чином і водночас бути індивідуально неповторною особистістю» [1, с. 11]. Класичні підходи педагогічної науки не завжди можуть в повній мірі забезпечити ці потреби, тому наряду із традиційними формами та методами педагогічної науки все частіше впроваджуються інтерактивні методи навчання, які активізують пізнавальну діяльність, творчість, формують та розвивають комунікативні, лідерські якості слухача, психо. та стресостійкость, що є надзвичайно важливим під час роботи в колективі.

Аналіз літературних даних. Однією з сучасних педагогічних технологій , що сприяє високій ефективності навчання, є технологія інтерактивного навчання. М.Д. Ярмаченко дає таке визначення педагогічній технології - «Педагогічна технологія – сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені освітні цілі» [2]. В чому особливість інтерактивного навчання? На думку О.І. Пометун «сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Такий вид навчання ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером» [3, с. 7; 4, с. 9].

Симуляційне навчання є одним із методів інтерактивних технологій в педагогіці Особливістю інтерактивних технологій навчання є рівноправність учня та викладача, з роллю викладача як координатора, який своїми діями мотивує та активізує пізнавальну діяльність слухача. Симуляційне навчання є активною моделлю навчання, де ролі слухача і викладача є рівноправними та відбувається постійний зворотній зв′язок з кожним слухачем.

Перевага інтерактивного навчання, в порівнянні з традиційним, полягає у високій продуктивності та ефективності. Результати досліджень, проведених Національним тренінговим центром США у 80-ті рр..(штат Меріленд) показали, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю, дії, практику. Результати цих досліджень відображені в схемі, що отримала назву «Піраміда навчання» (рис. 1).

З піраміди видно, що найменші результати отримуються за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%).

Основними методами в реалізації інтерактивного навчання є: інтерактивна лекція, мозковий штурм, карусель, ігрові вправи, практичні завдання, рольові та ділові ігри,тренінг, обговорення проблеми в командах та парах тощо [5, с. 8]. А основними формами інтерактивного навчання в медицині є інтерактивна лекція, семінар, дискусія, тренінг, симуляційний сценарій реалізованими методами «чотирьох кроків», «позитивної критики», «позитивного мотивування» та «постійного оцінювання»

Історія сучасного симуляційного навчання починається з початку XX століття, коли в 1909 році в авіації був вперше застосований тренажер для відпрацювання навиків управління літакам Антуанета. В 1929 році американським інженером Едвіном Лінком запатентований тренажер для навчання пілотів польотам по радіопеленгу.

Рис. 1. «Піраміда навчання».

Історія стимуляційного навчання в медицині іде з глибокої давнини і нерозривно пов′язана з розвитком медичної науки. Що стосується перших фантомів, що дійшли до наших днів, то такими є фантоми для пологів XVIII століття Анжеліки де Кюдре, яка придумала власну методику стимуляційного тренінгу для повитух. В 1957 р. Пітер Сафар, завідуючий відділенням реанімації м. Балтімор, США, опублікував книгу «ABC resuscinanion», де були представлені основи СЛР (серцево-легеневої реанімації), що стали революційними в принципах надання невідкладної допомоги. Це надихнуло норвезького лікаря Бьйорна Лінда та підприємця Асмунда Лаердала до створення першого манекену для проведення СЛР, який відомий нам як [i]Resusci Anne (повернена до життя Анна). Перший комп′ютерний манекен був спроектований інженером Стефаном Абрахамсоном і лікарем Джадсоном Денсоном в університеті Південної Каліфорнії в середині 60 х. років [6]. Саме з цього часу починається історія стимуляційного навчання у медицині. Згодом, завдяки розвитку комп'ютерної техніки та мікроелектроніки, з'явилися складні високотехнологічні манекени, які дозволяють розкрити справжній потенціал симуляційного навчання. А в 1994 році було створено SESAM – Європейську асоціацію з симуляції у медицині, яка щорічно проводить великі міжнародні конференції (*Society in Europe for Simulation Applied to Medicine: http://www.sesam-web.org).*

Теоретичні основи стимуляційного, як одного з методів інтерактивного навчання в медицині, були сформульовані професором Гарвардської Школи Медицини .Девідом Габа. Він визначив симуляцію – технікою (методом) направлену на зміну чи розширення

реального досвіду за допомогою керованого на основі моделювання різних аспектів реального світу в інтерактивному режимі [7].

Мета та задачі дослідження. Обґрунтувати та сформувати методику симуляційного навчання для формування компетентності з надання першої долікарської допомоги у провізорів, під час опанування циклу «Допомога при невідкладних станах та гострих отруєннях», як частини навчального плану післядипломної освіти провізорів-інтернів, визначити цілі, умови та методи стимуляційного навчання.

Основна частина. Симуляційне навчання є одним із головних методів навчання в медицині, особливо коли мова йде про навчання реанімаційних заходів. Європейська Рада Реанімації яка являється основною організацією в Європі щодо створення рекомендацій та проведення навчання реанімаційних заходів в структуру якої входять провідні європейські фахівці рекомендує проводити навчання лише на основі симуляційних сценаріїв.. Дана стратегія реалізується шляхом проведення курсів ALS (спеціалізовані реанімаційні заходи) та BLS (базові реанімаційні заходи). Навчання на даних курсах проводиться інструкторами, які пройшли підготовку на сертифікованому курсі по навчанню дорослих. Програма курсу основана на використанні різних методів та методик навчання та їх поєднанні. Заняття проводяться шляхом закритої дискусії, семінару, практики на основі симуляційного сценарію .Симуляція включає заходи, спрямовані на вироблення практичних навичок, алгоритмів та комунікацій. Дана модель може бути успішно застосована при формуванні компетентності з надання першої долікарської допомоги у майбутніх провізорів. Ціллю стимуляційного навчання в формуванні компетентності з надання першої долікарської допомоги у майбутніх провізорів є систематизація набутого теоретичного матеріалу та відпрацювання і опанування рекомендованих до засвоєння моторних навичок. На малюнку. схематично представлена методика стимуляційного навчання для формування компетентності з надання першої долікарської допомоги у провізорів (рис. 2).

Методика симуляційного навчання для формування компетентності з надання першої долікарської допомоги у провізорів.

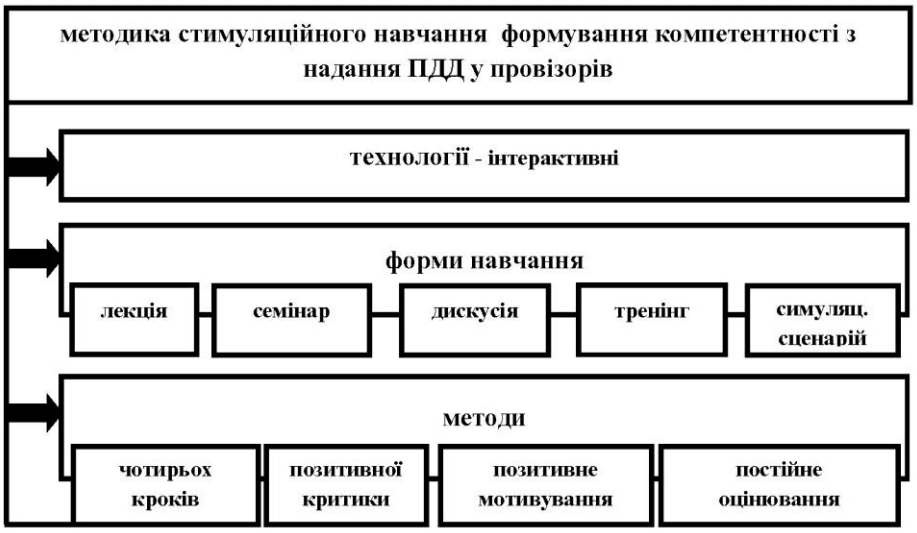

Рис. 2.

Роль викладача має провідне значення в проведенні стимуляційного навчання та на нього покладаються особливі вимоги такі як:

– викладач являється головним організатором навчального процесу - планує та визначає чіткі цілі навчання відповідно рівню базової підготовки слухачів їх вимог та сподівань;

– виступає в ролі лідера;

– виступає в ролі менеджера (координатора), з ціллю передачі та систематизації інформації, як способу засвоєння практичних моторних навичок з надання першої долікарської допомоги;

– організує інтерактивне навчання з застосуванням рольових ігор з постійною ротацією керівника та помічників, моделюючи реальні, прості та доступні до сприйняття симуляційні сценарії, використовуючи власний професійний досвід;

– мотивує слухачів до навчання через подачу правдивої та вірної інформації, власним правильним виконання рекомендованих до засвоєння втручань, вказуючи на реальність опанування цих навичок слухачами;

– стимулює до спільного (слухач-слухач, слухач-викладач) розв′язання проблем що виникли шляхом проведення де-брифінгу та застосовуючи метод «позитивної критики»;

– сприяє розвитку морально-етичних, когнітивних, професійно-діяльнісних та соціально-особистісних якостей слухачів, формуючи всі чотири компоненти компетентності з надання першої долікарської допомоги;

– сприяє формуванню нетехнічних навичок, таких як: ситуаційна обізнаність; прийняття рішень; лідерство; управління командою, задачами; обмін та передача інформації про пацієнта; формування психо. та стресостійкості, на чому особливо наголошено в останніх рекомендаціях (2015 р.) Європейської Ради Реанімації [8; 9].

Ідеальний викладач – грамотний та обізнаний, спокійний, сконцентрований, відкритий, креативний [10, ст. 5-6].

Цілі стимуляційного навчання для формування компетентності з надання першої долікарської допомоги:

– засвоєння теоретичної частини та оволодіння практичними навичками (забезпечення прохідності дихальних шляхів, правильне та якісне проведення базових реанімаційних заходів, застосування AED (автоматичний зовнішній дефібрилятор), тощо), рекомендованими до засвоєння на циклі « Допомога при невідкладних станах та гострих отруєннях», як частини програми післядипломного навчання провізорів,з використанням манекенів на основі реалістичного моделювання ситуації.

– сформувати здатність слухачів до виявлення власних недоліків в теоретичній підготовці та в відпрацюванні практичних навичок застосовуючи метод де-брифінгу,«позитивної критики» та «позитивного мотивування»

– сформувати нетехнічні навички: комунікації, роль лідера при роботі в бригаді рятувальників, розподілу ролей під час надання невідкладної допомоги, зворотнього зв′язку в бригаді рятувальників, взаємної підтримки, правильній передачі інформації, формування психо. та стресостійкості.

Умови стимуляційного навчання:

– планування заняття;

– створення доброзичливої атмосфери, мотивація групи до навчання поясненням важливості та актуальності змісту заняття;

– чітке та логічне представлення цілі сесії (заняття) (цілі повинні бути реальними, з урахуванням базової підготовки слухачів, та гарантувати засвоєння необхідних навиків), вимог до слухачів та правил під час проведення заняття;

– перевірка знань та навичок, якими вже володіють слухачі, інформування викладачем щодо активної участі , визначення часу на питання;

– контроль правильного розуміння та сприйняття інформації, термінів та практичних навичок шляхом зворотнього зв′язку (надати слухачам можливість задавати питання та висловлювати коментарі);

– просторе приміщення, комфортна температура, робоче та справне обладнання (манекени, AED);

– невеликі групи слухачів (оптимально 6-8 осіб);

– методична розробка викладача, що містить план семінарських занять, 5-6 реалістичних ,зрозумілих для сприйняття (враховуючи специфіку навчання провізорів) сценаріїв,та 2-3 екзаменаційних;

– проведення занять з засвоєння та відпрацювання практичних навичок методом «чотирьох кроків»;

– підсумування заняття з акцентуацією на опановані навички та втручання, та їх важливості та актуальності;

– обізнаність викладача;

Виконання практичних навичок рекомендованих до засвоєння:

– мають бути виконані викладачем правильно!

Результати дослідження. В результаті проведеного дослідження нами була обґрунтована та сформована методика стимуляційного навчання як така, що максимально сприяє формуванню компетентності з надання першої долікарської допомоги у майбутніх провізорів, проведених у формі інтерактивних лекцій, семінару, дискусій, тренінгу, стимуляційного сценарію, та застосовуючи методи «чотирьох кроків», «позитивної критики», «позитивного мотивування» та «постійного оцінювання» ,за умови чітко визначених цілей, активної участі слухачів та особливої ролі викладача як провідника та координатора навчального процесу.

Висновки. На основі аналізу технологій інтерактивного навчання, вважаємо за доцільне та рекомендуємо використання методику симуляційного навчання у вигляді стимуляційного сценарію, тренінгу, семінару,що дасть можливість систематизувати теоретичні знання та успішно засвоїти практичні навички та сформувати компетентність з надання першої долікарської допомоги у провізорів під час проходження післядипломного навчання на циклі «Допомога при невідкладних станах та гострих отруєннях».

Список використаної літератури

1. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
2. Педагогічний словник/ За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко авт. – уклад.:– К.: АПН, 2002. – 135с. Ст7).
4. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально- методичний посібник / С. О. Сисоєва. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
5. Софій Н. З. Про сто і один метод активного навчання / Н. З. Софій, В. У. Кузьменко. – К.: Крок за кроком, 2003. – 116 с.
6. Cooper J.B., Taqueti V.R. (2004). A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training. Qual Saf Health Care, 13(Suppl 1), 11–18.
7. Gaba D.M., (2004). The future vision of simulation in healthcare. Quality and Saferyin Health Care, 13 (Suppl. 1), 2–10.
8. Flin R, O′Connor, Crichton M. (2008). Safety at the Sharp End: a Guide to Non-Technical Skills Aldershot: Ashgate.
9. European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation (2015). Section 3. Adult advanced life support Jasmeet Soara, Jerry P. Nolanb, Bernd W. Böttigerd, Gavin D. Perkinse, Carsten Lottg, Pierre Carlih, Tommaso Pellisi, Claudio Sandronij, Markus B. Skrifvarsk, Gary B. Smithl, Kjetil Sundem, Charles D. Deakino, on behalf of the Adult advanced life support section.
10. Mackway-Jones K., Walker M. (2006). Pocket Guide to Teaching for Medical Instructors, 5–6.

References

1. Kremen', V.G. (2003). *Education and science of Ukraine: Ways of Modernization (facts, thoughts, perspectives).* Kyiv (in Ukr.).
2. *Teaching Dictionary* (2001). In M.D. Yarmachenko (Ed.). Kyiv: Teaching idea. (in Ukr.).
3. Pometun, H., Pyrozhenko, L. (2002). *Interactive studying technologies: theory, practice, experience*: handbook edited. K yiv: APN. (in Ukr.).
4. Sysoeva, S.O. (2011). *Interactive technologies of adult education, training and handbook*. Kyiv: Publishing House EKMO. (in Ukr.).
5. Sofiy, N.Z, Kuzmenko, V.U. (2003). *About one hundred and one method of active studying*. Kyiv: Step by Step. (in Ukr).
6. Cooper, J.B., Taqueti, V.R. (2004). A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training. *Qual Saf Health Care, 13(Suppl 1), 11–18.*
7. Gaba D.M., (2004). The future vision of simulation in healthcare. *Quality and Saferyin Health Care, 13 (Suppl. 1), 2–10.*

8. Flin R, O′Connor, Crichton M. (2008). *Safety at the Sharp End: a Guide to Non-Technical Skills Aldershot: Ashgate.*
9. *European Resuscitation Council Guidelines for Resuscitation* (2015). Section 3. Adult advanced life support Jasmeet Soara, Jerry P. Nolanb, Bernd W. Böttigerd, Gavin D. Perkinse, Carsten Lottg, Pierre Carlih, Tommaso Pellisi, Claudio Sandronij, Markus B. Skrifvarsk, Gary B. Smithl, Kjetil Sundem, Charles D. Deakino, on behalf of the Adult advanced life support section.
10. Mackway-Jones K., Walker M. (2006). *Pocket Guide to Teaching for Medical Instructors, 5–6.*

OMELCHUK Mykhailo,

Lecturer of the Department of Surgery,
Anesthesiology end Intensive Care of Postgraduate Education,
Bogomolets National Medical University,
e-mail: omelchuk_mikhailo@ukr.net

THE METHOD OF SIMULATION STUDIES USING IN THE FORMATION OF COMPETENCE OF PHARMACISTS IN PROVIDING FIRST AID.

Abstract. *The article analyzes modern educational technology, namely, interactive learning technology, to justification simulation methods of training for pharmacists to create competence in providing first aid. Deals with the nature of interactive studying and its benefits, the role of student and teacher in the interactive studying. Emphasized the important role of teacher requirements which are imposed on him as a leader and organizer of the learning process, expressed by objectives and conditions for the efficient formation of the designated competence. Highlighted stimulation techniques priority of medical education courses BLS (basic resuscitation) and ALS (specialized reanimation) resuscitation of European Council. The method of stimulation studying is formed and proved as a result of research through lectures, seminars, discussions, workshops, stimulus scenarios and using methods of "four steps", "positive criticism", "positive motivation" and "continuous assessment" that most contributes forming competence to provide first aid in future pharmacists subject to clearly defined objectives, active participation of the audience, and the special role of the teacher as the leader and coordinator of the educational process. Based on analysis technology of interactive learning, we consider it appropriate and recommended usage method of simulation training as a stimulus scenario training seminar that will enable systematize theoretical knowledge and successfully learn practical skills and establish competency in providing first aid to pharmacists during their postgraduate learning on the run "First aid with emergency conditions and acute poisoning".*

Key words*: method of forming competence to provide first aid; interactive technologies; simulation training.*

Одержано редакцією 04.08.2016
Прийнято до публікації 08.08.2016

УДК 37.02+378+371.13

ОСАДЧЕНКО Інна Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,
e-mail: osadchenkoinna@rambler.ru

СПОСОБИ УСУНЕННЯ ПСИХОДИДАКТИЧНИХ ПРОБЛЕМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу виокремлено та схарактеризовано одну із ключових проблем застосування інформаційно-комунікативних технологій навчання – щодо отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації. Результати здійсненого аналізу емпіричного матеріалу засвідчили, що дидактичними проблемами стосовно отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації є: недостовірність, ненауковість окремих фактів, що порушує принцип науковості та зв'язку навчання із життям; наявність непристойностей та нецензурності, що суперечить принципам емоційності та естетичності, розвивальності та виховальності навчання; необхідність довготривалої роботи з комп'ютером, як перешкода розвивальності навчання, систематичності та послідовності навчання тощо.

Ключові слова: *сучасні технології навчання; психодидактичні проблеми; інформаційно-комунікативні технології навчання; принципи навчання; методи навчання.*

Постановка проблеми. Виявом інноваційних процесів у освіті є активне застосування сучасних технологій навчання. Саме тому технологічний підхід – один із провідних у методології педагогічних досліджень. Водночас вибір технології навчання – стратегічне завдання педагога, адже вид технології передбачає видозміну, переструктурування, тобто узгодження системи навчання у відповідності із обраними технологічними компонентами. Особлива наукова увага нині приділяється інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ) навчання, віддаючи перевагу терміну «інформаційно-комунікативні».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інформаційно-комунікативні технології (Н. Бордовська [1], Н. Волкова [2], М. Вайндорф-Сисоєва [3], Н. Заячківська [4], Л. Крившенко [3], І. Нікішина [5], О. Пєхота [6], Г. П'ятакова [4], А. Реан [7] та ін.) – структури взаємозв'язаних процесів переробки інформації із застосуванням комп'ютерно-програмних засобів, де основними чинниками застосування нових є: знання педагогічних можливостей ІТ та уміння роботи з цими засобами.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу виокремити та схарактеризувати способи усунення психодидактичних проблем застосування інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зауважимо, що нині термін «інформаційний» визначається не лише стосовно інформації (відомостей, повідомлень, сукупності знань), а й трактується синонімічно до понять «комп'ютер», «мікроелектроніка», «комунікаційно-обчислювальна мережа» [8, с. 314]. Виходячи із вказаного, можемо говорити про майже тавтологічне поняття «інформаційно-комунікативний». Вважаємо, що така тотожність понять виникла в момент, коли, із соціальної точки зору, комп'ютер, як стрижень інформаційних технологій, ще не мав Інтернету – мережі електронного зв'язку, і кожен користувач персонального комп'ютера володів інформацією, але не володів зв'язком з іншими користувачами.

У період масового розповсюдження Інтернету, до слова «інформаційний» автоматично додалося слово «комунікативний», підкреслюючи сутність електронно-інформаційного зв'язку між людьми. Давно не дивина: щоб отримати відповідь на нагальне питання, нам швидше та легше звернутися до Інтернету, ніж шукати довідкову літературу у бібліотеці. Проте також не дивина факт мимовільного «занурення» у світ іншої інформації в Інтернеті, яку абсолютно не планувалося отримати. З одного боку, це корисно, однак, з іншого, породжуються й вторинні проблеми. Такі проблеми ми поділяємо, спираючись на аналіз наукових джерел та емпіричного матеріалу, щодо: отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації; долучення до соціальних мереж; Інтернет-розваг та ігор.

Передусім, проаналізуємо з дидактичної точки зору проблеми, передусім, щодо отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації. З цією метою дидактичні проблеми, що виникають у суб'єктів навчання (і педагогів, і тих, хто навчається) у результаті узгодимо із традиційним дидактичними принципами (В. Галузяк [9], Л. Крившенко [10], А. Кузьмінський [11], В. Омеляненко [11], М. Сметанський [9], В. Шахов [9] та ін.).

Результати здійсненого нами аналізу емпіричного матеріалу свідчать, що дидактичними проблемами (передусім, невідповідний та надлишковий зміст інформації тощо) стосовно отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації є: недостовірність, ненауковість окремих фактів, що порушує принцип науковості та зв'язку навчання із життям; наявність непристойностей та нецензурності, що суперечить принципам емоційності та естетичності, розвивальності та виховальності навчання; необхідність довготривалої роботи з комп'ютером, як перешкода розвивальності навчання, систематичності та послідовності навчання; перенасичення суб'єктів навчання інформацією (неузгодження із принципом свідомого, міцного засвоєння знань); наявність швидкої відповіді (процес

сприймання без глибинного осмислення), практично, на будь-які питання, що суперечить дидактичному принципу активності та самостійності навчання.

Водночас сумісно із вказаними дидактичними проблемами, вочевидь, виникають психологічні проблеми (вплив негативної інформації тощо), визначені нами, як: запам'ятовування хибної інформації та у результаті – неправильно сформований світогляд; виникнення надмірної захопленості процесом роботи з персональним комп'ютером (ПК), що переростає у залежність та викликає фізичну та емоційну виснаженість; виникнення стресів; формування комплексів у поведінці; погане, несвідоме, або несистемне запам'ятовування інформації; пригнічення розвитку логічності та інших типів мислення; формування пасивності у навчанні. Таким чином, окрім незаперечних переваг, ми маємо усталені проблеми безконтрольного отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації: дидактичного характеру; психологічного характеру.

Завдання кожного педагога, окресливши вказані проблеми, насамперед, знайти та застосувати шляхи їх усунення. Нами рекомендовано такі шляхи усунення психодидактичних проблем щодо отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації:

– реферування опрацьованого в Інтернеті матеріалу з подальшою його перевіркою педагогом;

– надання розширеного списку рекомендованих джерел для опрацювання (попередньо опрацьованими педагогами);

– організація дискусії та диспуту (із застосуванням ІКТ навчання чи традиційно) – аналізу матеріалу;

– у загальноосвітніх закладах: контроль з боку батьків та педагогів: встановлення спеціальних комп'ютерних програм на кшталт «Кібер-няня»; контроль за змінами у поведінці;

– контроль з боку батьків та педагогів: встановлення часового ліміту на роботу за комп'ютером, обсягу опрацювання інформації;

– планування почережності виконання завдань: письмове опрацювання матеріалу; вивчення напам'ять тощо;

– обґрунтованість обсягу та типу завдань: обов'язкове поєднання обробки інформації із творчими вправами та вправами на тренування пам'яті тощо;

– розширення кола пізнавальних інтересів шляхом добору творчих завдань, вправ на аналіз матеріалу тощо (табл. 1).

Зазначимо, що підготовка до обговорення отриманої з Інтернету інформації сприяє уникненню її формального сприймання, спонукає до первинного індивідуального аналізу, а організація диспуту (лат. *dispute* – міркую, сперечаюся [8, с. 229]) та дискусії (лат. *discussion* – розгляд, дослідження [8, с. 228]), сприяє виявленню спірних питань, досягненню так званого нами «інформаційного консенсусу» (консенсус – лат. *concensus* – згода [8, с. 374]) – згоди в узагальненні щодо отриманої Інтернет-інформації.

Звісно, список проблем застосування інформаційно-комунікативних технологій навчання, зокрема щодо отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації, можна значно продовжити: ми вказали лише типові з них.

Наприклад, у контексті поєднання технології ситуаційного [12] та технології інформаційно-комунікативного навчання доречною буде поетапно-технологічна робота: підготовка дидактичних кейсів (як педагогам, так і тим, хто навчається) з допомогою інформаційних технологій навчання, що уже давно відбувається на практиці, а опрацювання кейсового матеріалу на заняттях – з допомогою технології ситуаційного навчання, що також не виключає можливість поточного використання інформаційно-комунікативної технології навчання.

Характер та складність завдання обумовлюють конкретність методів та форм щодо його опрацювання, тобто застосування психодидактичного узгодження елементів різних технологій навчання. Водночас суб'єктам навчання надається можливість свободи вибору методів та форм навчання, які, за вказаних умов, стають засобами навчання.

Таблиця 1

Способи усунення психодидактичних проблем щодо отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації

№	Дидактична проблема: порушення дидактичного принципу	Психологічна проблем, що виникає сумісно із дидактичною проблемою	Спосіб усунення психодидактичних проблем
1.	Науковості та зв'язку із життям: недостовірність, ненауковість окремих фактів.	Неправильно сформований світогляд, запам'ятовування хибної інформації.	– Реферування опрацьованого в Інтернеті матеріалу з подальшою його перевіркою педагогом.
2.	Емоційності та естетичності, розвивального та виховального навчання: непристойності, нецензурності.	Виникнення стресів; формування комплексів у поведінці; неправильно сформований світогляд.	– Надання розширеного списку рекомендованих джерел для опрацювання (попередньо опрацьованими педагогами). – Організація дискусії (із застосуванням ІКТ навчання чи традиційно) – аналізу матеріалу. – У загальноосвітніх закладах: контроль з боку батьків та педагогів: встановлення спеціальних комп'ютерних програм на кшталт «Кібер-няня»; контроль за змінами у поведінці.
3	Розвивального навчання, систематичності та послідовності: довготривала робота з комп'ютером.	Надмірна захопленість, що переростає у залежність; емоційна виснаженість.	– Контроль з боку батьків та педагогів: встановлення часового ліміту на роботу за комп'ютером. – Планування почережності виконання завдань: письмове опрацювання матеріалу; вивчення напам'ять тощо.
4	Свідомого, міцного засвоєння знань: перенасичення інформацією.	Погане, несвідоме, або несистемне запам'ятовування інформації.	– Контроль з боку батьків та педагогів: встановлення обсягу опрацювання інформації. – Обґрунтованість обсягу та типу завдань: обов'язкове поєднання обробки інформації із творчими вправами та вправами на тренування пам'яті тощо.
5	Активності та самостійності: наявність швидкої відповіді (процес сприймання без глибинного осмислення), практично, на будь-які питання.	Пригнічення розвитку логічності та інших типів мислення; формування пасивності.	– Розширення кола пізнавальних інтересів шляхом добору творчих завдань, вправ на аналіз матеріалу тощо. – Організація дискусії (із застосуванням ІКТ навчання чи традиційно) – аналізу матеріалу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, психодидактичні проблеми застосування інформаційно-комунікативних технологій навчання, передусім щодо отримання та опрацювання змісту Інтернет-інформації, долаються психодидактичними умовами ефективності інтеграції сучасних технологій навчання (зокрема з технологією ситуаційного навчання). У подальших дослідженнях необхідно деталізувати практичний аспект дотримання зазначених умов.

Список використаної літератури

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.

3. Крившенко Л. П. Современные технологии обучения / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева // Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 317–341.
4. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи [Електронний ресурс] / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с. – Режим доступу : http://tourlib.net/books_others/pedtehnol1.htm
5. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Училютель, 2008. – 91 с.
6. Пєхота О. М. Технологічний підхід в освіті / О. М. Пєхота // Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 7–26.
7. Реан А. Психология и педагогика : учебное пособие / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – М., 2004. – 344 с.
8. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 786 с.
9. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
10. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 432 с.
11. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
12. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія / І. І. Осадченко. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 414 с.

References

1. Bordovskaia, N. V., & Rean, A. A., (2006). *Education: training manual.* Saint Petersburg: Piter (in Russ.).
2. Volkova, N. P., (2003). *Pedagogy*: textbook for students of higher educational institution. Publishing Center «Academy» (in Ukr.).
3. Krivshenko, L. P., & Vaindorfh-Sysoieva, M. E. (2006). *Modern learning technology. Pedagogy*: the textbook. Moscow: TK Velbi, Publishing house Prospect. 317-341(in Russ.).
4. Piatakova, H. P., & Ziachkivska, N. M. (2003). *Modern pedagogical technologies and methods of their application in higher education*: a textbook for students of higher schools. Lviv: Publishing center LNU named after Ivan Franko. Retrieved from http://tourlib.net/books_others/pedtehnol1.htm (in Ukr.).
5. Nikishina, I. V. (2008). *Innovative educational technology and organization of educational and methodical process at school: the use of interactive forms and methods in the learning process of students and teachers*, Volgograd: Teacher (in Russ.).
6. Piekhota, O. M., & Kiktenko, A. Z., & Liebarska, O. M. (2001). *Technological approach to education Educational technology* : a textbook, 7-26, Kyiv: A.C.K. (in Ukr.).
7. Rean, A., & Bordovskaya, N., & Rozum., S. (2004). *Psychology and Pedagogy*: textbook (in Russ.).
8. Skopnenko, O. I., & Tsymbaliuk, T. V. (2006).*The modern dictionary of foreign words*: about 20 thousand. Words and phrases, Trust (in Ukr.).
9. Haluziak, V. M., & Smetanskyi, M. I., Shakhov, V. I. (2003) *Pedagogy*: study guide, 2, Vinnitsa: «Book-Vega» (in Ukr.).
10. Krivshenko, L. P., (2006). *Pedagogy: Textbook.* Moscow: TK Welby, Publishing House of the Prospectus (in Russ.).
11. Kuzminskyi, A. I., Omelianenko, V. L. (2007). *Pedagogy: study guide Textbook.* Knowledge (in Ukr.).
12. Osadchenko, I. I. (2011). *Theory and practice situational learning in training of primary school teachers:* monograph. Uman: PP Yellow (in Ukr.).

OSADCHENKO Inna,

Doctor of education, Professor of Education and Educational Management Faculty
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
e-mail: osadchenkoinna@rambler.ru

MEANS OF ELIMINATING PSYCHODIDACTIC PROBLEMS OF USING INFORMATION-COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES OF LEARNING

Abstract*. Based on the analysis of scientific sources and empirical material the article characterizes and defines one of the key problems of using information-communicative technologies of education for getting and learning the content of information from the Internet. The results of the analyses of the empirical material prove that didactic problems for getting and learning the content of the Internet-information are:*

inaccuracy, some unscientific facts, which ruin the principle of scientific approach and connection between studies and life; obscenity and indecency which contradict the principles of emotionality and aesthetic, developmental, and upbringing approach in education; the necessity of long period of work on the computer as an obstacle of the development of education, systemic and sequential education and so on.

We proved that together with the above mentioned didactic problems psychological problems appear as well: remembering the false information and as a result the outlook which is falsely formed; the appearance of the overuse of the computer, which provides the dependence and physical and emotional exhausting; unconscious and non-systematic remembering of information; oppression of the development of the logics and other types of thinking. We recommended such ways of omitting psycho-didactic problems for getting and learning the content of the Internet information: referring the material from the Internet with the following checking out by the teacher; suggesting a wide list of the recommended resources to work with (previously checked by the teachers); organization of the discussion – analysis of the material; defining the amount and types of the tasks: necessary combination of information processing and creative tasks and exercises to train the memory.

Thus, psycho-didactic problems of using information-communicative technologies of education, especially for getting and learning the content of the Internet-information, are overcomed by psych-didactic conditions of effective integration of modern technologies of education (e.g. with the technology of situational education).

Key words: *modern technologies of education; pshycho-didactic problems; information-communicative technologies of education; principles of education; methods of education.*

Одержано редакцією 04.05.2016
Прийнято до публікації 18.05.2016

УДК 378.14

РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;
КУХАРЧУК Тетяна Андріївна,
кандидат педагогічних наук, директор гімназії, м. Рівне,
e-mail: romanyshyna@mail.ru

ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проблема адаптації – одна із важливих міждисциплінарних проблем. Під професійною адаптацією молодого вчителя розуміють складний динамічний процес повного освоєння професії і оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше набутих знань, умінь і навичок, які постійно поповнюються. У майбутніх учителів визначено наявність психологічної, соціальної, дидактичної, методичної, наукової, специфічної, виховної, біологічної, фізіологічної, економічної, побутової, політичної, правової, етнічної, кліматого-географічної видів адаптації.

Ключові слова: *майбутні вчителі; адаптація; професійна адаптація; періоди; етапи; види адаптації; типологія.*

Постановка проблеми. Проблема адаптації – одна із важливих міждисциплінарних проблем, яка вивчається у діяльності вчителів: психолого-педагогічній, соціально-економічній, медико-біологічній тощо. Предметно-соціальна діяльність людини характеризує процес освоєння людиною трудової діяльності: виробничої чи невиробничої.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Професійну адаптацію педагогів досліджували Т.А. Кухарчук, О.Г. Мороз, О.В. Назарова, С.В. Овдій, М.І. Педаяс, Л.Б. Служинська, Л.П. Хахула та ін.

Метою статті є визначення потреби в розробці і проведенні педагогічного експерименту з проблеми адаптації майбутніх фахівців до навчального процесу.

Виклад основних матеріалів досліджень. Професійна адаптація займає в педагогічних дослідженнях. Не виключенням є дослідження такого процесу для вчителів. На думку О.Г. Мороза, професійна адаптація являє собою складний процес взаємодії особистості з конкретним середовищем професійної діяльності, в результаті якого відбувається повне оволодіння професією, формуються необхідні професійні якості особистості і позитивно змінюється середовище адаптації [1].

За баченням Н.А. Єршової професійна адаптація має свій психологічний аспект, а на думку Б.З. Вульфова, психологічна сторона професійної адаптації полягає у досягненні «морально-психологічної підготовленості до професійної діяльності» [2].

Н.З. Касаткіна [3], Г.І. Насирова [4] при визначенні професійної адаптації вказують на її відповідність вимогам конкретного типу професійної діяльності, нормам, установкам певного трудового колективу. Розглянута класифікація, подана В.Т. Ащепковим, який визначає наявність психологічної, соціальної, дидактичної, методичної, наукової, специфічної, виховної, біологічної, фізіологічної, економічної, побутової, політичної, правової, етнічної, клімато-географічної видів адаптації [5]. О.В. Назарова [6] класифікує види адаптації молодих спеціалістів згідно типології: психологічна компонента адаптації, соціальна, дидактична, методична, наукова, виховна, біологічна (стать), фізіологічна, економічна, побутова, правова та ін.

Говорячи про професійну адаптацію педагога-початківця, С.І. Селіверстов визначає її як процес удосконалення ним одержаних у ВНЗ знань, умінь і навичок, педагогічної майстерності, як уміння здійснювати в процесі діяльності оптимальний вибір методичних прийомів в залежності від конкретної ситуації навчально-виховного процесу [7]. На думку О.Г. Мороза, «професійна адаптація молодого вчителя – це складний динамічний процес повного освоєння професії і оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше набутих знань, умінь і навичок, які постійно поповнюються, в результаті чого відбувається активна взаємна видозміна як вчителя, так і педагогічного колективу з метою ефективного професійного функціонування» [1].

М.О. Бабуцидзе професійну адаптацію оцінює як специфічний етап загально професіонального особистісного розвитку педагога, в ході якого здійснюється співставлення професійно ціннісних профорієтацій з можливостями самої особистості вчителя, з реальностями педагогічної діяльності і міжособистісних відносин [8].

За О.В. Назаровою професійна адаптація – це специфічний етап загально професійного особистісного розвитку педагога, в ході якого здійснюється співставлення професійно ціннісних орієнтацій з можливостями самої особистості вчителя, з реальностями педагогічної діяльності і міжособистісних відносин [6].

У своїх працях Я. Абсалямова вказує, що для вчителів професійна адаптація як соціальне явище – це процес або результат процесу активної взаємодії особистості та соціального середовища з метою досягнення таких відносин між ними, які найбільшою мірою сприяють ефективності педагогічної діяльності, розвитку трудового колективу та задоволенню особистісних прагнень у професійній діяльності педагога. Тобто професійну педагогічну адаптацію можна розглядати і як процес, і як результат процесу зближення образів «Я» та «Педагогічна професія» [9].

Проаналізувавши вислови науковців ми дійшли висновку, що професійна адаптація вчителя загальноосвітніх навчальних закладів як складний процес пристосування педагога у початковий період професійної діяльності до особливостей місця роботи та організації праці, внаслідок чого відбувається повне оволодіння педагогом-початківцем специфікою професійної діяльності в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, що вміщує узагальнення і систематизацію набутих раніше та засвоєння нових знань, умінь і навичок, які сприяють формуванню професійно важливих особистісних якостей, потрібних для успішного виконання професійної діяльності, злиття з педагогічним колективом [10].

Визначено підходи до періодизації адаптації: передадаптаційний період і період безпосередньої адаптації. Перший період передує входженню в нове соціальне середовище і оволодіння професією. Другий період ділиться ще на три етапи: перший етап – початковий, другий – середньої адаптованості, третій –високої адаптованості [11].

Стосовно праці вчителя було виділено наступні періоди його професійної адаптації: перший етап – професійне самовизначення молоді, другий – адаптація студентів першого курсу до вимог професії вчителя, третій – динаміка професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах, четвертий – професійна адаптація молодого вчителя, ріст його професійної майстерності [10; 12].

У своїх дослідженнях ми орієнтувалися на учителя нової формації – це духовно розвинута творча особистість, яка володіє здатністю до рефлексії, професійними навичками, професійною ідентичністю, педагогічними здібностями, прагненням до нового [10].

Було визначено, що існує низка факторів, які негативно впливають на розвиток вищої педагогічної освіти:

– пониження соціального статусу в педагога, його слабка соціальна захищеність. скорочення частки випускників ВНЗ, які обирають професію вчителя і залишаються в школі після закінчення ВНЗ; відтік найбільш кваліфікованих кадрів у високооплачувані галузі економіки.

– відсутність у діяльності педагогічних ВНЗ стратегії, спрямованої на гарантоване досягнення необхідного суспільству результату – підготовку висококваліфікованих педагогів.

– механістичний підхід до організації навчального процесу.

– недосконаліть стандартів, типових навчальних планів і відповідно, навчального плану як основного документа, який визначає зміст професійної підготовки майбутнього вчителя.

– недостатнє матеріально-технічне, інформаційне забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя.

– велике навчальне навантаження професорсько-викладацького складу ВНЗ.

– наявність суперечностей між реальним змістом сучасної педагогічної освіти і вимогами, які ставляться в даний час школою, суспільством, державою.

– відсутність моніторингу потреб в педагогічних кадрах не дозволяє реально формувати державне замовлення [1; 10].

Ми приєднуємося до подання П.М. Щербаня [14], що для поліпшення якості педагогічної освіти, варто звернутися до всього кращого, що було нагромаджено протягом десятиліть:

1) відновити на перших курсах педагогічних навчальних закладів «Вступ до спеціальності» і починати цілеспрямовано готувати майбутнього з перших днів навчання у ВНЗ;

2) відновити курси «Історія педагогіки» та «Історія української педагогіки»;

3) відновити курси «Методика виховної роботи» та «Педагогічна майстерність»;

4) не тільки збільшити кількість годин на вивчення курсу педагогіки, а й включити до навчальних планів кафедр педагогіки та педагогічної майстерності спецкурси «Навчально-педагогічні ігри» і «Культура спілкування»;.

5) відновити безвідривну педагогічну практику з першого курсу як важливий чинник формування майбутніх учителів;

6) удосконалювати роботу з обдарованими дітьми і не обмежувати її лише гуртковими заняттями, олімпіадами, конкурсами.

Позитивним є те, що нині в навчальних планах педагогічних університетів України враховані ці пропозиції.

Представлені дані свідчать про той факт, що випускники, які закінчили педагогічні ВНЗ Франції мають високі практичні вміння. На відміну від цього у російських пединститутах і університетах впродовж уже багатьох років спостерігається загальна тенденція до надлишкової теоретизації основ педагогічної науки.

Висновки і перспективи. Таким чином, проблема адаптації є важливою в підготовці вчителів, оскільки від того, наскільки молодий учитель буде готовий до входження в новий вчительський колектив, буде залежати якість їх його роботи. Тому необхідно звернути увагу на шляхи підвищення якості забезпечення швидкості адаптації майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Мороз О.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / О.Г. Мороз. – К., 1998. – 326 с.
2. Вульфов Б.З. Профессиональная рефлексия в непрерывном образовании / Б.З. Вульфов // Гуманизация образования. – 1994. – №2. – С. 42–50.
3. Касаткина Н.Э. Педагогические основы выбора старшеклассниками профессий химического производства: дис. ... канд. пед. наук / Н.Э. Касаткина. – Кемерово, 1970. – 271 с.
4. Насырова Г.И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей / Г.И. Насырова // Формирование социально активной личности учителя. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – С. 58–63.
5. Ащепков А.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы / А.Т. Ащепков. – Ростов-на-Дону, 1997. – 1997. – 144 с.
6. Назарова О.В. Профессиональная адаптация начинающих учителей гимназии в условиях модернизации образования: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Назарова. – Ставрополь, 2003. – 138 с.
7. Селіверстов С.І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис. … канд. пед. наук / С.І. Селіверстов. – К., 2000. – 157 с.
8. Бабуцидзе М.О. Развитие рефлексивных умений молодого учителя в процессе профадаптации: автореф. дисс. … канд. пед. наук / М.О. Бабуцидзе. – Курган: КГПИ, 1998. – 22 с.
9. Абсалямова Я. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах/ Я. Абсалямова // Рідна школа. – 2006. – №7. – С. 41–44.
10. Кухарчук Т.А. Адаптація молодих вчителів природничих дисциплін до роботи в школі / Т.А. Кухарчук, Л.М. Романишина // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Вип. 8. – Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2005. – С. 78–81.
11. Свиридов И.А. Особенности адаптации личности к сложным производственным условиям / И.А. Свиридов // Социологические исследования. – 1977. – №2. – С. 18–29.
12. Мороз А.Г. Педагогический коллектив как среда адаптации молодого учителя / А.Г. Мороз. – Киев: КППИ, 1985. – 22 с.
13. Щербань П.М. Фундаменталізація науково-практичної підготовки майбутніх учителів / П.М. Щербань, П.П. Щербань // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 15–17.

References

1. Moroz, O.G. (1998). *Professional adaptation of young teacher*. Kyiv. (in Ukr.).
2. Vulfov, B.Z. (1994). Professional reflection in continuous education. *Humanization of Education, 2, 42–50.* (in Russ.).
3. Kasatkina, N.E. (1970). *Pedagogical bases of a choice by senior pupils professionals of chemical production*. (PhD dissertation). Kemerovo. (in Russ.).
4. Nasirova, G.I. (1985). The process of professional adaptation of future teachers. *Formation of social active personality of the teacher. Moscow: MSPI named Lenin, 58–63.* (in Russ.).
5. Aschepkov, A.T. (1997). *Professional adaptation of teachers in higher education: problems and prospects.* Rostov-on-Don. (in Russ.).
6. Nazarova, O.V. (2003). *Professional adaptation of beginner grammar school teacher in terms of education modernization.* (PhD dissertation). Stavropol.
7. Seliverstov, S.I. (2000). *Socio-pedagogical conditions of adaptation of students to training in high school.* (PhD dissertation). Kyiv. (in Ukr.).
8. Babutsydze, M.O. (1998). Development of reflective abilities of a young teacher in the course of professional adaptation. (PhD dissertation) *Theses* Kurgan: KSPI. (in Russ.).
9. Absalyamova, J. (2006). Professional adaptation of young teachers of foreign languages to work in higher technical education. *Ridna School, 7, 41–44.* (in Ukr.).
10. Kukharchuk, T.A., Romanyshyna, L.M. (2005). Adaptation of young teachers of natural sciences to work in school. *Scientific Bulletin of the Uzhgorod National University. Series: Pedagogy and Social Work, 8, 78–81*. (in Ukr.).
11. Sviridov, I.A. (1977). Features of the individual to adapt to the complex working environment. *Sociological studies, 2, 18–29.* (in Russ.).
12. Moroz, A.G. (1980). *Pedagogical collective of as a young teacher adaptation Wednesday*. Kyiv, KPPI. (in Ukr.).
13. Shcherban, P.M., Shcherban, P.P. (2003). Fundamentalization of scientific and practical training of future teachers. *Ridna School, 1, 15–17.* (in Ukr.).

ROMANYSHYNA Ludmila,

Doctor, professor, Khmelnytsky Humanitarian-Pedagogical Academy;

KUHARCHUK Tetiana,

Ph.D., director of gymnasium of Rivne,
e-mail: romanyshyna@mail.ru

PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE TEACHERS TO STUDY PROCESS AS PEDAGOGICAL SCIENTIFIC PROBLEM

Abstract. *The problem of adaptation - one of the most significant cross–disciplinary problems. The main element of social adaptation of any specialist is his professional adaptation. Professional adaptation is multifunctional by nature: it is a means of optimizing human interaction with professional activities and*

professional environment; it promotes human development and is a constituent part of the professional development of the individual; it is necessary for the mastering of the any man's professional activity.

The presence of psychological, social, didactic, methodological, scientific, specific, educational, biological, physiological, economic, house holding, political, legal, ethnic, climatic and geographical kinds of the future teachers' adaptation have been identified. The types of adaptation of young specialists according to their typology have been defined: psychological, social, didactic, methodological, scientific, educational, biological (sex), physiological, house holding.

Under the professional adaptation of young teachers understand the complex dynamic process of full acquisition of the profession and mastery of teaching skills based on the totality of previously acquired knowledge and skills that are constantly replenished, resulting in active mutual modification of both – the teacher and teaching staff, for further effective professional functioning.

***Key words**: future teachers; adaptation; professional adaptation; periods; stages; types of adaptation; typology.*

Одержано редакцією 04.05.2016
Прийнято до публікації 18.05.2016

УДК [378.041:51]

САФРОНОВА Ганна Володимирівна,
викладач кафедри цивільно-правових дисциплін Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ,
e-mail: cafronova2013@yandex.ua

УПРАВЛІННЯ САМООСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ – СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті управління самоосвітньою діяльністю розглядається як стратегія професійного становлення майбутніх юристів; конкретизуються основні напрямки її змісту; розкриваються специфічні особливості юридичної діяльності як основи і характеру управління самоосвітньою діяльністю, обґрунтовуються умови ефективності реалізації стратегії і її дійсності в професійному становленні студентів юридичних спеціальностей в системі університетської освіти.

***Ключові слова:** стратегія; управління; юридична діяльність; самоосвітня діяльність; культура управління; професійне становлення.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни, що відбуваються у сучасному суспільстві, висувають високі вимоги до системи освіти, професійної підготовки фахівців різних сфер діяльності. Одним із пріоритетних напрямків забезпечення якісної професійної підготовки кадрів, продуктивного розвитку рівня їх професіоналізму є вдосконалення підходів до управління освітніми процесами в системі університетської освіти.

Реформування життєдіяльності суспільства на гуманістичній і демократичній правової основі актуалізують проблему підготовки майбутніх фахівців юридичної сфери діяльності, оновлення правоохоронної, правозахисної та судової систем потребує пошуку нових ресурсів, шляхів та засобів модернізації традиційної парадигми підготовки студентів юридичних спеціальностей університету.

Основні напрями реформування вищої юридичної освіти ґрунтується на оновленні її змісту, форм, методів, засобів підготовки студентів до професійної діяльності, посилення управлінського її аспекту. Ускладнення завдань юридичної освіти, вимог до якості підготовки фахівців юридичної сфери діяльності обумовлює необхідність створення системи управління усіма ланками освітнього процесу, розробки сукупності необхідних і достатніх управлінських дій по забезпеченню якісного професійного становлення майбутніх фахівців, самостійного засвоєння ними теоретичних основ обраної професії та оволодіння практичним досвідом їх використання в самостійній юридичній сфері діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичний аналіз наукових робіт свідчить про значні досягнення у вирішенні різноманітних аспектів підготовки фахівців

різних сфер діяльності. Сучасний вищий навчальний заклад, готуючи конкурентоспроможного фахівця юридичної галузі, покликаний організувати не тільки навчання, але і самоосвітній процес та реалізувати засади ефективного управління самоосвітньою діяльністю студентів університету.

Методологічні засади проблеми саморозвитку та самоорганізації особистості подані в дослідженнях І. Беха, Б. Вульфова, О. Газмана, В. Зінченка, О. Киричука, Л. Куликової, Р. Бернса, А. Маслоу, К. Роджерса та інших. В основному акцент дослідження падає на розгляд питань управління самостійної навчальною роботою (В. Єрмолаєва, В. Казаков, А. Кучерявий, П. Підкасистий, Л. Якушкіна та ін.).

Увага науковців усе більше акцентується не тільки на знаннєвій стороні професійної підготовки студентів, а й на досвіді вирішення проблем, що виникають у ході пізнання і розвитку професійної сфери засобами самоосвітньої діяльності. У цьому сенсі цікавими є дослідження Л. Виготського, І. Зимньої, О. Лебедєвої, С. Рубінштейна, А. Тряпіциної, Г. Щукіної, де обґрунтовувався технологічний аспект самоосвітньої діяльності;питання можливостей самореалізації, саморозвитку, саморегуляції особистості досліджувались К. Абульхановою-Славською, Л. Анциферовою, Л. Леонтьєвим, В. Століним та ін.

Модернізація підготовки студентів юридичних спеціальностей до юридичної діяльності, особливо для тих, які призвані реформувати правову сферу суспільства, передбачає пошук нової стратегії та шляхів її реалізації в системі університетської освіти. Проблема є не тільки в оновленні змісту, методики та технології навчання, але і в зміні стратегії і характеру освітніх процесів у вищої школі, перш за все активізацію управлінського аспекту самоосвітньої діяльності як важливого чинника підготовки конкурентоспроможних фахівців правової сфери діяльності.

Сьогодні має місце потреба в новій стратегії управління процесом підготовки кадрів для юридичної сфери діяльності, необхідною ланкою якої є самоосвітня діяльність як важливий фактор становлення професійного образу сучасного фахівця. Проблема управління самоосвітньою діяльністю як стратегія професійного становлення студентів юридичних спеціальностей університету до сучасного часу не привертала уваги дослідників.

Мета статті – обґрунтувати управління самоосвітньою діяльністю студентів юридичних спеціальностей як стратегію ефективного професійного їх становлення, виявити шляхи її реалізації в системі університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Самоосвітній процес як важлива ланка підготовки сучасних кадрів для юридичної сфери діяльності довільно складний і суперечливий процес, ефективність якого залежить від вибору стратегії.

Під стратегією в наукової літературі розуміють основні напрямки професійного становлення майбутніх юристів, підвищення рівня їх професіоналізму і готовності до самостійної творчої діяльності в правовій сфері.

Стратегія (від грец. *strategia* – мистецтво керівництва перспективами) визначений план дій розвитку особистості, заснований на прогнозах і перспективах. Стратегія визначає спосіб досягнення віддаленої мети шляхом вирішення проміжних завдань[1, с. 412].

Стратегія це основної напрямок, який обумовлено специфікою прогнозування цілей і задач підготовки кадрів для юридичної сфери діяльності, що впливає на характер змісту, методики, технології професійного становлення студентів, формування їх готовності до творчої праці. Стратегія – це спрямованість усіх зусиль, механізмів управління і методичного інструментарію не тільки навчального процесу, самостійної роботи але і самоосвітньої діяльності студентів, своєчасної допомоги кожному студенту в виробленні індивідуальної стратегії його професійного зростання.

Індивідуальна стратегія професійного саморозвитку – це шлях досягнення основних цілей і завдань підготовки кожного студента до юридичної діяльності, підвищення рівня його професіоналізму, готовності до виконання професійних функцій у правовій сфері, можливості реалізувати свій творчий потенціал в практичній роботі.

Стратегія реалізується у стратегічному плануванні самоосвітньої діяльності, яке обумовлює характер управління професійним розвитком і становленням студентів юридичних спеціальностей в системі університетської освіти.

У зв'язку з подоланням труднощів в університетській практиці необхідна нова стратегія, яка об'єднує в собі добрі традиції і інноваційні процеси збагачення и удосконалення освітньої системи, зокрема використання резервів самоосвітньої діяльності в професійному становленні майбутніх юристів.

Мета, зміст, основні напрямки стратегії управління самоосвітньої діяльністю студентів юридичних спеціальностей обумовлюється специфікою юридичної діяльності, яка об'єднує в собі: 1) єдність процесів пізнання юридичних явищ та застосування їх в інтересах конкретних людей: 2) здійснення спеціальності спеціальними соціальними суб'єктами – окремими юристами-професіоналами або їх групами, які відрізняються юридичною свідомістю та волею, спрямованою на реалізацію власного професіоналізму на практиці; 3) об'єкти юридичної діяльності – юридичні явища, опосередковані правом дії [1; 2].

Юридична діяльність пов'язана з якістю управління самоосвітньою діяльністю майбутніх юристів. Управління нею – це діяльність суб'єктів самоосвітнього процесу в юридичному навчальному закладі, функціональними компонентами якого виступають цільовий, мотиваційний, змістово-організаційний, креативно-операційний, корекційно-оцінний, які взаємозалежні і взаємообумовлені між собою.

Управління самоосвітньої діяльністю характеризується управлінським стилем дій суб'єктів освітнього процесу. В самій сутності самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців юридичних спеціальностей закладений управлінський аспект її діяльності. Від того, як викладач володіє методами управління самоосвітньої діяльністю, готовий до виконання управлінських і виконавських функцій залежить ефективність його професійної праці і активність участі студентів в систематичній, професійно спрямованій діяльності, яка стимулює їх професійне становлення. Самоосвітня діяльність – складний і суперечливий процес, що передбачає аналіз глибинних освітніх явищ як важливих складових професійної підготовки майбутніх фахівців у системі університетської освіти.

Практика підготовки сучасного фахівця юридичних спеціальностей свідчить про те, що без ефективного управління самоосвітою, установлення зворотного зв'язку між ним і навчальною діяльністю неможлива висока якість засвоєння предметного знання і загалом навчальні досягнення студентів в обраній професійній сфері. Однак практика свідчіть про те, що самоосвітня діяльність як важливий складник підготовки майбутніх фахівців до професійної праці є неконтрольований процес з боку викладача, а самі студенти не завжди володіють способами планування і організації власної самоосвіти, не мають чіткого уявлення про успішність та ефективність її впливу на їхнє професійне становлення.

Управління самоосвітньою діяльністю студентів юридичних спеціальностей університету як стратегія їх професійного становлення об'єднує у своїй структурі планування, мотивацію, організацію планів самоосвіти і прийнятих рішень, стимулювання активності та самостійності суб'єкта самоосвітньої діяльності, контроль за якістю та оцінку досягнутих результатів.

В стратегії управління самоосвітньою діяльністю студентів як чиннику їх професійного зростання виділяються основні напрямки її змісту:

– теоретичний аспект, який орієнтовано на формування цільної, професійно-компетентної особистості, юриста-професіонала як вищої цінності;

– педагогічний аспект, який спрямовано на розвиток креативно-евристичних здібностей особистості кожного студента;

– психологічний аспект, який передбачає гармонізацію розвитку інтелектуальної, емоційної і вольової сфер особистості;

– аксіологічний аспект, що передбачає культурологічний підхід до організації самоосвітньої діяльності в системі університетської освіти;

– соціально-практичний аспект, який забезпечує орієнтацію майбутнього фахівця правової сфери суспільства на конкуренто спроможну і творчу професійну діяльність;

– управлінський аспект, який гармонізує усі аспекти змісту стратегії на активізацію професійного становлення студентів юридичних спеціальностей в умовах університетської освіти.

Аспекти стратегії управління самоосвітньою діяльністю спрямовані на комплексне використання усіх ресурсів і засобів, які забезпечують професійне зростання студентів. Ефективність реалізації стратегії обумовлюється характером управління самоосвітньою діяльністю студентів і рівнем сформованості управлінської культури викладачів.

На думку О. Філіппова управлінська діяльність – це процес вироблення, прийняття та реалізації управлінських рішень; різновид професійної діяльності, спрямованої на оптимізацію діяльності за різноманітних впливів, кожний з яких спрямовує та активізує, підвищує результативність професійної діяльності" [4, с. 117].

Розділяючи думку О. Філіппова, Є. Хриков стверджує, що управління буде ефективним, якщо воно здійснюється на основі перспективного плану діяльності; реалізується її зміст в тому або іншому управлінському циклі; забезпечується цілісність усіх функцій управління, створюються організаційно-педагогічні умови для прийняття і реалізації управлінських рішень [5].

Н. Мінаєва, Л. Соколова ефективність управлінської діяльності у сфері освітніх процесів пов'язують із культурою управління. Культура управління самоосвітньою діяльністю, на їх думку, – це послідовний збір, переробка та інтерпретації професійно значимої інформації задля особистісного, професійного становлення майбутніх фахівців. Цей вид діяльності виникає доти, доки у студентів з'являється потреба у власному особистісному саморозвитку [1]. Управлінські дії спрямовані на конкретну особистість студента, його професійний образ, професійний розвиток, оскільки її зміст визначається стратегією професійного зростання самого індивіда.

Управління самоосвітньою діяльністю, конкретизація змісту, форм і методів роботи з різними джерелами інформації, використання її в збагаченні професійного багажу майбутніх фахівців призводить до конкретних позитивних результатів, які залежать від управлінської культури викладача і його установки на конкретні психолого-педагогічний супровід і методичну допомогу кожному студенту у реалізації стратегії його професійного розвитку.

Ефективність реалізації стратегії управління самоосвітньою діяльністю обумовлюється управлінською культурою викладача, чітким усвідомленням управлінських функцій, від яких залежить якість навчання, самоосвіти і досягнень в професійному становленні студентів. Управлінську культуру викладача розглядають як цілісну властивість його особистості, яка проявляється в процесі професійної управлінської діяльності й може виступати умовою і засобом розвитку позитивної мотивації, потреб студентів, їх ціннісних орієнтацій і установок на самоосвітню діяльність як важливий чинник їх професійного зростання.

Результативність цієї стратегії багато в чому визначається чіткістю усвідомлення викладачами і студентами змісту та значення самоосвітньої діяльності в їхньому професійному зростанні, основних механізмів саморозвитку особистості, рівнем культури управління нею і управлінської культури суб'єктів освітнього процесу, методики та реалізації індивідуальної стратегії професійного саморозвитку кожного студента в університетській практиці.

Висновки. Управління самоосвітньою діяльністю як стратегія професійного становлення особистості є програмою і перспективним планом формування професійного образу майбутнього фахівця, засобами і інструментами саморозвитку його творчого потенціалу.

Стратегія управління самоосвітньою діяльністю позитивно впливає на формування якісних характеристик особистості майбутніх юристів: здатність до самопізнання, працелюбність, самостійність і критичність мислення, точність та аргументованість роздумів, усвідомленість вибору, відповідальність за наслідки своїх дій і рішень, прагнення до подолання інтелектуальних труднощів, інтерес до глибшого, дослідницького пізнання правового довкілля.

Список використаної літератури

1. Минаева Н. М. Модель актуализации самообразовательной деятельности студента / Н. М. Минаева, Л. Б. Соколова // Вестник ОГУ. – 2001. – № 1 (120). – С. 21–30.
2. Бризгалов І.В. Юридична деонтологія: короткий курс лекцій / І.В. Бризгалов. – К.: МАУП, 2003. – 48 с.

3. Гусарев С.Д. Юридична деонтологія. Основи юридичної діяльності: теоретичні, практичні та деонтологічні аспекти: науково-методичний та навчальний посібник/ С.Д. Гусарев, О.Д. Тихомиров; за заг. ред. В. Копейчикова. – К.: ВІРА–Р, 2003. – 505 с.
4. Филиппов А. В. Признаки управленческой деятельности / А. В. Филиппов // Организационная психология. Психологический климат и организационная культура. Информационные процессы в организационно-управленческой деятельности. Парадигмы исследования и описания организаций. Организационное поведение, взаимодействие и развитие: хрестоматия / сост. Л. В. Винокуров, Л. В. Скрипюк. – СПб.: Питер, 2001. – С. 115–118.
5. Хрыков Е. Н. Теоретические основы внутри школьного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 118 с.

References

1. Minaeva, N.M., Sokolova, L.B. (2001). The model of self-actualization of student activities. *Bulletin of OSU, 1(120), 21–30*. (in Russ.).
2. Bryzgalov, I.V. (2003). *Legal deontology:* short a course of lectures. Kyiv, International Academy of Personnel Management. (in Ukr.).
3. Husarev, S.D., Tikhomirov, O.D. (2003). In B. Kopeychykov (Ed.). *Legal deontology. Fundamentals of law: theoretical, practical and ethical aspects*: scientific- methodical and tutorial. Kyiv, Vera-R. (in Ukr.).
4. Filippov, A.V. (2001). Signs of management. *Organizational Psychology. The psychological climate and organizational culture. Information processes in organizational and management activities. Paradigms of research and description of the organization. Organizational behavior, interaction and development*: *a chrestomathy. St. Petersburg: Peter, 115–118.* (in Russ.).
5. Hrykov, E.N. (1999). *Theoretical Foundations of intraschool management.* Lugansk: Alma Mater. (in Ukr.).

SAFRONOVA Anna,
teacher of the department of civil law disciplines,
Dnepropetrovsk State University of Internal Affairs,
e-mail: cafronova2013@yandex.ua

MANAGEMENT SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY – STRATEGY PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS OF LEGAL SPECIALTIES UNIVERSITY

Abstract. *In article of self-management activities is seen as a strategy for professional formation of future lawyers; concretized the main directions of its content, reveal specifics of legal activity as the basis and nature of self-management activities, justified conditions for effective implementation of the strategy, its effectiveness in the professional formation of students of legal specialties in the system of university education.*

Strategy is treated as a direction that makes forecasting objectives and training tasks to the legal scope of activities that determines the nature, content, methodology and techniques of self-management activities, professional development of students of technology, the formation of their readiness for the creative professional work. Individual professional self-development strategy is considered as a way to achieve the main goals and objectives of raising the level of professionalism of the student, his readiness to perform their professional functions in the legal field, the opportunity to realize their creative potential in the practical work.

Self-activity is considered as a set of propaedeutic, targeted actions for the development of professional competence, intellectual culture, mastering the methods of the scientific organization of intellectual labor and improve the overall professional competence and that helps to prevent difficulties in the professional formation of the future lawyers in the conditions of university education.

Management of self-activity, concretization of the content, forms and methods of work with different sources of information, use it to enrich the professional baggage future specialists leads to concrete positive results, which depend on the administrative culture of the teacher and its installation on a specific psychological and pedagogical support and methodological assistance to each student in the implementation of its professional development strategy.

The effectiveness of the implementation of management strategies of self-control activity is determined by culture and management culture of the teacher, her level of formation, a clear understanding of managerial functions, which determine the quality of education, self-education and the achievement of positive dynamics in the professional development of students.

The article proves the effectiveness of professional development provided to stimulate management action teacher initiative, activity, independence and creativity of students, as future professionals who are active, use of the potential capabilities and his personality abilities, enrich their own professional experience.

Characterized by the main directions of activities of self-management strategy, management actions are specified by the teacher organization, planning and implementation of self-education process,

educational influence on the student's identity, professional image, because the content of the strategy determined by the individual career opportunities of the future experts of legal specialties.

Key words: *strategy; management; legal work; self-education activities; management culture; professional development.*

Одержано редакцією 04.07.2016
Прийнято до публікації 10.07.2016

УДК 378 (83)

ЧЕБАН Олександра Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фонетики і граматики англійської мови Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького,
e-mail: ozinovatna@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ З МОВНО-ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У РАМКАХ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «ОСВІТА» В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті розглядаються особливості магістерських програм підготовки філологів у рамках галузі знань «Освіта». Розкривається різниця між ліцензійними та неліцензійними програмами, зокрема функції, вступні вимоги, структура професійної підготовки, обов'язкові та вибіркові навчальні дисципліни, випускна робота. Наводяться рекомендації щодо використання елементів американського досвіду у підготовці вітчизняних магістрів-філологів.

Ключові слова: *США; магістерські програми; філологія; вчитель; ліцензування; підвищення кваліфікації.*

Постановка проблеми. Філологічна освіта в Україні традиційно сприймається як підготовка вчителя-філолога, дослідника мови і літератури з педагогічною кваліфікацією, хоча велика кількість випускників філологічних факультетів працюють перекладачами, журналістами, видавцями тощо, водночас підтверджуючи потребу ринку праці у фахівцях-філологах непедагогічного профілю і невідповідність між покликанням, інтересами й здібностями студента та наявними освітніми програмами. У новому переліку галузей знань і спеціальностей вищої освіти нарешті відбулося розмежування спеціальностей «Філологія» та «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями). Відтепер пропонуються окремі спеціальності, наприклад, «Філологія (германські мови)» та «Середня освіта (мова і література англійська)», які раніше були єдиним цілим, оскільки у дипломі вказувалося «бакалавр філології, вчитель англійської і німецької мов та зарубіжної літератури» або «магістр філології, викладач англійської і німецької мов та зарубіжної літератури».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На нашу думку, таке нововведення повністю відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти, зокрема загальноєвропейським тенденціям розвитку магістерської освіти [1, с. 6–8]. Згідно з Болонськими рекомендаціями, програми підготовки магістрів мають мати різну орієнтацію й бути багатопрофільними, щоб відповідати індивідуальним та академічним потребам, а також вимогам ринку праці [2]. Отже, диференціація педагогічних і непедагогічних кваліфікацій філологів є особливо важливою для другого циклу вищої освіти.

У США подібне розмежування існує давно, зокрема, підготовка філологів магістерського рівня здійснюється за галузями знань (*field of study*) «Територіальні, етнічні, культурні та ґендерні студії» (*Area, Ethnic, Cultural and Gender Studies*), «Англійська мова та література/словесність» (*English language and literature/letters*), «Освіта» (*Education*) та «Іноземні мови, література і лінгвістика» (*Foreign languages, literatures and linguistics*) у рамках певних розділів дисциплін (*discipline division*).

Отже, ураховуючи зазначені вище тенденції розвитку філологічної освіти в Україні, **завдання цієї статті** полягає у зверненні до досвіду підготовки філологів-магістрантів з

галузі знань «Освіта» в університетах США з метою виокремлення елементів вартих використання на вітчизняному ОКР «Магістр».

Виклад основного матеріалу дослідження. У системі вищої освіти США галузь знань «Освіта», на відміну від академічної галузі знань «Мови, література та лінгвістика», є професійною, проте педагогічна діяльність має нижчий статус, ніж решта професій на кшталт медицини чи права [3, с. 28]. Традиційно протиставляються цілі академічної та професійної освіти, проте Г. Джадж – англійський дослідник – виокремлює три типи магістерських і докторських шкіл в американських дослідницьких університетах залежно від їхніх освітніх цілей: 1) школа гуманітарних і природничих наук, яка зосереджена на підготовці докторів філософії та проведенні досліджень на замовлення уряду; 2) професійні школи медицини, права та підприємницької діяльності, здобута в них освіта вважається запорукою кар'єрного росту, престижу та прибутків; 3) школа педагогічної освіти, місце та роль якої у вищій освіті є менш зрозумілою, оскільки від решти професійних шкіл її відрізняють інші освітні цілі студентів: отримати диплом, поліпшити розмір заробітної платні або забезпечити постійну вчительську ліцензію [4, с. 38]. Таким чином, магістерські програми з галузі знань „Освіта" мають особливе призначення в американській ступеневій освіті другого рівня.

За рекомендацією Національної комісії з питань навчання (1996) були посилені вимоги до професійної підготовки вчителів. Нині отримати постійну ліцензію на право викладати в загальноосвітній чи середній школі можна лише за умови завершення циклу магістерської підготовки. Бакалаври мистецтв, які проходять спеціальну професійно-педагогічну підготовку, отримують тимчасові ліцензії терміном дії на 3–5 років, які треба постійно оновлювати до здобуття ступеня магістра [5, с. 161]. Для кращого усвідомлення сутності ліцензування, варто нагадати, що, на відміну від України, де магістратура є освітньо-кваліфікаційним рівнем, у США магістратура є тільки освітнім рівнем. Для підтвердження здобутої кваліфікації використовується ліцензія. Кожен штат розробляє вимоги до професійної підготовки вчителя, критерії оцінки його підготовленості для видачі ліцензії. З огляду на цю обставину, підготовка магістрів-освітян суворо регулюються стандартами регіональної влади, а кар'єрні можливості випускників та розміщення інтернів залежать від „доброї волі" чиновників місцевих шкільних округів [6, с. 45]. Головною вимогою для отримання вчительської ліцензії є успішне складання професійного іспиту в спеціальній Комісії штату з професійних стандартів, оскільки сам університет не надає ліцензію, лише рекомендує студента для її присудження. Отже, головною функцією магістерських програм освітнього спрямування є підготовка до ліцензування.

Другою функцією таких магістерських програм є професійний розвиток учителів, що уможливлює підвищення заробітної платні. Нині в галузі шкільної освіти диплом магістра є необхідною умовою для кар'єрного зростання [7]. Ця функція нагадує вітчизняне підвищення кваліфікації учителів, що працюють, у рамках післядипломної освіти.

Структура та зміст професійної підготовки в магістерських програмах з галузі знань «Освіта» спрямування різниться залежно від того, чи має програма на меті надати підготовку для отримання тимчасової або постійної ліцензії (ліцензійна програма) чи спрямована на підвищення кваліфікації педагога (неліцензійна програма). Розглянемо особливості неліцензійних та ліцензійних магістерських програм.

Навчання за неліцензійними магістерськими програмами, які мають на меті підвищення професійного рівня освітян, відбувається ввечері або влітку, тобто у форматі, зручному для учителів, котрі працюють. Вступною вимогою може бути досвід викладання чи вчительська ліцензія. Загальна кількість кредитів для засвоєння змісту програми підготовки становить від 30 до 36. Обов'язковими є лише один чи два навчальних курси, решта є вибірковими та факультативними курсами з суміжних галузей. Варіативність професійної підготовки також забезпечується випускною роботою: студентам надається вибір між магістерською дисертацією, дослідницьким проектом, твором, учительським портфоліо, екзаменом тощо.

Як приклад неліцензійної програми, розглянемо програму магістра мистецтв із викладання англійської мови в Колумбійському університеті [8]. Навчання складається з тритижневих інтенсивних курсів улітку впродовж трьох років. Окрім таких літніх сесій,

існує можливість навчатися по вихідних восени та навесні стаціонарно чи дистанційно. Привабливості додають культурні й літературні ресурси Нью-Йорка, оскільки деякі навчальні заходи відбуваються поза стінами університету в Музеї мистецтв Метрополітен. Освітньою програмою передбачено опанування 34 кредитів, у тому числі написання магістерського проекту. Усі навчальні курси є обов'язковими, проте перевага у змісті програми, здебільшого, надається методиці викладання літератури, теорії укладання навчальних планів, культурним студіям та естетичному вихованню учнів.

Ліцензійні магістерські програми філологічного спрямування забезпечують підготовку до здобуття вчительської ліцензії та характеризуються більшою кількістю кредитних годин (від 36 до 48 кредитів), меншою кількістю вибіркових предметів та їхньою сталою послідовністю, одним чи двома факультативними курсами, переважає денна форма навчання. Як уже зазначалось, вимоги щодо отримання ліцензії різняться залежно від штату, зазвичай є обов'язковими курси психолого-педагогічного циклу, методики викладання англійської, грамотності та письма, методики викладання літератури, методики проведення дослідницької роботи тощо.

Навчальні дисципліни ліцензійних магістерських програм можна об'єднати у такі блоки:

1) «ліцензійний блок», за яким надається підготовка для складання екзамену разом з педагогічною практикою (інтернатурою) та вчительським портфоліо;

2) «магістерський блок», що забезпечує фундаментальну професійну та предметну підготовку.

Зазвичай усі навчальні курси ліцензійного блоку є обов'язковими, а серед магістерських пропонуються вибіркові та факультативні курси. Так, в університеті штату Теннессі головним стрижнем магістерської програми є професійна річна інтернатура (*professional year internship*) [9]. Більшість навчальних курсів є обов'язковими і мають бути опановані у фіксованій послідовності: основи психолого-педагогічних дисциплін вивчаються в триместр перед інтернатурою (16 кредитів). В осінній навчальний триместр річної інтернатури студенти мають працювати в школі щонайменше три години на день, тому навчальні курси викладаються ввечері. У наступному триместрі перебування в школі триває повний робочій день, тому магістранти відвідують лише один вибірковий курс увечері: „Професійна інтернатура з викладання" або „Клінічні студії". Решта вибіркових курсів має бути опанована до чи після річної інтернатури згідно з індивідуальним планом.

Випускною роботою ліцензійних магістерських програм є вчительське портфоліо. Воно є візуальною презентацією досягнень кандидата в магістри, свідченням набуття ним якостей учителя-лідера, уміння впливати на навчальні досягнення студентів. При впорядкуванні портфоліо, за допомогою рефлексії, інтегруються теоретичні знання та практичний досвід, набуті під час навчання за програмою. Портфоліо також має відображати філософію майбутнього вчителя, тобто його власне бачення своєї діяльності та індивідуальних здібностей.

Зазвичай з кожної магістерської спеціальності існують ліцензійні та неліцензійні варіанти освітньої програми. Ці варіанти є проявом гнучкості та економії ресурсів, оскільки їхнє змістовне наповнення є схожим, проте з різними акцентами та послідовністю. Так, в університеті Нью-Йорка (Штайнхарт) пропонуються три варіанти програми підготовки магістрів мистецтв з викладання англійської: ліцензійний для початкової ліцензії, ліцензійний для професійної ліцензії та неліцензійний варіант. Вони відрізняються кількістю кредитів (36, 30 і 36 відповідно) та глибиною психолого-педагогічної підготовки [10].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, підготовка магістрів-філологів освітнього напряму передбачає поєднання фундаментальної філологічної та психолого-педагогічної підготовки та має на меті професійне зростання вчителів у рамках неліцензійних програм. До циклу основних курсів спеціальності (*department core*) та спеціалізації за вибором студента додається цикл психолого-педагогічних дисциплін (*professional sequence, professional core*) за рахунок скорочення кількості факультативних дисциплін додаткової спеціалізації до двох чи трьох. Обидва цикли найчастіше складаються з вибіркових дисциплін, причому психолого-педагогічний блок містить від чотирьох до

шести навчальних курсів. Випускною роботою найчастіше є учительське портфоліо, яке впорядковується після педагогічної практики.

Ліцензійні магістерські програми ураховують вимоги регіональних органів ліцензування вчителів. Вони мають трудомісткість переважно 48 кредитів. Більшість навчальних курсів є обов'язковими з незначною кількістю вибіркових та одним чи двома факультативними. У центрі таких програм є практична підготовка (інтернатура), у результаті якої укладається учительське портфоліо як випускна робота. Особливості вчительського портфоліо потребують подальшого вивчення.

На нашу думку, у вітчизняній підготовці магістрів-філологів варто чітко розмежувати та визначити місце програм підготовки за освітніми та філологічними спеціальностями. У рамках галузі знань «Освіта» також видається важливим створення магістерських програм з різними освітніми цілями, наприклад, підвищення кваліфікації для вчителів та поглиблену педагогічну підготовку для осіб, які здобули бакалавра з іншої галузі знань.

Список використаної літератури

1. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – Brussels : EUA, 2009. – 80 p.
2. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees. Helsinki, Finland March 14-15, 2003 [Electronic recourse] – Accessed mode: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf.
3. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998) [монографія] / Т. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.
4. Judge H. American Graduate Schools of Education. A View from Abroad. / Harry Judge. New York : Ford Foundation, 1982. – 69 p.
5. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями [монографія] / І. В. Соколова : за ред. С. О. Сисоєвої. – АПН України ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь ; Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
6. Glazer-Raymo J. Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace / Judith Glazer-Raymo. – ASHE Higher Education Report. – Vol. 31 – Number 4. – Hoboken : Wiley Company 2005. – 137 p.
7. Peterson's – Your Comprehensive Guide to College Information [Electronic recourse]/ Peterson's, a Nelnet Company. – Accessed mode: http://www.petersons.com.
8. Columbia University, Teachers' College, A Graduate School of Education, Health and Psychology: M.A. Summer Intensive INSTEP [Electronic recourse] – Accessed mode: http://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/music-and-music-education/academics/ma-summer-intensive-instep/
9. University of Tennessee, Knoxville: Teacher Education Major, MS [Electronic recourse] – Accessed mode: http://catalog.utk.edu/preview_program.php?catoid=21&poid=9119.
10. New York University, Steinhardt: Department of Teaching and Learning, [Electronic recourse] / MA in English Education: Programs of Study. – Accessed mode: http://steinhardt.nyu.edu/teachlearn/english/ma/program_of_study.

References

1. Davies, H. (2009) *Survey of Master Degrees in Europe*. Brussels: EUA.
2. *Bologna Process. Conference on Master-level Degrees* (2003, March) Retrieved 10/10/2016 from http://www.uta.fi/opiskelu/opetuksen_tuki/bolognan_prosessi/Master_revised.pdf
3. Koshmanova, T. S. (1999) *Teachers' Education Development in the USA* (1960-1998). Lviv: Svit. (in Ukr.)
4. Judge, H. (1982) *American Graduate Schools of Education. A View from Abroad.* New York: Ford Foundation.
5. Sokolova,I. V. (2008). In S. O. Sysoyeva (Ed.). *Professional Training of Future Language and Literature Teachers Having Two Specialities.* Mariupol: ART-PRESS. (in Ukr.)
6. Glazer-Raymo, J. (2005). *Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace.* Hoboken: Wiley Company.
7. *Peterson's – Your Comprehensive Guide to College Information.* Retrieved 10/10/2016 from http://www.petersons.com.
8. *Columbia University, Teachers' College, A Graduate School of Education, Health and Psycology: M.A. Summer Intensive INSTEP*. Retrieved 10/10/2016 from http://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/music-and-music-education/academics/ma-summer-intensive-instem/
9. *University of Tennessee, Knoxville: Teacher Education Major, MS*. Retrieved 10/10/2016 from http://catalog.utk.edu/preview_program.php?catoid=21&poid=9119.
10. *New York University, Steinhardt: Department of Teaching and Learning, MA in English Education: Programs of Study.* Retrieved 10/10/2016 from http://steinhardt.nyu.edu/teachlearn/english/ma/program_of_study.

CHEBAN Oleksandra,
Candidate of Sciences (Doctor of Philosophy), Associate Professor of the Department of English Phonetics and Grammar, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy,
e-mail: ozinovatna@gmail.com

PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER'S STUDENTS MAJORING IN LANGUAGE AND LITERATURE WITHIN THE FIELD OF STUDY "EDUCATION" IN AMERICAN UNIVERSITIES

Abstract. *Introduction. Language and literature education in Ukraine is traditionally viewed as an academic field that provides training for language and literature teachers or researchers, though many graduates work as translators, journalists, editors and copywriters in nonacademic sectors. Recently the fields of study within higher education have been reviewed resulting in diverging Language and Literature within the fields of Education and Language and Literature per se. This innovation is in trend with modern tendencies of higher education development, especially with all-European master-level education providing both academic and professional programs.*

Purpose. As the differentiation of academic and non-academic master's programs is now only evolving, we set it our aim to refer to the master's education in the USA, language and literature master's programs within the field of study "Education" namely, to find the elements of experience fit to implement in language and literature master students' training in Ukraine.

Results. The field of education is professional in the USA, but unlike other professional fields, it provides preparation for teacher certification (initial licensure programs) or professional development for teachers having a state license or for or those preparing for careers that do not require teacher licensure (non-licensure programs). The former have licensure or professional core as well as master's or department core, organized in a strict sequence around professional internship with teaching portfolio as a culminative experience. The latter are less standardized and offer more electives and selectives. Both tracks have thesis or non-thesis option. Many universities offer both tracks of master's programs.

Originality. The article explores two major types of language and literature master's programs within the field of education (licensure and non-licensure tracks), states their aims (teachers' professional development and preparation for obtaining initial teacher licensure) and their special aspects (professional training structure).

Conclusion. The article suggests differentiating language and literature master's programs in Ukraine implementing elements of U.S. experience. It recommends creating two types of master's programs: those providing professional development for teachers and those offering advanced pedagogical training for students with inter-cycle change of specialty.

Key words: USA; MSc; philology; teacher; licensing; training.

Одержано редакцією 21.08.2016
Прийнято до публікації 24.08.2016

УДК 371.134

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Галина Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації,
Національний університет харчових технологій,
e-mail: gala-office2006@ukr.net;
ШАПРАН Людмила Юліївна,
доцент кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації,
Національний університет харчових технологій,
e-mail: sl61@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ У ВНЗ

Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів дозволяє підвищити якість знань, посилити мотиваційний аспект, а на цій основі і пізнавальний інтерес у майбутніх фахівців до підвищення рівня фахової підготовки. Сучасні автоматизовані

навчальні курси іноземних мов можуть широко використовуватися для ознайомлення студентів з новим мовним матеріалом, новими зразками, на етапі тренування та застосування знань, навичок і вмінь. За їх допомогою студенти мають можливість виконувати такі види навчальної діяльності: тренувати правопис; вивчати лексичний матеріал; удосконалювати розуміння аудіотексту; розвивати техніку читання; вивчати граматику; навчатися писемного мовлення; тренувати вимову.

Важливим інтегративним засобом комп'ютерного навчання є Інтернет, який дає студентам доступ до інформації, включаючи аудіювання, читання і письмо. Важливим інтернет-ресурсом для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості є сайт Food-info, який створено з метою надання всебічної інформації про харчові продукти як широкому колу споживачів, так і спеціалістам у галузі харчової науки та промисловості, який є невичерпним джерелом автентичної інформації та основою для самостійної роботи студентів під час навчання іноземній мові фахового спрямування.

***Ключові слова**: комп'ютерні технології; іноземна мова; майбутні інженери-технологи харчової промисловості.*

Постановка проблеми. Важливе завдання, котре постало нині перед системою вищої освіти України, полягає в забезпеченні якості освітнього процесу та підвищенні рівня ефективності навчання студентів. Впроваджуючи нові знання, педагоги потребують забезпечення їх новими технологіями. Без знань застосування комп'ютерних технологій, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією неможливо стати сучасним спеціалістом, який володіє своєю професію. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів дозволяє підвищити якість знань, посилити мотиваційний аспект, а на цій основі і пізнавальний інтерес у майбутніх фахівців до підвищення рівня фахової підготовки. Застосування комп'ютерних технологій при вивченні навчальних дисциплін «ноземна мова за професійним спрямуванням», «Ділова іноземна мова» найкраще за все сприяє формуванню професійних якостей майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у ВНЗ з метою формування у них професійної іншомовної комунікативної компетентності.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Актуальність цього питання визначено насамперед зростаючим значенням комп'ютерних технологій та необхідністю професійної іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості на рівні сучасних досягнень науки й техніки. Багато з проблем, порушених у цьому дослідженні, одержали висвітленая в працях В. Беспалька, А. Богуш, Б. Гершунського, М. Жалдака, І. Роберт, Г. Козлакової, Н. Макоєд, Ю. Машбиця, В. Монахова, І. Мархеля, З. Курлянд. І. Хмелюк, А. Семенової, Н. Тализіної та ін., де проаналізовано психолого-педагогічні й теоретико-методологічні проблеми професійної підготовки фахівців та інформатизації освітнього середовища.

Мета цієї статті – розглянути теоретичні та практичні аспекти застосування комп'ютерних технологій в процесі викладання дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комп'ютерні технології навчання, які застосовуються послідовно і упорядковано, використовують організаційні та процедурні компоненти навчання й контролю, методи керування процесом навчання, забезпечують досягнення результату, а саме формування професійної іншомовної комунікативної компетентності а також розвиток особистісних і професійно-ділових якостей інженерів-технологів харчової промисловості. Комп'ютерні технології навчання, на нашу думку, становлять максимальні можливості для оптимізації професійної іншомовної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості в університетах.

Методика використання комп'ютерів у навчанні іноземних мов (ІМ) є перспективним напрямком [1–5]. Традиційні форми контролю навчальної діяльності – письмова контрольна робота, усне опитування, диктант, твір, переказ та іспит – недостатньо об'єктивні, точні та оперативні. Комп'ютеризоване навчання іноземних мов (КНІМ) дозволяє контролювати навчальну діяльність студента з високою точністю і об'єктивністю, здійснюючи постійний зворотний зв'язок. Нові мультимедійні засоби, в яких використовується аудіо-візуальний формат, надають такі можливості, які традиційні підручники надати не можуть.

Н. Ротмістров вважає, що нові комп'ютерні технології дозволяють підійти до перетворення ЕОМ у сильний засіб освіти, в якому змодельовані всі аспекти процесу навчання – від методичного до презентаційного [3, с. 89].

Наявність таких засобів дає викладачам можливість планувати такі види діяльності, які вносять елемент зацікавленості в навчальний процес. Вони дозволяють створити активне кероване комунікативне середовище, у якому здійснюється навчання. Взаємодія студента з комп'ютером, таким чином, із простого обміну інформацією або виконання команд перетворюється на багатогранну діяльність у цьому середовищі, завдяки чому перед студентом відкриваються дійсно необмежені можливості [5].

Комп'ютеризоване навчання іноземних мов (КНІМ) має цілий ряд переваг [6]:

– варіативність застосування на різних етапах навчання;
– можливість застосування на будь-якому етапі роботи на практичному занятті;
– навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами;
– економне використання навчального часу;
– індивідуалізація навчання, визначення глибини і послідовності засвоєння, темпу роботи;
– реєстрація даних про студента;
– збір та обробка статистичних даних про індивідуальну навчальну діяльність студентів;
– скорочення видів роботи, що втомлюють студента;
– використання різних аудіовізуальних засобів навчання (графіки, звуку) для збагачення і мотивації навчання, наочного та динамічного подання матеріалу;
– розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента;
– адаптація існуючих навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання;
– створення комфортного середовища навчання;
– впровадження експериментальних досліджень;
– активізація навчальної діяльності студента;
– інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації;
– формування самооцінки студентів та створення умов для самостійної роботи.

Усі перелічені переваги комп'ютерної форми навчання допомагають вирішити основне завдання мовної освіти – формування в студентів професійної іншомовної компетентності.

Сучасні автоматизовані навчальні курси іноземних мов (АНКІМ) можуть широко використовуватися для ознайомлення студентів з новим мовним матеріалом, новими зразками, на етапі тренування та застосування знань, навичок і вмінь. За їх допомогою студенти мають можливість виконувати такі види навчальної діяльності: тренувати правопис; вивчати лексичний матеріал; удосконалювати розуміння аудіотексту; розвивати техніку читання; вивчати граматику; навчатися писемного мовлення; тренувати вимову.

Комп'ютер дозволяє моделювати умови комунікативної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру [1].

В останні роки поряд з підручниками, посібниками та зошитами з'явилось чимало АНК, словників та енциклопедій, які можна використовувати для вивчення англійської мови. Програмне забезпечення для вивчення англійської мови розробляється досить інтенсивно. Вже існує велика кількість різноманітних програм і курсів, які підтримують комп'ютерне вивчення іноземної мови. Усе існуюче програмне забезпечення можна поділити на такі види:

1. Комп'ютерні словники.
2. Електронні енциклопедії.
3. Програми комп'ютерного перекладу.
4. Автоматизовані навчальні курси з англійської мови.
5. Комп'ютерні мовні ігри.
6. Автоматизовані тестові системи.

Оскільки існуючі наукові літературні джерела розглядають застосування інформаційно-педагогічних технологій як такі, які застосовуються в основному в електронно-дидактичному вигляді, то відповідно слід визначити наступні основні електронно-дидактичними функції АНК ІМ:

– наочність (забезпечення формування уявлень і понять),

– інформативність (засоби освіти є безпосередніми джерелами знань, тобто носіями певної інформації),

– компенсаторність (забезпечення досягнення мети з найменшими витратами сил та часу),

– адаптивність (підтримування сприятливих умов протікання процесу навчання, наступність знань),

– інтегративність (можливість розглядати об’єкт чи явище як частину і як ціле),

– інструментальність (забезпечення певних видів діяльності, дій та операцій і досягнення методичної цілі),

– мотиваційність (формування зовнішньої стійкої мотивації учбової діяльності).

– оформлення курсу, доступність, цікавість, ефективність.

Виходячи з вищеназваного, можна сформулювати основні методичні та дидактичні вимоги до АНК ІМ для навчання англійської мови для майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у ВНЗ [6]:

– структура навчальних комп’ютерних програм;

– відповідність основним дидактичним принципам навчання: свідомості, активності, комунікативності, індивідуалізації та інтенсифікації;

– довговічність (порівняно з іншими носіями аудіо- та відео інформації);

– використання техніко-дидактичних можливостей комп’ютера: кольору, графіки, звуку, анімації, функціональних шумів, ін.;

– використання мовних ігор;

– організація постійного розгалуженого зворотного зв'язку зі студентом у процесі виконання комп'ютерних вправ;

– спрямованість на ліквідацію та запобігання типових помилок;

– використання явного та наявного оцінювання результатів роботи студента з курсом;

– використання лексико-граматичного коментаря, граматичних та фонетичних довідників, автоматизованих словників та чітких інструкцій.

Іншим інтегративним засобом КНІМ є Інтернет, який дає студентам доступ до інформації, включаючи аудіювання, читання і письмо. Студенти можуть працювати в комунікативному середовищі в реальному часі або вибирати засоби, які дадуть їм змогу створити і перевірити повідомлення; зайти на форум і поспілкуватись з одним або декількома співбесідниками. Електронна пошта дозволяє студентам підтримувати зв’язки з носіями мови, спонукає їх до діалогу з ними.

Сайти, які є корисними для викладача з ІМ та які можуть бути використані на практичному занятті для студентів, можна розділити на інформаційні та власне навчальні. Інформаційні сайти використовують для добору цікавої інформації, творчих завдань, пошуку додаткового матеріалу. Спеціальні навчальні сайти містять завдання й вправи на розвиток різних видів начальних умінь та розроблені з урахуванням різного рівня знань студентів. Робота з навчальними сайтами є цікавою й корисною при вивченні іноземної мови у вищій технічній школі [7].

Навчання за допомогою комп'ютера та Інтернету, у межах якого КІТ покращує процес навчання включає: презентацію, демонстрацію й управління даними, які використовують виробничі інструменти; застосування специфічних засобів, як-от: навчальні ігри, тренування та практика, моделювання, навчальні програми, віртуальні лабораторії, візуалізація та графічні репрезентації абстрактних концепцій, експертні системи тощо; застосування інформації та CD-ROM ресурсів або он-лайн ресурсів, таких як електронні навчальні енциклопедії, діалогові карти та атласи, електронні журнали тощо.

Основними комунікативними вміннями, що реалізуються за допомогою Інтернет-технологій, є: уміння здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній та діалогічній формах: використання он-лайн-конференцій, телемостів, Інтернет-проектів), уміння розуміти на слух носіїв мови (використання навчальних відеофільмів, навчальних програм, відеосюжетів, відеороликів для розуміння змісту мовлення),уміння читати й розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів з різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи тексти як джерело різноманітної інформації та як засіб оволодіння нею (використання електронної бібліотеки для читання відеокниг, статей мовою оригіналу й іншої навчальної літератури);; уміння здійснювати спілкування в писемній фермі відповідно до поставлених завдань (використання електронної пошти, написання листа другу) [7].

Зупинимося докладніше на можливостях використання такого інтернет-ресурсу як сайт, а саме сайт Food-info [2], який створено з метою надання всебічної інформації про харчові продукти як широкому колу споживачів, так і спеціалістам у галузі харчової науки та промисловості. Сайт розроблено та підтримується Вагенінгенським університетом (Нідерланди), який є провідним вищим навчальним закладом у галузі харчової науки. Навчання в цьому закладі здійснюється англійською мовою. Для підготовки матеріалів сайту залучаються спеціалісти у галузі харчових наук з всього світу. Сайт має такі розділи «Запитання і відповіді», «Харчові продукти», «Е-числа», тематичні статті про харчування та є невичерпним джерелом автентичної інформації та самостійної роботи студентів під час навчання іноземній мові фахового спрямування.

Одним з перших завдань є читання статей сайту за певною тематикою з подальшим обговоренням на занятті. Студенти отримують завдання знайти певну інформацію на сайті та підготувати питання за цією тематикою. На занятті відводиться час для дискусії, якщо рівень володіння мовою є достатнім, або для читання відібраних текстів та опрацювання відповідної лексики на початковому етапі вивчення мови професійного спрямування. Наступним завданням є реферування текстів певної тематики, які студенти можуть знайти на сайті. Для розвитку комунікативних навичок може слугувати така важлива функція сайту, як можливість задати питання фахівцям з відповідної тематики. Всі питання та відповіді розміщуються у спеціальному розділі. Це також надає можливість зробити аналіз питань з того чи іншого напрямку. Студенти також отримують завдання зробити доповіді-презентації з використанням матеріалів сайту.

Один з важливих розділів сайту – це словник харчових продуктів, у якому можна знайти переклад термінів, пов’язаних з харчовою тематикою, на 40 мов. Словник – це новітня розробка проекту, яка діє з 2010 року. Це перший і найбільший багатомовний словник і глосарій, в якому можна знайти інформацію про харчові інгредієнти, продукти, смакові компоненти, домішки, кулінарну термінологію та багато іншого.

Працюючи з сайтом викладач має можливість здійснювати диференційований підхід до студентів, врахувати їх здібності, інтереси та рівень володіння іноземною мовою, розвивати навички читання та письма, самостійної та проектної роботи.

Подкастинг – ефективна інтернет-технологія навчання іноземним мовам. Вона являє собою синтез переваг радіо та інтернету, це процес створення аудіо-та відеофайлів (подкастів), які, як правило, характеризуються періодичністю видання. Аудіювання – найважливіша частина навчання іноземним мовам. Подкасти дають можливість підійти до її організації по-новому. Тематика подкастів надзвичайно різноманітна. Викладач не «прив'язаний» до аудіо додатку до підручника. Багато викладачів працюють з актуальними новинами. Їх можна прочитати в газеті або послухати по телебаченню і радіо. Але тепер новини, опубліковані на сайтах у форматі радіопередачі, можна і читати, і слухати. При цьому не треба записувати теле- чи радіопередачу, щоб мати можливість прослухати її багаторазово, адже подкаст можна «прокручувати» скільки завгодно.

У навчальному процесі для інженерів-технологів харчової промисловості можна використовувати готові подкасти, викладені на сайті Харчова асоціація ISEKI (https://www.iseki-food.net/students).

Європейська Асоціація інтеграції харчових наук та інженерних знань у харчовій галузі IFA (ISEKI-Food Association – Харчова асоціація ISEKI), створена у 2005 році, опікується питаннями створення віртуального науково-експертного простору та

високоякісної інформаційно-довідкової бази. Першочерговою метою Асоціації є розвиток інтеграції науки та інженерних знань у харчовій галузі, стимулювання розвитку спільних науково-освітніх проектів, розробка навчальних матеріалів і методів навчання.

На сайті ISEKI можна знайти і використовувати у навчальному процесі книги іноземною мовою за тематикою харчової промисловості, подкасти, навчальні матеріали, відео конференції та дистанційні курси.

Існують певні проблеми щодо застосування КНІМ, які є загальними для багатьох ВНЗ України. Це, насамперед, недостатня матеріально-технічна база, яка не дозволяє повномасштабно використовувати ПК для вивчення іноземних мов, недостатнє програмне забезпечення, відсутність забезпеченістю відповідними науково-методичними засобами, необхідними для організації самостійної роботи студентів, обмеженість доступу до Інтернету.

Висновки з дослідження. Отже, КНІМ з використанням мультимедійних програм значно розширює та урізноманітнює програму вивчення іноземних мов у ВНЗ, надає доступ до різноманітних автентичних матеріалів (комп'ютерне подання мовного матеріалу на основі художньої літератури, статей, матеріалів інформаційних сайтів; робота зі словником, ін.), зацікавлює студентів до вивчення іноземних мов, розширює мотивацію студентів до навчання, надаючи їм можливість працювати над мовою у зручному для них темпі, сприяючи, таким чином, індивідуалізації навчання та ефективному оволодінню іноземною мовою.

Застосування комп'ютерних технологій та інтернет-ресурсів у навчальному процесі неминуче потребує створення й використання нових педагогічних технологій навчання, які повинні будуватися на основі психолого-педагогічних і дидактичних принципів**,** тому **актуальними напрямками подальшої розробки даної проблеми є** визначення цих принципів та їх теоретичне обґрунтування. В іншому випадку важко розраховувати на ефективне використання мультимедійних технологій у навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Аскоянц П.Г. Основи методики створення та застосування комп'ютерних програм у навчанні іноземних мов / П.Г. Аскоянц, Г.С. Чекаль, П.І. Сердюков.– К: КДПІІМ, 2004. – 108с.
2. Нилов О. Английский без репетитора / О. Нилов //Компьютерное обозрение. – 1997. – №27 – С. 35–38.
3. Ротмистров Н.Д. Мультимедиа в образовании / Н.Д. Ротмистров // Информатика и образование. – 1994. – №4.– С. 89–96.
4. Сердюков П.І. Технологія розробки комп'ютерних програм з іноземних мов / П.І. Сердюков. – К. : Ленвіт, 1996. – 111 с.
5. Gavalis B. Computers and the EFL Class: Their Advantages and Possible Outcome. English Teaching Forum, Vol. 35. – №4. – 1998. – 64 с.
6. Кужель О.М. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов / О.М. Кужель, Т.І. Коваль // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник, вип. 8: Педагогіка / Редкол.: І.І. Мархель (гол. ред.) та ін. – Одеса: Друк, 2001. – 242 с.
7. Кравчук Л.В. Використання Інтернет-ресурсів у викладанні іноземних мов / Л.В. Кравчук // Сучасні тенденції в комп'ютеризованому навчанні іноземних мов : зб. наук. пр. – 2011. – № 6. – С. 226–234.
8. Food Info: [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.food-info.net/ua/
9. ISEKI-Food Association. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.iseki-food.net/

References

1. Askoyants, P.G., Chekal, G.S., Serdyukov, P.I. (2004). *Based on the methodology that stvorennya zastosuvannya Komp'yuterniy programs have navchanni inozemnih atoms*. Kyiv: KDPIIM. (in Ukr.).
2. Nilov, A. (1997). English without a tutor. *Computer Review, 27, 35–38*. (in Ukr.).
3. Rotmistrov, N.D. (1994). Multimedia in Education. *Informatics and Education, 4, 89–96*. (in Russ.).
4. Serdyukov, P.I. (1996). *Technology of computer programs in foreign languages*. Kyiv: Lenvit. (in Ukr.).
5. Gavalis B. (1998). Computers and the EFL Class: Their Advantages and Possible Outcome. *English Teaching Forum, 35, 4.*
6. Kuzhel, O.M., T. Koval, T.I. (2001). Using a personal computer in the study of foreign languages. *New information technology education in educational institutions of Ukraine: Methodical collection, no. 8: Pedagogy.* In I.I. Marhel and others (Ed.). Odessa: Print. (in Ukr.).
7. Kravchuk, L.V. (2001). The use of Internet resources in teaching foreign languages. *Recent trends in the computerized learning foreign languages: a collection of scientific papers, 6, 226–234*.
8. Food Info. Retrieved20/07/2016, from: http://www.food-info.net/ua/
9. ISEKI-Food Association. Retrieved20/07/2016, from: https://www.iseki-food.net/

CHEREDNICHENKO Galyna,
PhD, associate professor, department of foreign languages,
National University of Food Technologies,
e-mail: gala-office2006@ukr.net;
SHAPRAN Liudmyla,
associate professor, department of foreign languages,
National University of Food Technologies,
e-mail: sl61@ukr.net

COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING (CALL) OF FUTURE FOOD INDUSTRY ENGINEERS AND TECHNOLOGISTS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. *The use of computer technology in the educational process of higher educational institutions can increase the quality of knowledge, strengthen motivation and cognitive interest of future specialists in professional training. The purpose of the article is to present practical application of computer technology while studying such courses as ESP and Business English. It is determined that in language learning computer technology is the best tool which facilitates the formation of professional skills of future food industry engineers and technologists and develops their professional foreign communicative competence.*

Computer assisted language learning (CALL) is viewed as a means for saving time with the immediate feedback. It is widely used to present new language material, new patterns at drill and practice stages, to review the content / background knowledge, and to assist the learners to master separate language skills (such as reading, listening, etc.).

With the help of computers students are able to: practice spelling; learn lexical material; perfect listening skills; develop reading skills; learn grammar; develop writing skills; practice pronunciation.

The computer allows to artificially create natural communicative environment through successive training exercises based on real-life situations.

The reasons for using this software include: (a) experiential learning, (b) motivation, (c) enhance student achievement, (d) authentic materials for study, (e) greater interaction, (f) individualization, (g) independence from a single source of information, and (h) global understanding.

Ii is determined that the Internet is an essential integrative tool, which gives students access to information, practices listening, reading and writing. Students can work in the communication environment in real time or choose tools that enable them to create and text messages; chat in the forum and communicate with one or more interlocutors. Email allows students to keep in touch with native speakers, encourages them to communicate with them.

An important online resource for developing foreign language professional competence of future food industry engineers and technologists is Food-info, the site, which is designed to provide consumers, professionals in the field of food science and industry and learners with comprehensive information on food products thus being an inexhaustible source of authentic information and the basis for the self-study of ESP students.

To sum up, the development of CALL offers new ways in which language learning can take place in higher educational institutions and at home. A lot of various language learning programs such as computer dictionaries, electronic encyclopedias, programs of computer-assisted translation, computer language games, automated testing systems, automated educational courses for learning English as well as internet resources (blogs, forums, podcasts, wikis) support the computer-assisted language learning of future food industry engineers and technologists.

Key words: *computer assisted language learning; CALL; future food industry engineers and technologists.*

Одержано редакцією 24.07.2016
Прийнято до публікації 28.07.2016

ЗМІСТ

БЛАГУН Наталія Михайлівна. СИНЕРГЕТИЧНА ЄДНІСТЬ СЕРЕДОВИЩА ЯК АТРИБУТ СОЦІАЛЬНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ....3

БОНДАРЕНКО Галина Василівна. МОДЕРНІЗАЦІЯ РЕАЛЬНИХ УЧИЛИЩ (КІНЕЦЬ XIX – 1905 РОКИ)....11

ГРИЦАЙ Яна Олегівна. ВИЩА ШКОЛА УКРАЇНИ І НІМЕЧЧИНИ У ФІЛОСОФСЬКИХ ВИМІРАХ....20

DANYLYUK Serhiy. E-MAIL USAGE IN THE PROCESS OF FORMATION OF MODERN SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE....29

ДЕРЕКА Тетяна Григорівна. АКМЕПОТЕНЦІАЛ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ …… 35

ДОВГИЙ Олександр Васильович. УДОСКОНАЛЕННЯ СТРУКТУРИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ В КОНТЕСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 40

ЄФІМОВ Дмитро Володимирович. ЕКОНОМІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОНЕЧЧИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТ. ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ 47

ЗІНЧЕНКО Володимир Павлович, АБАКУМОВА Вікторія Іванівна. ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 55

КОРЧЕВСЬКИЙ Дмитро Олександрович. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ І ДИЗАЙНУ....68

КУЧАЙ Тетяна Петрівна, КУЧАЙ Олександр Володимирович. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВНЗ....72

КУЧЕРЯВИЙ Андрій Олександрович. НОРМАТИВНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ …….. 75

КУЧАЙ Тетяна Петрівна. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ....81

ЛОДАТКО Євген Олександрович. СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – ГАЛЬМО МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ 84

МАЙБОРОДА Василь Каленикович. В. РЮМІН ПРО ПІДГОТОВКУ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОЇ РОБОТИ 92

МАКАРЕНКО Олена Леонідівна. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАНЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ....95

МАЛИШЕВСЬКА Ірина Анатоліївна. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ В ОСВІТІ....102

НЕСТОРУК Наталя Анатоліївна. ІНТЕГРУЮЧА ОСНОВА РОЗВИТКУ ЕЛЕКТРОМЕХАНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ 107

ОГІЄНКО Олена Іванівна. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН (Австрія, Бельгія, Німеччина, Ліхтенштейн, Люксембург, Швейцарія) 113

ОМЕЛЬЧУК Михайло Анатолійович. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З НАДАННЯ ПЕРШОЇ ДОЛІКАРСЬКОЇ ДОПОМОГИ У ПРОВІЗОРІВ 118

ОСАДЧЕНКО Інна Іванівна. СПОСОБИ УСУНЕННЯ ПСИХОДИДАКТИЧНИХ ПРОБЛЕМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ 123

РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна, КУХАРЧУК Тетяна Андріївна. ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 128

САФРОНОВА Ганна Володимирівна. УПРАВЛІННЯ САМООСВІТНЬОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ – СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УНІВЕРСИТЕТУ 132

ЧЕБАН Олександра Миколаївна. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ З МОВНО-ЛІТЕРАТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У РАМКАХ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ «ОСВІТА» В УНІВЕРСИТЕТАХ США 137

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Галина Анатоліївна, ШАПРАН Людмила Юліївна. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ТЕХНОЛОГІВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ У ВНЗ 141

ЗМІСТ 148

CONTENT

BLAHUN Nataliia. SYNERGISTIC UNITY OF ENVIRONMENT AS AN ATTRIBUTE SOCIO-FUNCTIONAL MANAGEMENT OF SECONDARY SCHOOLS....3

BONDARENKO Halyna. MODERNIZATION OF REAL SECONDARY SCHOOL (late XIX – 1905 year) 19

GRYTSAY Yana. HIGHER SCHOOL UKRAINE AND GERMANY IN THE PHILOSOPHICAL DIMENSION 28

DANYLYUK Serhiy. E-MAIL USAGE IN THE PROCESS OF FORMATION OF MODERN SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE....29

DEREKA Tetiana. THE ACMEO-POTENTIAL OF UNIVERSITY IN PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING....39

DOVHYY Oleksandr. IMPROVEMENT OF SCIENTIFIC-RESEARCH AND INDEPENDENT WORK STRUCTURE IN THE CONTEXT OF STUDENTS' LEGAL CULTURE FORMING AT FLIGHT EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS....46

EFIMOV Dmytro. ECONOMIC DEVELOPMENT OF DONBAS IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY AND THE FORMATION OF BASES OF VOCATIONAL EDUCATION. 47

ZINCHENKO Volodymyr, ABAKUMOVA Victoriya. FORMING THE PROFESSIONAL ORIENTATION COMPETENCE OF INTENDING HISTORY TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING....55

KORCHEVSKY Dmitry. THE FEATURES OF VOCATIONAL TRAINING FORMATION OF THE CONTENT OF THE EXPERTS IN COMPUTER GRAPHICS AND DESIGN....68

KUCHAI Tetiana, KUCHAI Olexander. FORMATION OF SPEECH COMPETENCE OF EXPERTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS 75

KUCHERIAVYI Andrii. REGULATORY AND ORGANIZATIONAL ISSUES OF APPLICATION OF THE INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE MANAGING STUDENTS' SELF-DIRECTED TRAINING....75

KUCHAI Tetiana. QUALITY CONTROL MUSICAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS....83

LODATKO Eugene. MODERN TEACHER OF PRIMARY SCHOOL AS BRAKE OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF PUPILS 84

MAYBORODA Vasil. V. RYUMIN PREPARATION OF ENGINEERS-TEACHERS TO TEACH....95

MAKARENKO Olena. STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF MASTERS' PROFESSIONAL TRAINING AIMED ON EDUCATIONAL MEASUREMENT PROGRAM AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY 95

MALYSHEVSKA Iryna. FOREIGN EXPERIENCE IN INCLUSIVE EDUCATION TENDENCIES....106

NESTORUK Nataliya. INTEGRATING THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF ELECTROMECHANICAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS-ELECTRICIANS....112

OGIENKO Olena. INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: EXPERIENCE OF GERMAN – SPEAKING COUNTRIES (Austria, Belgium, Germany, Luxembourg, Liechtenstein, Switzerland,) 117

OMELCHUK Mykhailo. THE METHOD OF SIMULATION STUDIES USING IN THE FORMATION OF COMPETENCE OF PHARMACISTS IN PROVIDING FIRST AID 123

OSADCHENKO Inna. MEANS OF ELIMINATING PSYCHODIDACTIC PROBLEMS OF USING INFORMATION-COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES OF LEARNING 127

ROMANYSHYNA Ludmila, KUHARCHUK Tetiana. PROFESSIONAL ADAPTATION OF FUTURE TEACHERS TO STUDY PROCESS AS PEDAGOGICAL SCIENTIFIC PROBLEM 131

SAFRONOVA Anna. MANAGEMENT SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY – STRATEGY PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS OF LEGAL SPECIALTIES UNIVERSITY 136

CHEBAN Oleksandra. PROFESSIONAL TRAINING OF MASTER'S STUDENTS MAJORING IN LANGUAGE AND LITERATURE WITHIN THE FIELD OF STUDY "EDUCATION" IN AMERICAN UNIVERSITIES 141

CHEREDNICHENKO Galyna, SHAPRAN Liudmyla. COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING (CALL) OF FUTURE FOOD INDUSTRY ENGINEERS AND TECHNOLOGISTS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS 147

CONTENT 148

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Серія педагогічні науки
№ 10. 2016

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 02.09.2016 р. Формат 84х108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 261/1

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, http://www.cdu.edu.ua
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.