

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ICV 2015: 53,99

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 7.2017

Черкаси – 2017

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

Матеріали «Вісника» присвячені 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 № 7.2017 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 28.03.2017).

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

Головна редакційна колегія:

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

Редакційна колегія серії:

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

Адреса редакційної колегії:

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

УДК 371.124:53+51

ВОЛОЩУК Ілона Аркадіївна,кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
Криворізький державний педагогічний університет
e-mail: ilon_70@mail.ru**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ САМОРОЗВИТКУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ**

У статті на основі аналізу наукової літератури розкрито можливості та тенденції використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення саморозвитку молодого вчителя. Проаналізовано основні напрямки використання ІКТ молодим вчителем. В результаті дослідження зроблено висновок, що використовувати ІКТ для саморозвитку молодого вчителя потрібно виважено та ретельно підготовлено і продумано, щоб підтримувати його бажання постійно самовдосконалюватися. Також виокремлено перспективні напрямки подальших педагогічних досліджень, а саме: створення методики використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку творчого потенціалу та забезпечення педагогічного зростання молодого вчителя.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; молодий вчитель; саморозвиток; педагогічне зростання.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із науковими (практичними) завданнями. Щодня змінюються джерела і способи отримання знань. Це спонукає вчителя творчо підходити до організації навчально-виховного процесу, навчати учня навичкам аналізу отриманих відомостей, умінню шукати і знаходити необхідні знання різними способами та з різних джерел, синтезувати їх та створювати нові. Суспільство потребує нового вчителя, що вмє вчитися сам і усвідомлює необхідність вчитися постійно; здатний реагувати на вимоги часу та відповідати на них; орієнтований не на передачу знань учням, а на навчання способам їх отримання; володіє інноваційними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ).

Важливого значення набуває проблема професійного самовдосконалення вчителя шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. Розв'язати цю проблему допоможе використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою професійного зростання молодого вчителя, формування у нього прагнення до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз досліджень з даної проблематики засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку вчителя розглядається з позиції професійного становлення особистості (С.Г. Вершловський, Н.В. Кузьміна, Т.С. Полякова та ін.), з погляду професійної підготовки (В.А. Сластенін та ін.), професійно-особистісного зростання (В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачов та ін.), безперервної професійної освіти (Т.В. Кисельова, Л.В. Коновалова, Р.Є. Тимофеева та ін.).

Основи підготовки майбутніх учителів до використання ІКТ у професійній діяльності викладені в роботах В.В. Арестенка, М.І. Жалдака, О.Б. Красножона, Л.Л. Макаренко, С.А. Ракова та ін.

В.В. Ільчук стверджує, що швидкі темпи інформатизації суспільства, зокрема й освіти, передбачають уміння використовувати ІКТ для поліпшення якості професійної підготовки спеціаліста [1, с. 151].

Є.О. Співаковська вважає, що з розвитком ІКТ дедалі більшого поширення набуває системно-суб'єктний підхід, який кардинально змінює процес професійної підготовки майбутніх фахівців [2, с. 26].

О.М. Кокун розглядає професійне становлення молодих спеціалістів, як безперервний процес набуття особистістю професійної компетентності, яка виражається в саморозвитку та самореалізації в педагогічній діяльності [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**, с. 9].

Інформаційні технології є одним із найважливіших засобів підвищення

інтелектуального рівня людини, якісного поліпшення підготовки майбутніх фахівців, які повинні володіти такими вміннями[4, с. 53–55]:

- використовувати інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи для пошуку освітньої, розвивальної інформації та її ефективно застосовувати;
- використовувати мультимедійні енциклопедії, електронні словники, перекладачі та тренажери для інтенсивного мультимедійного навчання;
- використовувати засоби ІКТ для підготовки, супроводу, аналізу й коректування навчального процесу;
- використовувати індивідуальний і диференційований підходи в навчанні на основі ІКТ.

С.М. Соколовська стверджує, що виникнення свідомого прагнення до саморозвитку є наслідком попереднього зовнішнього розвитку, тобто впливу суспільства на особистість через суб'єктивну діяльність вихователів, батьків, викладачів тощо. Особистість, яка виступає не тільки об'єктом, але й суб'єктом становлення, орієнтується на те, щоб зовнішні педагогічні впливи породжували у ній розуміння відмінностей між досягнутим і бажаним. Таким чином, розвиток і саморозвиток у становленні особистості утворюють єдиний процес [5, с. 24].

Шестакова Т.В. виокремлює сутнісні складові професійного самовдосконалення вчителя, що відображають специфіку основних форм його реалізації [6, с. 10]:

- самоосвіта, що спрямовується на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності,
- самовиховання, що забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних і усунення негативних професійнозначущих рис і якостей;
- самоактуалізація, в ході якої досягається актуалізація і мобілізація в окремий період часу власних сутнісних сил і потенцій педагога.

Використання ІКТ у роботі вчителя дає можливість [7, с. 34]:

- самоосвіти педагога, підвищення його професійного рівня;
- отримувати найсучаснішу інформацію по темі,
- оновлювати навчальний та дидактичний матеріал;
- мати доступ до методичної бази розробок;
- спілкуватися з колегами на різних форумах;
- публікувати свої матеріали та брати участь в обговоренні опублікованих матеріалів;
- брати участь в професійних конкурсах;
- обмінюватися досвідом з колегами з інших регіонів і країн.

Інформаційно-комунікаційні технології є основними у формуванні компонентів професійної ідентичності, оскільки вони дають можливість [8, с. 161]:

- здійснювати пошук та обробку інформації з використанням ІКТ;
- здійснювати адекватну оцінку себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності;
- обирати засоби само- і взаєморегуляції в процесі міжособистісної взаємодії;
- встановлювати контакти з метою з'ясування питань професійної діяльності;
- оптимально використовувати набуту інформацію на практиці з використанням ІКТ.

Використання ІКТ в будь-якому виді пізнавальної або творчої діяльності молодих вчителів сприяє розвитку у молодого фахівця нового типу мислення, що задовольняє вимоги сучасного інформаційного суспільства.

Формулювання мети статті. Мета статті – розкрити шляхи використання інформаційно-комунікаційних технологій в самоосвітній діяльності молодого вчителя для його професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу з відповідним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Результати аналізу теоретичних досліджень показують, що в процесі професійного

становлення молодого фахівця виникають протиріччя:

- між потребою в удосконаленні професійних компетентностей, які дозволять йому якісно виконувати свої професійні функції, і недостатньою методичною роботою школи в цьому напрямку;
- між потребою у саморозвитку, самореалізації своїх професійних компетентностей і недостатнім використанням інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у методичній діяльності навчального закладу;
- між можливістю застосування ІКТ під час професійної підготовки та відсутністю методики організації навчального процесу і наявних комп'ютерних програм для формування професійних компетентностей та особистісних якостей майбутніх фахівців;
- між бажанням педагога професійно саморозвиватися й самовдосконалюватися та його готовністю до самоорганізації цих процесів.

Одним із важливих шляхів подолання виокремлених протиріч виступає створення в навчальному закладі сприятливих організаційно-педагогічних умов і використання таких засобів активізації професійного самовдосконалення, які б сприяли розвитку професіоналізму молодого вчителя, пробудженню потреби самоактуалізації, бажання в нього творити свою особистість.

Для розвитку конкурентоспроможності молодих вчителів необхідно запроваджувати різні види мережевих систем, що об'єднують інформаційні ресурси, створюють освітній простір. Вони мають бути орієнтовані на потреби професійної діяльності молодого спеціаліста, потребу у неперервному самовдосконаленні та самореалізації. Важливо, щоб в даній системі доступними і відкритими були будь-які форми дистанційного підвищення кваліфікації, за умови достатнього рівня володіння молодим вчителем інформаційно-комунікаційними технологіями. Така інформаційно-комунікаційна мережева повинна швидко реагувати на освітній попит молодих педагогічних працівників, враховувати різні темпи навчання; інтегрувати формальні і неформальні види освіти. Необхідно створити цілісне освітнє поле для навчання, самоосвіти та взаємонавчання; забезпечити широке використання ІКТ на будь-якому етапі професійної діяльності молодих учителів.

Молодий спеціаліст має навчитися одержувати відповіді на питання про те, які є інформаційні ресурси, де вони розміщені, як можна отримати до них доступ і як їх використовувати з метою підвищення ефективності професійної діяльності за наступними напрямками:

- самоосвіта, тобто вивчення передового педагогічного досвіду провідних українських та зарубіжних науковців;
- підготовка методичних, дидактичних, наочних (у вигляді інтерактивних схем, таблиць, графіків) та атестаційних матеріалів;
- організація позакласної та дистанційної роботи, підготовка учнів до групової проектної роботи та виконання індивідуальних творчих завдань, наприклад, в дистанційних курсах;
- використання в навчальному процесі при самостійній роботі з навчальними інтерактивними моделями, використанні смарт-дошки тощо;
- перевірка навчальних досягнень учнів з предмету (електронні щоденники, журнали);
- участь у предметних олімпіадах, вебінарах, конференціях тощо.

Використання ІКТ в самоосвітній діяльності молодого вчителя дозволить йому ознайомитися з сучасним станом, перспективами розвитку та застосуванням у навчальному процесі педагогічних програмних засобів навчання; специфікою використання сучасного програмного забезпечення для організації і підтримки очного чи дистанційного навчального процесу тощо. Крім цього, підвищить рівень його підготовки в галузі новітніх інформаційних технологій, удосконалив навички самостійної роботи учнів в інформаційних базах даних, мережі Інтернет. Також полегшить розуміння учнями матеріалу, що вивчається, а також спонукатиме їх самих використовувати ІКТ за допомогою власних смартфонів,

планшетів тощо на уроках. Значно розширить можливості ІКТ використання смарт-дошок, а це зробить навчання цікавішим і змістовнішим.

Виходячи з основних принципів організації самоосвітньої роботи молодого вчителя для забезпечення його саморозвитку необхідно:

- безперервно і систематично підвищувати його професійну майстерність упродовж всієї педагогічної діяльності;
- поєднувати знання з науково-теоретичної підготовки, отриманої у вищому навчальному закладі з оволодінням професійними компетентностями, необхідними в інноваційній педагогічній діяльності;
- своєчасно опрацьовувати нові підходи до організації навчального процесу, оволодівати сучасними інформаційними ресурсами;
- диференціювати зміст і методи методичної роботи, впроваджуючи інноваційну діяльність в навчальному процесі.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Головним завданням сьогодні є використовувати та впроваджувати інформаційно-комунікаційних технологій для саморозвитку молодого вчителя виважено та ретельно підготовлено і продумано, щоб підтримувати його бажання вдосконалюватися. Вважаємо самоосвіту вчителя необхідним чинником для його саморозвитку та професійного зростання, ефективної роботи в умовах сучасної освіти.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в створенні методики використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку творчого потенціалу та забезпечення педагогічного зростання молодого вчителя.

Список використаної літератури

1. Ільчук В.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Ільчук. – Вінниця, 2016. – 254 с.
2. Співаковська Є.О. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є.О. Співаковська. – Тернопіль, 2016. – 36 с.
3. Кокун О.М. Психологічні особливості професійного становлення вчителів / О.М. Кокун // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2010. – Вип. 7. – 280 с.
4. Гуревич Р.С. Комп'ютерні технології навчання як засіб дистанційної вищої освіти / Р.С. Гуревич, О.В. Домінський // Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти: Всеукр. наук.-метод. конф., 11–13 жовтня 2000 р. – Київ, 2000. – с. 53–55.
5. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: Монографія / За ред. В.А. Ковальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 204 с.
6. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.В. Шестакова. – Київ, 2006. – 22 с.
7. Открытое образование – объективная парадигма XXI столетия / под. общ. ред. В.П. Тихонова. – М., 2000. – 288 с.
8. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Я. Романишина. – Тернопіль, 2016. – 482 с.

References

1. Ilchuk, V.V. (2016). *Pedagogical conditions of professional self-development of teachers professional disciplines in higher agricultural education* (Ph.D dissertation). Vinnitsa. (in Ukr.).
2. Spivakovskaya, E.A. (2016). *Theoretical and methodological foundations of future teacher of humanities to the profession in polisub'yektnomu learning environment* (Ph.D dissertation). *Thesis*. Ternopol. (in Ukr.).
3. Kokun, A.M. (2010). *Psychological features of professional development of teachers. Problems of modern psychology. Proceedings of the Institute of Psychology. GS Kostyuk APS of Ukraine*. Kyiv, 7. (in Ukr.).
4. Gurevich, R.S., Dominsky, O.V. (2000). *Computer technology as a means of distance learning higher education. Ways of reforming correspondence (distance) higher education: Ukrainian scientific-practical conference, 11–13 October 2000*. Kyiv, 53–55. (in Ukr.).

5. Professional self-development of future specialist: Monograph. (2011). In V.A. Kovalchuk (Ed.). Zhytomyr: Printed Zhytomyr State University. (in Ukr.).
6. Shestakova, T.V. (2006). Formation of future teachers for professional self (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kyiv. (in Ukr.).
7. *Open education is an objective paradigm of the 21st century* (2000). In V.P. Tikhonov (Ed.). Moscow. (in Rus.).
8. Romanyshyna, O.J. (2016). *Theoretical and methodological bases of formation of professional identity of future teachers by means of information technologies* (Doctor of Science dissertation). Ternopol. (in Ukr.).

VOLOSHCHUK Iлона,

Ph.D., Senior Lecturer of Pedagogy Department,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
e-mail: ilon_70@mail.ru

USE OF INFORMATION-AND-COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR A YOUNG TEACHER'S SELF-DEVELOPMENT

***Abstract.** In the article, on the basis of the analysis of scientific literature, revealed the abilities and the tendencies of the use of information-communication technologies for providing self-development of a young teacher. It is analyzed the basic directions of the use of information-communication technologies by a young teacher, such as: self-education, it means the learning of advanced pedagogical experience of the colleagues, as in Ukraine, as in the other counties of the world; preparation of abstracts, didactic, methodological and certification materials; organization of an after-hour and distance work, preparation of pupils to the group specified work and the fulfilment of individual creative tasks; the use during the lesson with a self-guided work and educational interactive models etc.; checking of educational success of pupils in a subject; participating in distance subject Olympiads, webinars, conferences etc. The result of the research is the development of the methodological recommendations as for organization of the self-education activity of a young teacher with the usage of information-communication technologies. The practical importance of the research is in the fact that the usage of information-communication technologies lets a young teacher to acquaint with the modern condition, perspectives of the development and the appliance of the pedagogical program means of training in the educational process; particularity of the usage of the modern program providing for the organization and support of the full-time or distance educational process etc. In the result of the research is made a conclusion that the usage and the adaption of the information-communication technologies for the self-development of a young teacher should be considered, deliberate and carefully prepared to support his wish for constant self-improvement. Also are found perspective directions of further pedagogical researches, such as: the creation of the methodology of the usage of information-communication technologies for the development of creative potential and ensuring pedagogical growth of a young teacher.*

Key words: ICT; a young teacher; self-development; educational growth.

Одержано редакцією 19.03.2017
Прийнято до публікації 26.03.2017

УДК 377.3

ГЕРАСИМОВА Наталія Євгенівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і психології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: gerasimovanata@ukr.net

КОНЦЕПЦІЇ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ

Стаття присвячена вивченню внутрішньоособистісних конфліктів класиками зарубіжної психології. Аналіз існуючих концепцій показує неоднозначність поглядів на це явище. Їхньою характерною рисою є те, що проблема внутрішньоособистісного конфлікту в основному вирішується в контексті розуміння особистості, яке сформулювалося в рамках тої чи іншої психологічної школи. Розуміння сутності внутрішньоособистісного конфлікту серед психологів є

різним, залежне від певних наукових шкіл, сформованих на теренах: психоаналізу, біхевіоризму, гештальтпсихології, когнітивної психології, гуманістичної психології, екзистенціалістичної психології, інтеракціоністичної психології. Внутрішньоособистісний конфлікт, незадоволення собою – важливий елемент якісного «стрибка» особистості в своєму розвитку, це необхідний атрибут її життєутвердження. Це також показник наявної розвиненої структури особистості, достатньо високого рівня розвитку світоглядної системи цінностей, орієнтирів, почуттів. У теоретичних концепціях психологів, що належать до розмаїття психологічних шкіл, усе ж можна виділити деякі загальні положення. Їх можна плідно використовувати при створенні теоретичної моделі внутрішньоособистісних конфліктів студентів. Рефлексуючи власні думки, дії, бажання, особистість отримує можливість перетворити конфліктні, деструктивні, ірраціональні сили в природі людини на нові форми своєї активності, регулювати свої реакції, збагачувати свій духовний, емоційно-почуттєвий світ.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт; психоаналіз; біхевіоризм; гештальтпсихологія; когнітивна психологія; гуманістична психологія; екзистенціалістична психологія; інтеракціоністична психологія.

Постановка проблеми. У зарубіжній класичній психологічній літературі проблема внутрішньоособистісного конфлікту розглядається, насамперед, виходячи з концепції особистості, яка існує в тієї або іншої психологічній школі. В рамках тих або інших психологічних шкіл, або точок зору окремих вчених, утримуються на наш погляд, цікаві ідеї які можна використовувати при створенні теоретичної моделі внутрішньоособистісного конфлікту студента ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. У результаті недостатньої розробленості цієї проблеми наявні в науковій та методичній літературі рекомендації фахівців щодо теоретичної та методологічної основи дослідження проблеми: системний підхід як евристично потужний засіб пізнання психологічних процесів, станів, явищ; вчення про соціальну детермінованість і творчу сутність особистості, суспільно-історичні закономірності самосвідомості та «Я-концепції»; розуміння психологічної сутності внутрішньоособистісних конфліктів як суперечності.

Аналіз існуючих наукових підходів до вивчення феномену внутрішньоособистісного конфлікту показав, що ця проблема викликає широкий дослідницький інтерес в різних царинах наукового пізнання: філософському, загальному та конкретно-науковому, що вказує на її значущість. Дослідники підкреслюють особливість та винятковість психічного стану особистості при внутрішньоособистісному конфлікті. Водночас ряд теоретичних і прикладних аспектів цієї проблеми залишаються поки що недостатньо з'ясованими.

Метою статті є аналіз існуючих концепцій розуміння сутності внутрішньоособистісного конфлікту.

Виклад основного матеріалу. При розгляді концепції внутрішньоособистісного конфлікту в межах психоаналітичного напрямку привертає увагу насамперед біопсихологічне трактування явища.

За словами З. Фрейда стан незадоволеності собою, тривожність, що супроводжують людину, є – суб'єктивні, емоційно забарвлені відображення у свідомості боротьби «Воно» і «Над Я», нерозв'язаних протиріч, які спонукають поведінку («Воно») і те, що повинно було б керувати нею («Над Я»). Якраз протиріччя між цими двома інстанціями особистості призводять до внутрішньоособистісного конфлікту [1, с. 345]. «Конфлікт викликає вимушену відмову, коли позбавлене задоволення лібідо змушене шукати інші об'єкти й шляхи. Умовою конфлікту є те, що ці інші шляхи й об'єкти викликають невдоволення частини особистості, точніше кажучи, накладають вето, унеможливаючи на самому початку новий спосіб задоволення» [1, с. 223]. У людини в стані внутрішньоособистісного конфлікту «завжди є ознаки зіткнення бажань, одна частина особистості відстоює визначені бажання, інша – чинить опір цьому і відхиляє їх» [1, с. 223].

Згідно з теорією «аналітичної психології» К. Юнга [2, с. 190], психіка людини містить у собі три рівні: свідомість, особисте несвідоме й колективне несвідоме. Визначальну роль у структурі особистості людини відіграє колективне несвідоме, яке має загальний характер.

Якщо З. Фрейд розглядав внутрішньоособистісний конфлікт як конфлікт між потягами несвідомого і вимогами суспільства, то в теорії К. Юнга внутрішньоособистісний конфлікт – це регрес на нижчий шабель. Пристосування до життя, за К. Юнгом, вимагає застосування таких функцій, як мислення, почуття, інтуїція тощо. Коли психіка не справляється з якоюсь ситуацією, це означає, що певна функція потребує допомоги зі сфери несвідомого. Звідси, щоб реалізувати адаптацію, індивід повинен регресувати, тобто звернутися нижчого рівня свідомості.

На думку А. Адлера [3], майже кожна людина має ті або інші фізичні або психологічні вади, які можуть сформувати в ній комплекс неповноцінності. Останній виступає важливим стимулом, джерелом руху особистості на шляху самовдосконалення, нарощення своїх потенційних можливостей. У вченні А. Адлера говориться, що коли людина свідомо ставить перед собою нездійсненну мету й переборює почуття неповноцінності шляхом відходу у хворобу, то в неї розвивається невроз.

Нагадаємо, що А. Адлер [3] розглядав невроз не як хворобу, а як деформований життєвий стиль. У підґрунті неврозу, вважав він, лежить внутрішньоособистісний конфлікт, який тлумачиться вченим як суперечність між прагненням до влади, переваги й почуттям власної неповноцінності.

У теорії, що розвивалась у рамках психоаналітичного напрямку К. Хорні [4], значне місце посідає проблема неврозу й закладеного в його основу внутрішньоособистісного конфлікту.

На думку автора, внутрішньоособистісний конфлікт виникає в системі взаємин індивіда з соціальним середовищем. Ця концепція, відкидаючи інстинкти смерті, руйнування, вроджену агресивність, стверджувала, що ворожість виникає в людини при зіткненні її зі споконвічно ворожим світом. Конфлікт, завважає К. Хорні, виникає, коли прагнення до безпеки в людини суперечить прагненню до задоволення бажань, і тоді, задля розв'язання конфлікту, виробляється визначена стратегія поведінки.

Крім того, вона розглядала внутрішньоособистісний конфлікт і через зіткнення «невротичних потреб». Під «невротичними потребами» тут розуміються «несвідомі спонукання, які дістають розвиток для того, щоб справлятися з життям, незважаючи на страхи, безпорадність і самотність» [4, с. 249].

К. Хорні переконана, що невротичні потреби – центр усієї невротичної структури особистості, результат ще ранніх розладів, конфліктів, які мали місце в людських взаєминах. На її думку, невротичні потреби породжують безліч нових розладів, ілюзій про світ і про себе самого, уразливі сторони, внутрішні заборони, конфлікти. Вони одночасно є розв'язанням вихідних труднощів і джерелом додаткових труднощів. Зміст конфлікту невротичних потреб, вважає вчений становить те, що задоволення кожної з них спричиняє фрустрацію інших [4].

Сутність внутрішньоособистісного конфлікту, твердив Е. Фромм, полягає у «відчуженні людини». Аналізуючи економічну, соціальну, політичну структуру суспільства цей психолог доходить висновку, що при розвинутому капіталізмі починається повне відчуження людини від інших людей. Цьому сприяє і науково-технічна революція, яка, з одного боку, полегшує умови праці, а з іншого – веде до того, що люди працюють поодиноці. «Здається, начебто людина діє у відповідності зі своїми інтересами, – пише Е. Фромм, – насправді ж її цілісна особистість, з усіма її можливостями, перетворилася в знаряддя, що є ланцюгом машини, яку вона побудувала своїми руками» [5, с. 105–106]. Людина в сучасному світі відчужена від усього, вона вільна від усього. У неї немає ніяких зв'язків ні зі світом, ні з людьми, ні з товаришами по праці. На погляд ученого, «для сучасної людини воля має двоякий сенс; вона звільнена від колишньої влади й перетворилася в «індивіда», але водночас стала знаряддям зовнішніх цілей, відчуженою від самої себе і від інших людей» [5, с. 224]. Подібне відчуження людини Е. Фромм називає «негативною волею». Цей стан гнітить людину, породжує внутрішньоособистісні конфлікти, неврози.

Близькою до психоаналізу є оригінальна теорія трансактного аналізу, розроблена в 50-ті роки американським психологом і психіатром Е. Берном [6]. Дослідник відзначає, що кожній людині властиві три типи стану «Я», обумовлені моделями поведінки. Сутність внутрішньоособистісного конфлікту вчений пояснює тим, що особистість фіксована на неправильний «Я – стан».

Таким чином, представники психоаналізу започаткували пошук сутності внутрішньоособистісного конфлікту, насамперед виходячи з протиріч структури особистості. Вони одні з перших звернули увагу на наявність в особистості величезного ірраціонального шару, де зосереджені різні інстинкти мотивації, що лежать в основі механізмів виникнення багатьох психологічних порушень.

Але їхні погляди на походження внутрішньоособистісних конфліктів, породження неврозів різняться між собою. Це, передовсім, зумовлене тим кутом зору, якого дотримувався певний дослідник при аналізі основних мотиваційних рушійних сил особистості, які знаходяться у несвідомому. Через це виникають розходження в тлумаченні основних протиріч особистості, що інспірують внутрішньоособистісні конфлікти.

Якщо в засновника психоаналізу [1] це протиріччя між сексуальними прагненнями особистості й вимогами суспільства, то в працях його послідовників зроблено спробу занизити роль сексуальності й змістити акцент на інші мотиви та особливості несвідомого. Так А. Адлер [3] підкреслює важливість прагнення до самоствердження або волі до влади. К. Юнг [2] досліджує глибинні шари несвідомого, зокрема «колективне несвідоме». К. Хорні [4] виділяє потребу в безпеці і наголошує на ролі актуальних конфліктів, а Е. Фромм [5] звертається до аналізу соціального тиску на індивіда. Але в цілому адепти психоаналізу, незважаючи на його біологізаторське трактування внутрішньоособистісного конфлікту, зробили значний внесок у розуміння механізмів утворення цього явища, запропонували методичні й практичні прийоми надання допомоги особистості при вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів, лікуванні неврозів.

Речники гуманістичної психології відмовляються від поглядів психоаналітиків на внутрішньоособистісні конфлікти. Якщо в теорії психоаналізу мета особистості зводиться до знаходження в конфлікті рівноваги, компромісу між різними протиріччями в її структурі, то в гуманістичній психології, навпаки, життя розглядається як прагнення людини до порушення рівноваги, до реалізації своїх можливостей, закладених при народженні. Хоча в рамках обох психологічних напрямів учені звертаються до поняття психологічного захисту, проте його зміст і функціональне призначення трактується по-різному.

Психоаналітична теорія вивчає суспільство, яке перебуває в неодмінному конфлікті з індивідом, тому що його вимоги не відповідають потребам останнього. Через це конфлікт неминучий, як і неминучі ті або інші форми психологічного захисту.

У гуманістичній психології (К. Роджерс [7], А. Маслоу [8]) конфлікт не є чимось відворотним, тому психологічний захист має місце лише при перебігові конфлікту.

В основі внутрішньоособистісного конфлікту, згідно з К. Роджерсом, лежить протиріччя, що виникає між усвідомленими, але помилковими оцінками, які особистість здобуває в процесі життя, і оцінним механізмом себе на неусвідомленому внутрішньому рівні. Поведінка в дитини насамперед визначається індивідуальним оцінним механізмом. Поступово, упродовж життя, людина привчається недовірливо ставитися до власних оцінних механізмів.

Прагнучи зберегти свої цінності, особистість вибудовує систему захисту проти небезпечного, несумісного з «Я концепцією» досвіду. Це пов'язане з тим, що, як відзначає К. Роджерс: «багато що з її досвіду знаходяться в конкретному протиріччі з «Я концепцією» і тому не може бути відтвореним у всій своїй повноті» [7, с. 120–121].

Людина має про себе неправильне уявлення. Тому, аби уникнути його перебудови, спотворює ту реальність, у якій живе, що і призводить, за словами вченого, до внутрішньоособистісного конфлікту.

На думку іншого представника цього наукового напрямку А. Маслоу, основна потреба людини – це потреба в самоактуалізації [8]. Дослідник вважає, що людина повинна реалізувати те, що в ній закладене, те, що вона може. Якщо вона цього не робить, якщо умови життя перешкоджають цій реалізації, то виникає внутрішньоособистісний конфлікт. Суть цього конфлікту в тому, що людині немає можливості бути тим, ким вона може бути. Таким чином, твердить учений, сутність внутрішньоособистісного конфлікту – в нереалізованій потребі людини самоактуалізуватися.

Проблема внутрішньоособистісного конфлікту розглядалася й у рамках екзистенціалістичного напрямку в психології. В його центрі знаходиться історично визначений тип «нещасливої свідомості» – шизоїдна особистість. Це людина, у якої порушені зв'язки не лише з навколишнім світом, іншими людьми, але й із собою. Сприйняття нею власного «Я» розколоне, внутрішня мотивація власної поведінки, ставлення до неї інших людей надзвичайно складні, суперечливі й заплутані. Виникнення шизоїдної свідомості, як гадає англійський психолог Р. Лейнг [9], зумовлене зіткненням споконвічно гуманного суб'єкта із суспільством, конфліктом між дійсністю екзистенціального буття й недійсністю соціальної реальності. Щоб уникнути подібного стану, індивід намагається захиститися, але це не приносять бажаного результату.

Учений відзначає: трагічний парадокс полягає в тому, що чим більше зусиль захисту «Я» на цьому шляху, тим інтенсивніше воно руйнується. Наступне явне порушення й розчинення «Я» в шизофренічному стані відбувається не внаслідок атак ззовні, а через спустошення, викликане самими захисними маневрами.

Одним з основних постулатів гештальтпсихології проголошує, що психіка, становить собою утворення, котре складається з цілісних структур, первинних стосовно до своїх компонентів. Цей принцип у тій або іншій модифікації застосовується психологами цього напрямку й для пояснення мотивації, поведінки особистості, внутрішньоособистісного конфлікту.

Так, К. Левін [10, с. 181–188], розробляючи динамічну концепцію особистості, внутрішньоособистісний конфлікт визначав як ситуацію, у якій на суб'єкт одночасно впливають протилежно направлені сили приблизно однакової величини. За силою, що діє на суб'єкт і яка спрямовує його поведінку, науковець окреслив такі види конфліктних ситуацій:

1. Конфлікт «прагнення-прагнення». Два об'єкти чи дві мети володіють однаковим вимогливим характером (валентністю). Однак при цьому, не можна володіти обома, а необхідно зробити вибір між двома можливостями.

2. Конфлікт «уникнення-уникнення». Ситуація, коли доводиться вибирати між двома приблизно рівними за силою нещастями.

3. Конфлікт «прагнення-уникнення». Одне й теж водночас притягує й відштовхує.

Ідеї К. Левіна знайшли свій подальший розвиток у працях К. Міллера. Розглядаючи силу поведінкової тенденції до мети, що володіє одночасно позитивною й негативною валентністю (привабливістю), К. Міллер [11, с. 148] висунув кілька гіпотез щодо феномена конфлікту: тенденція прагнення тим сильніша, чим ближча відстань до мети (градієнт прагнення); тенденція уникнення тим сильніша, чим ближча відстань до стимулу, що вселяє побоювання (градієнт уникнення); градієнт уникнення зростає швидше, аніж градієнт прагнення; за рахунок конфлікту між двома несумісними реакціями перемагає сильніша; висота градієнта прагнення або уникнення залежить від сили потягу, на яких ґрунтується.

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт – це такий конфлікт, в якому прагнення та уникнення врівноважують одне одного, й індивід намагається вибрати найбільш прийнятний для нього варіант поведінки для досягнення мети і, навпаки, для відмови від мети, поставленої перед ним.

Сутність внутрішньоособистісного конфлікту, на думку засновника логотерапії В. Франкла являє собою втрату або відсутність сенсу життя. «Пошук кожною людиною смислу, – зауважує він, – головна сила її життя, а не вторинна раціоналізація інстинктивних потягів» [12, с. 118].

У людини прагнення до сенсу життя часто буває фрустрованим, що може призвести, застерігає Ф. Франкл, до «екзистенціальної фрустрації», яка своєю чергою спричиняє невроз. У теорії В. Франкла такі неврози дістали назву «нусогенних» (від грецького слова «нус», що означає розум, дух, смисл). Як відзначає психолог: «... нусогенні неврози виникають не через конфлікт між потягами і свідомістю, а скоріше через конфлікт між різними цінностями, іншими словами, виростають із моральних конфліктів, або, просто кажучи, з духовних проблем» [12, с. 120]. На думку В. Франкла, не кожен конфлікт обов'язково мусить бути невротичним, величезна кількість конфліктів нормальні: «заклопотаність людини, навіть розпач із приводу цінності власного життя, є духовним нещастям, але в жодному разі не психічним захворюванням» [12, с. 120].

Когнітивна психологія, звертаючись до проблем вивчення особистості, переймалася насамперед мотивами й стратегією поведінки, організацією поведінки в цілісну систему, процесами вибору визначеного способу оцінювання й реагування на життєві ситуації.

Чільне місце у розвідках психологів цього напрямку посідає питання про когнітивний баланс, когнітивну погодженість або дисонанс.

Скажімо, Л. Фесгінгер внутрішньоособистісний конфлікт інтерпретує як зіткнення різних когнітивних елементів особистості [13]. Основним постулатом теорії є твердженням про особистості прагнення до гармонії, погодженості й конгруентності когнітивних репрезентацій зовнішнього світу й себе. Якщо цієї погодженості немає, то переживається дисонанс. Глибина або інтенсивність когнітивного дисонансу, говорить Л. Фесгінгер, залежить від: а) значимості відповідних знань; б) відносної кількості знань, що дисонують один з одним.

У теоріях особистості психологів-біхевіористів головна увага приділяється поведінці особистості. Під останньою розуміється сукупність реакцій організму на стимули зовнішнього середовища. Приміром, на думку Б. Скінера [14, с. 165–166], будь-яка поведінка особистості зумовлена зовнішнім середовищем, яке винагороджує, карає або ігнорує поведінкові реакції людини. Як зазначає дослідник, внутрішньоособистісний конфлікт, невроз – це просто погана звичка, результат помилкового зумовлювання. Таке помилкове зумовлювання або неадекватну поведінку, можна змінити за допомогою тренування.

Трохи інакше проблему внутрішньоособистісного конфлікту розглядали вчені-необіхевіористи Н. Міллер і Д. Доллард [11]. У створеній ними теорії фрустрації сутністю внутрішньоособистісного конфлікту виступає реакція індивіда на перешкоду. Ці психологи вважають, що зовнішній світ ворожий людині і постійно ставить перед нею перешкоди, які можуть набувати форми фізичної, моральної, духовної фрустрації. Усе життя особистості полягає в борні з ними. У процесі боротьби із фрустрацією в особистості виникає агресія – прагнення зруйнувати перешкоду. Фрустрація, звичайно, передують конфліктові.

На думку представників інтеракціоністського напрямку в західній соціальній психології наріжні причини внутрішньоособистісного конфлікту криються в процесі соціальної взаємодії. При виникненні збурювань у відносинах «індивід-середовище» суб'єкт починає відчувати внутрішню дисгармонію, незручність, дискомфорт, прагнення усунути їх. Індивід робить активні дії для того, щоб пристосуватися до середовища. Під час цього пристосування й виникають конфлікти.

Інтеракціоністи розглядають конфлікти переважно як рольові, тобто як конфлікти, що постають унаслідок того, що до носіїв однієї групи ставляться неоднакові, найчастіше суперечливі вимоги.

Наприклад, Т. Шібутані, означаючи внутрішньоособистісний конфлікт як, передовсім рольовий, розмежовує два різних його види. Перший вид внутрішньоособистісного конфлікту обумовлений тим, що «...людина постає перед декількома еталонними групами» [15, с. 473]. Тому їй важко визначити ситуацію або успішно інтерпретувати свою «Я концепцію». Тому що вона знаходиться між протилежними вимогами різних соціальних груп, які вимагають виконання різних соціальних ролей. Цей тип конфлікту вчений іменує конфліктом альтернативного способу визначення однієї і тієї ж ситуації. У тому разі, коли

«люди змушені грати ролі, що містять протилежні права й обов'язки», може виникнути конфлікт, названий Т. Шібутані «маргінальним».

Творець теоретико-методичної концепції психотерапії й саморозвитку людини – психосинтезу, італійський учений Р. Ассаджолі, спробував у своїй теорії поєднати все краще, що було вироблено в різних психологічних напрямках. Вважаючи, що одним із фундаментальних мотивів особистості є прагнення до внутрішньої інтеграції, дослідник бачив сутність конфлікту в наявності сильно діючих протиріч усередині особистості, які знижують загальну цілісність «Я». Р. Ассаджолі розглядає кілька типів конфліктів, в основі яких лежать різні протиріччя. На його думку, конфлікти можуть породжуватися: протиріччями між «інертністю, лінню, захисною тенденцією, прагненням до безпеки, яка виражається в конформності, з одного боку, й прагненні до росту самоствердження, ризику, з іншого»; «пробудженням нових потягів або потреб, які входять у суперечність із старими»; амбівалентністю, двоїстим ставленням людини до життя [16, с. 29].

За теорією німецького психолога, творця «позитивної» психотерапії Н. Пезешкяна, сутність внутрішньоособистісного конфлікту зводиться до форм поведінки особистості, яка регулярно повторюється, а це не завжди погоджується зі сталою системою відносин, нормами поведінки, спілкування з іншими людьми [17, с. 26–27].

Невміння людини змінити форми поведінки або відносини з іншими людьми, або деякі життєві оцінки, принципи, ведуть її до стану конфлікту. Причому, як каже Н. Пезешкян, стан внутрішньоособистісного конфлікту викликається часто не лише певними значними подіями, але й дрібними душевними ранами, які постійно наносяться «чуттєвим» або вразливим місцям особистості.

Цікавим є також погляд чеських дослідників К. Блага і М. Шебека на проблему внутрішньоособистісного конфлікту. На їхню думку, визначати це явище необхідно виходячи насамперед із розуміння «системи Я» особистості [18, с. 9]. За словами дослідників зріла, розвинута «система Я» обмежена й злитована з глобальним «Я». Глобальне «Я» – центр особистості. Воно становить щиросердні процеси, стани, почуття, бажання, цілі. До того ж, у «системі Я», крім глобального «Я», існує «ієрархічна структура осей образу себе й саморозуміння». Ця структура містить у собі осі: Я є, Я хочу, Я маю, ідеал себе, совість, соціальна роль, ким я буду і т.п. Учені вважають, що внутрішньоособистісний конфлікт постає тоді, коли відбувається дезінтеграція глобального «Я» або порушення яких-небудь з ієрархічних структур осей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на підставі розглянутих поглядів зарубіжних класиків психології можна зробити висновки, що у зарубіжній класичній літературі з психології проблема внутрішньоособистісного конфлікту насамперед розглядається у світлі концепції особистості, виробленій у межах тієї чи іншої психологічної школи.

Оскільки особистість психологічними напрямками розглядається по-різному, тому розуміння сутності внутрішньо особистісного конфлікту серед психологів є різним, залежним від певних наукових шкіл, сформованих на теренах: психоаналізу, біхевіоризму, гештальтпсихології, когнітивної психології, гуманістичної психології, екзистенціалістичної психології, інтеракціоністичної психології.

У теоретичних концепціях психологів, що належать до розмаїття психологічних шкіл, усе ж можна виділити деякі загальні положення. Їх можна плідно використовувати при створенні теоретичної моделі внутрішньоособистісних конфліктів студентів. Так, у концепціях психоаналізу, гуманістичної психології, психосинтезу в основу внутрішньоособистісного конфлікту покладені протиріччя й психологічний захист. Більшість теорій показує, що внутрішньоособистісний конфлікт спричиняє негативні емоції в особистості (тривога, страх). Подальші дослідження, повинні спрямовуватися на отримання та розроблення адекватних діагностичних процедур виявлення внутрішньоособистісних конфліктів. У цьому зв'язку важливим є дослідження феномена стабільності отриманого ефекту на подальших етапах адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1991. – 456 с.
2. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное / К.Г. Юнг. – С.Пб. : Университетская книга, 1997. – 544 с.
3. Адлер А. Лекции по аналитической психологии / А. Адлер. – М. : Рефл-бук, 1996. – 278 с.
4. Хорни К. Ваши внутренние конфликты / Хорни К. – С.Пб. : Лань, 1997. – 212 с.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.
6. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Э. Берн // Пер. с англ. – С.Пб. : Братство, 1992. – 224 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
8. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – Киев : Ваклер, 1997. – 300 с.
9. Лейнг Р. Разделенное Я / Р. Лейнг. – Киев : Государственная библиотека для юношества, 1995. – 320 с.
10. Lewin K. Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics. In G.W. Lewin (Ed.). – New York : Harpen & Rom, 1948. – 258 p.
11. Miller N.E. Experimental studies of conflict. In J. Me, V. Hunt (Ed.). Personality and the behavior disorders. – New York: Ronald Press, 1944. – Vol. I. – P.431–465.
12. Франкл В. Доктор и душа / В. Франкл. – С.Пб. : Ювента, 1997. – 385 с.
13. Festinger L. A theory of cognitive dissonance. New York: Stanford: Stanford univ. press, 1976. – XI. – 291 p.
14. Skinner B.F. A case history in scientific method. American Psychol., 1956. – P. 221–233.
15. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Прогресс, 1969. – 535 с.
16. Ассоджоли Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассоджоли. – М. : Прогресс, 1994. – 310 с.
17. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия / Н. Пезешкян. – М. : Прогресс, 1992. – 240 с.
18. Блага К. Я твой ученик, ты мой учитель: Книга для учителей / К. Блага, М. Шебек. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.

References

1. Freud, Z. (1991). *Introduction to Psychoanalysis*. Lectures. Moscow: Science. (in Rus).
2. Jung, K.G. (1997). *Consciousness and the unconscious*. St. Petersburg: University book. (in Rus).
3. Adler, A. (1996). *Lectures on analytical psychology*. Moscow: Refl-book. (in Rus).
4. Horney, K. (1997). *Your inner conflicts*. St. Petersburg: Lan. (in Rus).
5. Fromm, E. (1994). *Anatomy of human destructiveness*. Moscow: Republic. (in Rus).
6. Bern, E. (1992). *Transaction analysis and psychotherapy*. St. Petersburg: Brotherhood. (in Rus).
7. Rogers, K. (1994). *A look at psychotherapy. The formation of man*. Moscow: Progress. (in Rus).
8. Maslow, A. (1997). *Psychology of Being*. Kyiv: Wackler. (in Rus).
9. Laing, R. (1995). *Divided I*. Kyiv: State Library for Young People. (in Rus).
10. Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. In G.W. Lewin (Ed.). New York: Harpen & Rom.
11. Miller, N.E. (1944). Experimental studies of conflict. In J. Me, V. Hunt (Ed.). *Personality and the behavior disorders*. New York: Ronald Press, I, 431–465.
12. Frankl, V. (1997). *Doctor and soul*. St. Petersburg: Yuventa. (in Rus).
13. Festinger, L. (1976). *A theory of cognitive dissonance*. New York: Stanford: Stanford university press, XI.
14. Skinner, B.F. (1956). A case history in scientific method. *American Psychology*, 221–233.
15. Shibutani, T. (1969). *Social psychology*. Moscow: Progress. (in Rus).
16. Assogioli, R. (1994). *Psychosynthesis: theory and practice*. Moscow: Progress. (in Rus).
17. Pezeshkyan, N. (1992). *A trader and a parrot. Eastern histories and psychotherapy*. Moscow: Progress. (in Rus).
18. Blaga, K., Shebek, M. (1991). *I am your pupil, you are my teacher: A book for teachers*. Moscow: Enlightenment. (in Rus).

GERASIMOVA Nataliya,

Ph.D., Associate Professor of General Pedagogy and Psychology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: gerasimovanata@ukr.net

CONCEPTIONS OF INTRAPERSONAL CONFLICTS

Abstract. *Introduction. This article is devoted to the study of interpersonal conflicts classics foreign psychology. Analysis of existing concepts shows the ambiguity of views on this phenomenon. Their characteristic feature is that the problem of interpersonal conflicts largely solved in the context of understanding personality, which formed under this or that psychological school. Understanding the nature of interpersonal conflicts among psychologists is different, depending on certain scientific schools formed on the territory: psychoanalysis, behaviorism, Gestalt psychology, cognitive psychology, humanistic psychology. Interpersonal conflicts, dissatisfaction with themselves – an important element of quality «jump» the individual in its development, a necessary attribute of affirmation of life. It also developed the existing rate structure of the individual, rather a high level of ideological value system benchmarks feelings. In*

theoretical concepts psychologists belonging to a variety of psychological schools still possible to identify some general provisions. They can be effectively used in creating theoretical models of interpersonal conflicts of students. They reflect their own thoughts, actions, desires, personality is able to transform conflict, destructive, irrational forces in human nature to new forms of its activity, regulate their reactions to enrich their spiritual, emotional and sensual world.

Purpose – analysis of existing concepts of understanding the nature of interpersonal conflict.

Methods: theoretical analysis, system analysis, questioning, testing, methodological analysis.

Results. Scientists believe that intrapersonal conflict arises when there is a global disintegration «I» or violation of any hierarchical structures with axes.

Originality. As a result of insufficient elaboration of the problem existing in scientific and methodological literature expert advice on theoretical and methodological basis of research problems: a systematic approach heuristically powerful means of knowledge of psychological processes, states and phenomena; theory of social determinism and creative nature of the individual, social and historical patterns of consciousness and «I -Concept»; understanding the psychological nature of interpersonal conflict as a contradiction.

Analysis of existing scientific approaches to studying the phenomenon of interpersonal conflicts has shown that the problem is broad research interest in various fields of scientific knowledge: philosophical, general and specific scientific, indicating its importance. Researchers emphasize the exclusiveness feature the mental state of the individual with interpersonal conflict. However, a number of theoretical and applied aspects of the problem are still not clarified.

Conclusion. The based on the considered views of foreign classics of psychology can conclude that foreign classical literature on the psychology of interpersonal conflicts first issue considered in the light of the concept of personality produced within a particular psychological school.

Because personality psychological areas treated differently because understanding the essence of personal inner conflict among psychologists is different, depending on certain scientific schools formed on the territory: psychoanalysis, behaviorism, Gestalt psychology, cognitive psychology, humanistic psychology, psychology ekzistentsialistychnoyi, interaktsionistychnoyi psychology.

In theoretical concepts psychologists belonging to a variety of psychological schools still possible to identify some general provisions. They can be effectively used in creating theoretical models of interpersonal conflicts of students. Thus, the concepts of psychoanalysis, humanistic psychology, psycho based interpersonal conflicts and contradictions imposed psychological protection. Most theories suggests that intrapersonal conflict causes negative emotions in personality (anxiety, fear). Further research should be directed at obtaining and developing adequate diagnostic procedures identify intrapersonal conflicts. In this regard it is important to study the phenomenon of stability resulting effect on later stage adaptation of students to the learning environment at the university.

Key words: *intrapersonal conflict; psychoanalysis; behaviorism; gestalt psychology; cognitive psychology; humanistic psychology*

*Одержано редакцією 04.04.2017
Прийнято до публікації 11.04.2017*

УДК 377.3

ГЕРАСИМОВА Інна Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, транзакційний аналітик,
доцент кафедри загальної педагогіки і психології,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: inna_anni_0512@ukr.net

МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Стаття присвячена вивченню проблем адаптації особистості. Специфіка адаптації особистості полягає в тому, що в процесі своєї життєдіяльності вона стикається з необхідністю активно пристосовуватися до різних елементів соціального середовища.

При вивченні проблем адаптації, розробки теоретичних і прикладних питань адаптації людини соціологи, психологи і педагоги виходять з положення про єдність особистості і

суспільства, про активний характер їх взаємодії. Втілені в концепціях К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, І.Д. Бєха, Л.С. Виготського, І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, С.Д. Максименка, Н.Г. Ничкало, С.Л. Рубинштейна, В.А. Семиченко, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, Т.С. Яценко, вони дозволяють розкрити сутність процесу адаптації як виразу єдності взаємодіючих сторін (людини і соціального середовища) з притаманними йому протиріччями.

В основі цієї єдності, з одного боку, лежить активність соціального середовища, а з іншого – активність особистості, спрямована на пізнання оточуючого світу, вироблення певних принципів і конкретних способів взаємодії, що дозволяють не лише пристосуватися до мінливих соціальних умов, але й перетворювати їх тією мірою, якою це виявляється доцільним для систем.

Ключові слова: адаптація; внутрішньоособистісний конфлікт; критерії; чинники.

Постановка проблеми. Процес адаптації є одним із найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це обумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища, адже адаптаційні процеси об'єктивно обумовлені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах. Особистість являє собою відкриту самореалізуючу систему, яка має складну, багаторівневу структуру, що активно взаємодіє з навколишнім середовищем. Ступінь активності взаємодії з середовищем часто визначають через таке поняття, як адаптація. Г. Сельє під адаптацією розумів «систему дій, спрямованих на досягнення рівноваги із середовищем» [1, с. 54]. Тому система психологічної адаптації людини знаходиться у постійній готовності до виконання властивих їй функцій. Якщо здійснюється нормальне функціонування цієї системи, то це дозволяє людині не лише підтримувати рівновагу всередині себе, між собою і середовищем, але й здійснювати вибір оптимальних дій для досягненню поставленої мети. Важливою проблемою адаптації студентів до умов ВНЗ є її механізми, чинники і критерії.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз існуючих наукових підходів до вивчення феномену адаптації особистості з проявами внутрішньоособистісного конфлікту показав, що ця проблема викликає широкий дослідницький інтерес в різних царинах наукового пізнання: філософському, загальному та конкретно-науковому, що вказує на її значущість. Дослідники підкреслюють особливість та винятковість психічного стану особистості при внутрішньоособистісному конфлікті. Водночас ряд теоретичних і прикладних аспектів цієї проблеми залишаються поки що недостатньо з'ясованими.

Метою статті є аналіз механізмів адаптаційних процесів особистості з проявами внутрішньоособистісного конфлікту.

Виклад основного матеріалу. При визначенні адаптації досить часто відбувається змішування зазначених понять. Так, у визначенні адаптації як процесу формування індивідуального стилю діяльності, мова йде скоріше про механізм адаптації. В той же час І.О. Ходаков [2] використовує його як показник (критерій), а В.А. Семиченко [1] – механізм і чинник активного освоєння професії. Така неоднозначність понять пов'язана з тим, що адаптацію можна розглядати як процес і як результат. Таким чином, поняття «адаптація» є багатозначним, що відображає різноманітність та багаторівневість означуваного явища. В найбільш поширеному розумінні під адаптацією розглядають процес пристосування організму до нового середовища. Мова йде про цілісне, системне пристосування, що об'єднує біологічний, психологічний та соціальні рівні.

Як зазначає М.І. Скубій [3], у тому випадку, коли адаптація розглядається як процес, мова повинна йти про її чинники, про сукупність умов або обставин, які визначають результат. Якщо ж аналізується результат цього процесу, то говорять про критерії або показники.

С.В. Овдей [4] при визначенні механізмів, чинників і критеріїв адаптації приводить такі міркування: рух адаптуючого в процесі адаптації є етап даного процесу з притаманними йому властивостями, тобто чинниками, які досить часто виступають і в ролі механізмів. Як тільки рух на даному етапі припиняється, властивість етапу перетворюється на критерії, ознаки його.

І.О. Георгієва [5] вважає, що чинники – це умови і передумови, що визначають процес і результат, успішність включення людини в нове соціальне середовище. М.О. Свиридов [1] визначає чинники як сукупність умов, які зумовлюють процес (темп, стійкість) і результат адаптації.

Можна погодитися з тим, що чинники – це сукупність умов і передумов, що зумовлюють процес адаптації, критерії – це характеристика процесу адаптації і його результату.

Автор звертає увагу на складність структури чинників, яка може бути описана за багатьма основами: соціально-економічні, соціально-демографічні, соціально-психологічні, психофізіологічні сторони у дихотоміях (загальні – особливі, внутрішні – зовнішні, основні – неосновні). Розглядаючи чинники як мотиви поведінки людини, він виділяє в них мотиваційне ядро – стійке з'єднання чинників, яке в основному визначає процес і результат адаптації, тобто тут також спостерігається деяке змішування чинників і критеріїв.

На думку О.І. Зотової та І.К. Кряжевої [6] чинниками, що впливають на адаптаційний процес, є умови життя й діяльності людини. Зокрема, оцінка і сприйняття цих умов, у першу чергу, опосередковані відношенням до змісту праці і мети діяльності. Одночасно в залежності від характерологічних особливостей особистості і невідомі аспекти мотиваційної структури умови діяльності можуть істотно впливати на характер і результат адаптації. З іншого боку, сама мотиваційна структура особистості, що є значною мірою результатом властивостей індивіда, від здібностей, внутрішніх тенденцій, емоційної спрямованості і якостей особистості. Саме тому, деякі автори припускають, що відповідність окремих властивостей індивідуальності особливостям діяльності, зокрема професійної, може бути умовою і показником адаптивності людини.

До чинників, що визначають адаптацію особистості окремі автори відносять соціально-психологічні характеристики колективу – характер взаємовідносин між рядовими членами (по горизонталі), характер взаємовідносин між керівниками і підлеглими (по вертикалі), стиль керівництва даним колективом, його соціально-психологічний клімат.

І.О. Георгієва [5] поділяє чинники на особистісні й зовнішні. До особистісних вона відносить: соціально-демографічні характеристики учасників адаптації (стать, вік, сімейний стан, діти, побутові умови); ціннісні орієнтації як змістовний компонент системи суб'єктивних відношень особистості; ряд психологічних властивостей особистості.

Зовнішні чинники представлені комплексом параметрів, пов'язаних з видом діяльності групи. Це можуть бути специфічні характеристики діяльності:

- 1) зміст діяльності (праця і пізнання);
- 2) організація діяльності (ступінь регламентації діяльності, можливість індивідуальної варіативності способів і методів діяльності, форми контролю за процесом і результатом);
- 3) положення в системі соціального виробництва;
- 4) об'єктивність результатів діяльності;
- 5) співвідношення офіційної й неофіційної структур відношень у соціальній організації колективу;
- 6) система стимулювання;
- 7) вікова однорідність колективу;
- 8) ступінь участі особистостей у процесі утворення групових норм.

Одним з показників адаптації О.І. Зотова і І.К. Кряжева [6] вважають особливості особистості, що виникають в умовах психологічної напруги і стресових станів на основі конфлікту особистості з собою та оточуючими. Наявність таких конфліктів часто зумовлюється незадоволеністю особистості її власним статусом у колективі.

Адаптація особистості студента відбувається в колективі (група, факультет) і через колектив. І в цьому випадку особливий інтерес викликає початкова стадія адаптації у новому соціальному середовищі. Адаптація в колективі виступає необхідною умовою продуктивної соціальної активності, самовизначення особистості, розвитку індивідуальності студента.

У процесі соціально-психологічної адаптації досягається відповідність між поведінкою й діяльністю, що схвалюється суспільством та структурою особистості її

інтересами, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю. За критерій адаптації використовують спрямованість та рівень психологічної активності особистості.

Частіше всього виділяються три основні напрями спрямованості активності, що відповідають трьом видам адаптації до зміненої ситуації:

- 1) вихід із ситуації, психологічний захист власного "Я";
- 2) вплив на середовище з метою пристосування його параметрів до себе: від прямого (безпосереднього) впливу до пошуку обхідних шляхів;
- 3) зміна себе, своєї внутрішньої структури: від звикання, урівноваження із середовищем до уподібнення.

Отже, в процесі адаптації діє ряд важливих чинників. Процес можуть прискорити чи уповільнити не лише ті, що є в даний момент актуальними чинниками розвитку, але й попередній етап розвитку, тобто попередні чинники. На думку М.І. Педаяс [7], головним аспектом вибору професії є психологічна готовність до певної професійної діяльності, істотним показником якої є твердість професійного наміру. Певний вплив створюють вихідні чинники вибору професії, показниками яких є домінуючі професійні установки, наприклад, прихильність до дітей, інтерес до предмета або ж випадковий вибір, тобто рішення стати вчителем після невдачі на вступних іспитах до престижного вузу. Слід відмітити, що всі чинники взаємопов'язані між собою.

М.О. Свиридов [1] зауважував, що при зумовленості адаптації багатьма чинниками «спостерігається зміщення, просування, трансформації чинників-мотивів (перенесення мотивів на ціль), взаємна урівноваженість і взаємна компенсація мотивів-чинників, що відображають еквівалентність потреб-цілей, а також явище стійкого сполучення (наявність стійких груп), чинників-мотивів, які виступають як домінуюче «мотиваційне ядро». Це така група чинників, яка в основному визначає весь процес і результат адаптації».

Не менш важливою є проблема критеріїв адаптації, яку різні автори розуміють по-різному. Так, С.В. Овдей [4] визначає критерії як суб'єктивно-суб'єктивні (належать суб'єкту і в ньому проявляються), суб'єктивно-об'єктивні (безпосередньо пов'язані з суб'єктом, але винесені зовні, об'єктивно існують) і об'єктивні (не належать безпосередньо суб'єкту, опосередковано відображають результат адаптації). Ці три критерії існують у будь-якому виді адаптації, хоч набір може змінюватися в залежності від виду. Основний їхній зміст визначається автором так:

– суб'єктивно-суб'єктивні: орієнтація в предметному й особистісному середовищі; усвідомлення особистістю відношення до неї суспільства, членів групи; усвідомлення свого професійного рівня, помилок, недоробок; самооцінка своєї позиції в суспільстві, групі. Відчуття повноправності чи неповноправності членства в колективі; задоволення (навчанням, працею, колективом); відношення (до людей, до професії); настроїв, відчуття напруги.

– суб'єктивно-об'єктивні: поведінка в колективі й активізація навчальної і трудової діяльності, оптимальне виконання очікувань колективу, наближення основних позицій; успіх у праці, рівень майстерності, продуктивність, працездатність.

– об'єктивні: професійно-кваліфікаційне зростання, стаж роботи; соціальний рух, зміна соціально-професійного положення; оцінка колективом як повноправного члена; оцінка професійної майстерності; відчуття членами колективу відношення особистості до колективу; складені відношення в колективі, рівень конфліктності в групі, психологічний клімат.

Існують різні підходи до визначення механізмів адаптаційних процесів. Так, О.Г. Мороз [8] вважає, що механізми професійної адаптації включають такі аспекти: по-перше, внутрішні властивості цього процесу, його суперечливі сторони, взаємодія яких визначає його зміст і загальну тенденцію розвитку; по-друге, специфічні особливості процесу, що розгортається на різних етапах розвитку, динаміку адаптації; по-третє, об'єктивні й суб'єктивні чинники, що впливають на процес адаптації; по-четверте, умови і способи керівництва професійною адаптацією випускника ВНЗ.

Основне протиріччя адаптації інколи розглядається у соціально-психологічному плані, а саме як протиріччя між внутрішнім світом особистості студента, його установками, мотивами, прагненнями, спрямованістю і новим соціальним положенням; між вимогами нової соціальної ролі, що об'єктивно впливає з характеру і структури діяльності, і підготовленістю випускника до її виконання.

Утім, як уже відзначалось, при внутрішньоособистісному конфлікті особистість переживає труднощі в досягненні своєї мети, створенні оптимального психологічного захисту від впливу несприятливих факторів середовища, у досягненні внутрішньої погодженості. Тобто в умовах конфлікту відбувається тимчасове порушення нормального функціонування системи психологічної адаптації. Ці порушення при внутрішньоособистісному конфлікті виявлятимуться як на різних рівнях системи адаптації, так і в усій системі.

Особливості, які формуються в процесі життя індивіда й знаходять свій прояв у рисах характеру, емоційно-вольових якостях, мотиваційно-ціннісних орієнтаціях, досвіді – усе це створює той або той ступінь свободи реагування людини на виниклі труднощі, створює базу адаптації до несприятливих психологічних факторів, дозволяє активно й цілеспрямовано їх перетворювати.

При внутрішньоособистісному конфлікті відбувається порушення процесу вибору найбільш оптимального шляху виходу зі становища, що склалося, можливості адекватного й цілеспрямованого перетворення несприятливих факторів, які впливають на особистість. Це обумовлено тим, що при внутрішньоособистісному конфлікті протиріччя охоплює основні особистісно значимі, змістоутворюючі аспекти індивіда, які відіграють особливу роль у виробленні найоптимальнішої програми досягнення важливих для особистості цілей. Ми припускаємо, що при внутрішньоособистісному конфлікті порушується оптимальна регуляція поведінки та діяльності особистості. Ці порушення змушені знаходити своє відображення в змінах когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості, а також існуючої системи взаємовідношень між ними.

Поведінкова, когнітивна та емоційна сфери особистості пов'язані, зауважує К.С. Калмикова, з емоційним станом індивіда, який «відрізняється за рівнем організації – від ситуативного настрою, конкретних реакцій до узагальнених світовідчуттів» [9, с. 62]. Слід сказати, що емоційний стан будь-якого рівня складності – сутність відображення реально існуючих зв'язків між мотивами й ціннісними орієнтаціями особистості та її конкретної діяльності.

Твердження про вияви конфлікту в різних сферах особистості приводить нас до виділення основних критеріїв цього стану. Розглядаючи когнітивну сферу й насамперед розуміючи її як сферу свідомості особистості, такими критеріями виступатимуть особливості образу «Я» та самооцінка особистості.

Проблема «образу Я» особистості, особливості її самооцінки як прояву внутрішньоособистісного конфлікту активно вивчається гуманістичною психологією. За К. Роджерсом [10], у людини ступінь задоволеності життям залежить від того, наскільки її «Я – реальне» та «Я – ідеальне» узгоджене між собою. При виникненні конфлікту в індивіда виникає протиріччя між цими складовими «образу Я». Саме це й слугуватиме одним із критеріїв прояву цього стану.

На наш погляд, міркування вченого про протиріччя між «Я – реальним» та «Я – ідеальним» як вияв конфлікту, відтворює чільний аспект когнітивної сфери особистості. Оскільки протиріччя важливі для індивіда, але ступінь досягнення цілей низький, відбувається зміни внутрішнього образу, самооцінки. Тому під час переживання особистістю внутрішнього конфлікту, відображенням у свідомості цих змін стане чималою різниця між образами «Я – реальне» та «Я – ідеальне».

При внутрішньоособистісному конфлікті спостерігається зниження самооцінки студентів також. Самооцінка – вагомий регулятор поведінки особистості. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань, тобто зі ступенем труднощі мети, яку індивід ставить перед собою.

Таким чином, в когнітивній сфері найважливішим критерієм внутрішньоособистісного конфлікту студента є: протиріччя «образу Я», велика розбіжність між «Я – реальним» та «Я – ідеальним», зниження самооцінки, а також стан «психологічного глухого кута», із якого особистість на цей момент не бачить виходу.

Внутрішньоособистісний конфлікт знаходить своє вираження і в емоційній сфері особистості студента. Критерієм конфлікту в цій ділянці служить домінування негативно спрямованих емоцій. За словами Р. Плутчіка [11, с. 32] емоції виступають чинником інтеграції реакцій організму, процесом, який об'єднує та спрямовує пристосувальні можливості індивіда до середовища, критерієм корисності та шкідливості функціональної діяльності. Оскільки ситуація внутрішньоособистісного конфлікту для індивіда значима, вона породжує емоційні негативні переживання, які призводять до психологічного дискомфорту.

Знижений настроєвий фон, перевагу негативних емоцій при внутрішньоособистісному конфлікті можна характеризувати і через таке поняття, як депресія. Дослідження, проведене багатьма вченими [12–15] показали, що депресивні реакції у студентів виникають тоді, коли звичні форми адаптаційних реакцій не спрацьовують. Крім того, для студентів, які перебувають у стані внутрішньоособистісного конфлікту, характерна так звана когнітивна тріада депресії, яка охоплює негативні почуття, які належать до оцінки «Я». До цієї тріади входять: по-перше, низька самооцінка, почуття ущербності в яких-небудь сферах психологічного функціонування; по-друге, виділяється компонент атрибутивного каузального стилю, результатом якого є самозвинувачення й самокритика; по-третє, втрата віри в себе, негативне очікування.

Усі перераховані ознаки, тією або тією мірою притаманні студентам, які переживають стан внутрішньоособистісного конфлікту, хоча виразність і глибина функціонального депресивного стану (невротичної депресії) у них індивідуально різні. Інтенсивність і можливість появи депресивного стану в студентів залежить від двох основних факторів: по-перше, від виду конфлікту, а, по-друге, від індивідуальних особливостей особистості, яка переживає цей конфлікт.

Стан внутрішньоособистісного конфлікту знаходить своє відображення й у поведінковій сфері особистості. Найбільш типовими критеріями внутрішньоособистісного конфлікту в поведінковій сфері, як свідчить аналіз поглядів учених і наших спостережень, є, насамперед, зниження якості й інтенсивності спілкування, об'єктивних показників навчальної діяльності та суб'єктивного задоволення від контактів із людьми.

Для студентів, які переживають стан внутрішньоособистісного конфлікту, характерне порушення потреби (мотиву) афіліації. Потребу (мотив) афіліації Н.А. Мюррей характеризував як «прагнення заводити дружбу і переживати прихильність, радіти іншим людям і жити разом з ними, співпрацювати й спілкуватися з ними, любити, приєднуватися до груп» [16, с. 282]. Мета мотиву афіліації – взаємний і довірливий зв'язок, де кожен студент приймає партнера, по-дружньому підтримує й симпатизує йому.

Аналізуючи діяльнісний аспект поведінки осіб, які переживають стан внутрішньоособистісного конфлікту, необхідно відзначити, що студентам властиве зниження об'єктивних показників навчальної діяльності. До об'єктивних показників ми передусім відносимо успіхи в оволодінні знаннями, поточну успішність.

Як правило, студенти в стані внутрішньоособистісного конфлікту мають знижену мотивацію до навчальної діяльності, орієнтуються на свої внутрішні проблеми, а тому, як правило, виявляють менше ініціативи, у них знижується поточна успішність, погіршується ставлення до виконання суспільних обов'язків. Однак, суб'єктивне сприйняття цими студентами знижених показників навчальної діяльності виявляється по-різному, залежно від виду конфлікту й індивідуальних особливостей. Для одних це стає додатковим джерелом негативних емоцій, переживань, інші ж ставляться індиферентно, зосереджуючись лише на своїх внутрішніх проблемах.

Крім названих критеріїв, існує ще й інтегрований критерій конфлікту, який виражається в порушенні нормального механізму адаптації особистості.

Є.С. Кузьмін і О.О. Прохватулов [17] вважають, що початок адаптації не співпадає з появою людини в новій групі, а відноситься до попереднього періоду. При цьому важливу роль відіграють суб'єктивні чинники – прийняття рішення відносно вибору спеціальності чи бажаного соціального середовища, формування відношення до майбутньої професії, людей, які можуть стати колегами. У процесі професійного самовизначення молодь проходить чотири етапи.

Перший етап адаптації (професійне самовизначення молоді) припадає на перший рік навчання у ВНЗ. Його мета – пробудити в студентах інтерес до себе, до свого однокурсника як до цікавих об'єктів для вивчення та спостереження, пристосування до нових форм і методів навчальної діяльності. Ця адаптація має три форми: адаптація формальна, під якою розуміють пізнавально-інформаційне пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до змісту навчання в ній, до її вимог та своїх обов'язків; суспільна адаптація, тобто процес внутрішньої інтеграції цих же груп із студентським середовищем у цілому; дидактична адаптація, що співвідноситься з підготовкою студентів до нових форм і методів навчальної роботи. Особливе значення на цьому етапі набуває робота кураторів груп, які організовують індивідуальні бесіди, консультації по самовивченню й самовихованню. В результаті такої роботи поліпшуються міжособистісні контакти, встановлюються довірчі відносини в групі, багато студентів починають займатися самовихованням, зменшується кількість зривів на першій сесії.

Другий етап (адаптація студентів до вимог, які висуває професія) починається на 2-му курсі перебування у ВНЗ. Він характеризується тим, що студент у процесі навчання придбає необхідні професійні знання та практичні навички для здійснення конкретної діяльності з обраної спеціальності. Такий підхід створює певну цільову установку, яка благотворно впливає на процес підготовки майбутнього спеціаліста.

Третій етап (динаміка професійної підготовки студентів у ВНЗ) охоплює старші курси. Основна його мета – завершення процесу формування особистості майбутнього спеціаліста.

Четвертий етап (професійна адаптація молодого спеціаліста, зростання його професійної майстерності). Особливу функцію соціальна адаптація у студентів набуває в період їх навчання в магістратурі. Становленню особистості майбутнього спеціаліста-дослідника та його підготовці сприяють як загальноосвітні базові дисципліни, так і спеціальні (методологія дослідження, методика викладання учбових дисциплін у коледжах, гімназіях і ліцеях, культура мовлення, педагогічна техніка і т.ін.). В процесі занять у магістрантів виявляються і вивчаються здібності до прогнозування, планування і проведення досліджень, пов'язаних із теорією навчання або виховання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз теоретичних підходів до вивчення адаптаційних можливостей студентів, підтверджує думку про те, що в їхній основі лежать особистісно значимі протиріччя між мотиваційними утвореннями індивіда, які знаходять своє прагнення в різних сферах життєдіяльності особистості. При цьому смисл протиріччя визначає тип конфлікту.

Про сам внутрішньоособистісний конфлікт можна говорити як про такий стан особистості, при якому існує яскраво виражене протиріччя між значимими мотивами, цілями, цінностями, обопільна реалізація яких у певний момент неможлива через приблизно однакову силу й значимість. Джерелом конфлікту виступає складний взаємозалежний процес взаємодії чинників середовища й особливостей індивіда. Іншими словами, стан конфлікту виникає при визначеному суб'єктивно значимому сполученні особистісних особливостей індивіда й факторів середовища, які впливають на нього.

До критеріїв внутрішньоособистісних конфліктів студентів доцільно віднести спеціальні показники когнітивної, емоційної та поведінкової сфер, а також дані про порушення оптимального рівня адаптації особистості із середовищем. У процесі адаптації

відбувається активний творчий пошук, осмислення важливих виховних проблем, вироблення найбільш адекватних способів дії. Отже, поряд з об'єктивними чинниками, що визначають загальний напрям адаптації молодих спеціалістів і специфічними для конкретного середовища, є такі, дія яких проявляється кризь функціонування адаптуючого середовища, наявність і відсутність яких залежить від нього.

Список використаної літератури

19. Семиченко В.А. Динамика отношений студентов к профессиональной деятельности в процессе адаптации к педвузу / В.А. Семиченко // Психологические проблемы формирования социально-активной личности учителя советской школы: Сб. науч. раб. — Ереван : ЕГУ, 1973. — с. 109–111.
20. Ходаков А.И. Социально-педагогические условия адаптации молодого рабочего в производственном коллективе / А.И. Ходаков. — Л. : Центр приклад. психологии, 1978. — 45 с.
21. Скубий М.И. Социальные проблемы адаптации молодого учителя / М.И. Скубий // Некоторые методологические проблемы общественных наук: Сб. науч. раб. — Новосибирск : НГУ, 1971. — с. 263–275.
22. Овдей С.В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей / С.В. Овдей. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. — 280 с.
23. Гергиева И.А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе / И.А. Гергиева. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. — 198 с.
24. Зотова О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. — М. : Наука, 1979. — с. 219–233.
25. Педаяс М.И. Профессиональная адаптация учителя / М.И. Педаяс // Организация учебного процесса: Сб. науч. раб. — Тарту : ТГУ, 1976. — 147 с.
26. Мороз О.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза / О.Г. Мороз. — Київ : Либідь, 1983–430 с.
27. Калмыкова Е.С. Исследования психотерапии за рубежом некоторые методологические проблемы / Е.С. Калмыкова // Психологический журнал. — 1992. — Т.13. — № 6. — с. 54–64.
28. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 480 с.
29. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. — Мытищи, 1996. — 139 с.
30. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / Анцупов А.Я., Шипилов А.И. — М. : ЮНИТИ, 2000. — 551 с.
31. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — с. 92–100.
32. Пірен М. Основи конфліктології / М. Пірен. — Київ, 1997. — 210 с.
33. Чепелева Н.В. Динамика внутренних конфликтов студентов в процессе их профессиональной идентификации / Н.В. Чепелева, Н.И. Пovyакель // Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали 3 Міжнар. наук.-практ. конф. — Київ ;Чернівці, 1995.— с. 391–394.
34. Мюррей Н.А. Мотивация и деятельность / Н.А. Мюррей — М. : Педагогика, 1986. — 408 с.
35. Кузьмин Е.С. О системном подходе к исследованию процессов адаптации / Е.С. Кузьмин, А.А. Прохвятилов // Психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов : Сб. науч. раб. — Курган, 1981. — с. 155–159.

References

1. Semichenko, V.A. (1973). Dynamics of students' attitudes toward professional activity in the process of adaptation to the pedagogical college. *Psychological problems of formation of the socially active personality of the teacher of the Soviet school*: Collection of scientific works. Yerevan: ESU, 109–111. (in Rus).
2. Khodakov, A.I. (1978). *Socio-pedagogical conditions for the adaptation of a young worker in a production team*. Leningrad: Center of the butt. Psychology. (in Rus).
3. Skubiy, M.I. (1971). Social problems of the adaptation of a young teacher. *Some methodological problems of social sciences*: Collection of scientific works. — Novosibirsk: NSU, 1971. — pp. 263 – 275. (in Rus).
4. Ovdey, S.V. (1978). *Problems of socio-psychological and professional adaptation of young teachers*. Leningrad: Publishing house of Leningrad State University. (in Rus).
5. Gergieva, I.A. (1986). *Socio-psychological factors of personality adaptation in the team*. Leningrad: Publishing House of Leningrad State University. (in Rus).
6. Zotova, O.I., Kryazheva, I.K. (1979). Some Aspects of Socio-Psychological Adaptation of the Individual. *Psychological Mechanisms of Regulation of Social Behavior*. Moscow: Science, 219 – 233. (in Rus).
7. Pedayas, M.I. ((1976). Professional adaptation of the teacher. *Organization of the educational process*: Collection of scientific works. Tartu: TSU. (in Rus).
8. Moroz, O.G. (1983). *Professional adaptation of a graduate of a pedagogical university*. Kyiv: Libid. (in Rus).
9. Kalmykova, E.S. (1992). Studies of psychotherapy abroad, some methodological problems. *Psychological Journal*, 13, 6, 54 – 64. (in Rus).
10. Rogers, K. (1994). *A look at psychotherapy. The formation of man*. Moscow: Progress. (in Rus).

11. Romanova, E.S., Grebennikov, L.R. (1996). *Mechanisms of psychological defense. Genesis. Operation. Diagnostics*. Mytishi. (in Rus).
12. Antsupov, A.I., Shipilov, A.I. (2000). *Conflictology: Textbook for high schools*. Moscow: UNITY. (in Rus).
13. Ball, G.A. (1989). The concept of adaptation and its significance for the psychology of personality. *Questions of psychology, 1*, 92 – 100. (in Rus).
14. Piren, M. (1997). *Basis of Conflict*. Kyiv. (in Ukr).
15. Chepeleva, N.V., Povyakel, N.I. (1995). Dynamics of internal conflicts of students in the process of their professional identification. *Conflicts in society: Diagnosis and Prevention: Materials 3rd International Scientific Conference*. Kyiv, Chernivtsi, 391–394. (in Ukr).
16. Murray, N.A. (1986). Motivation and activity. Moscow: Pedagogika. (in Rus).
17. Kuzmin, E.S., Prokhvatilov, A.A. (1981). About the system approach to research of adaptation processes. *Psychological problems of increase of efficiency of activity of production collectives: Collection of scientific works*. Kurgan, 155 – 159. (in Rus).

GERASYMOVA Inna,

Ph.D., Transactional Analyst, Associate Professor of General Pedagogy and Psychology Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
 e-mail: inna_anni_0512@ukr.net

MECHANISMS OF ADAPTATION PROCESSES

Abstract. *Introduction. This article is devoted to studying the problems of individual adaptation. The specifics of individual adaptation is that during his life he faced with the need to actively adapt to the various elements of the social environment.*

In studying the problems of adaptation, the development of theoretical and applied aspects of human adaptation sociologists, psychologists and teachers come out of the unity of the individual and society, the active nature of their interaction. Embodied in the concepts K.O. Abulkhanova-Slavskay, B.G. Ananov, G.A. Ball, I.D. Beh, L.S. Vygotsky, I.A. Zyazyun, G.S. Kostiuk, A. N. Leontiev, B.F. Lomov, S.D. Maksimenko, N.G. Nychkalo, S.L. Rubinstein, V. A Semychenko, V.A. Tatenko, T.N. Titarenko, T.S. Yatsenko, they can reveal the nature of the adaptation process as an expression of the unity of the interacting parties (human and social environment), with its inherent contradictions.

The basis of this unity, on the one hand, is the activity of the social environment, and the other – the activity of the individual, aimed at knowledge of the surrounding world, the development of certain principles and specific interactions that can not only adapt to changing social conditions, but also turn them the one extent appears appropriate for systems.

Purpose – is to analyze the mechanisms of individual processes adaptatsiyinyh manifestations of interpersonal conflict.

Methods: theoretical analysis, system analysis, questioning, testing, methodological analysis.

Results. The adaptation is one of the most studied scientific facilities. This is due, above all, the universality of this phenomenon, as adaptation processes objectively determined any dynamic changes occurring in different systems. Personality is an open system that has a complex, layered structure that interacts with the environment. The degree of activity of interaction with the environment is often defined by concepts such as adaptation. H. Selye realized during adaptation «system of actions aimed at achieving a balance with the environment». Therefore, the system of psychological adaptation is in constant readiness to perform inherent functions. If you are a normal functioning of the system, it allows a person to not only maintain the balance within themselves, each other and the environment, but also to choose the best action for achieving this goal. An important problem of students adapt to university conditions are its mechanisms, factors and criteria.

Originality. During training in undergraduates are taught and capacity for forecasting, planning and research related to the theory of training or education.

Conclusion. Thus, the analysis of theoretical approaches to studying the adaptive capacity of students confirms the idea that their personality is based on significant contradiction between individual motivation entities that find their aspirations in different spheres of life of the individual. In this sense the contradiction determines the type of conflict.

On the very intrapersonal conflict can speak of a state of the individual, where there is a distinct contradiction between the significant motives, goals, values, mutual implementation of which is impossible at some point in about the same strength and significance. The source of the conflict in favor complex interdependent the interaction of environmental factors and individual characteristics. In other words,

conflict arises when determined subjectively meaningful combination of personal characteristics of the individual and environmental factors that affect it.

The criteria interpersonal conflicts of students advisable to include specific indicators of cognitive, emotional and behavioral areas, as well as data abuse optimal adaptation of the individual with the environment. In the process of adaptation is active creativity, understanding of important educational issues, develop the most appropriate methods of action. So, along with objective factors that determine the general direction of adaptation of young specialists and specific to a particular environment is such, which are manifested through the operation of adapting the environment, the presence and absence of which depends on it.

Key words: *adaptation; intrapersonal conflict; factors.*

*Одержано редакцією 04.04.2017
Прийнято до публікації 11.04.2017*

УДК 378

ДЕВЛЕТОВ Ремзі Рефікович,

доктор педагогічних наук, професор гуманітарного факультету,

Ардаханський державний університет, Республіка Туреччина.

e-mail: remzidevletov@mail.ru

НЕЙРОДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК НОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто і описано проблеми модернізації професійної освіти майбутніх учителів. Розкрито сутність та зміст нейродидактики як нової фундаментальної науки та нейродидактичної підготовки як нового компоненту загальної педагогічної діяльності.

Ключові слова: *професійна освіта; нейронауки; нейродидактика; нейродидактична підготовка; живлення мозку; активність мозкової діяльності; бінауральна музика; звивини Гешля.*

Синергетична парадигма, як кінцевий продукт сучасної професійної освіти відкриває новачинні можливості для уточнення поняття «освітня компетентність» особистості учня. Як відомо, синонімами терміна «освіта» є такі слова як «підстава», «формування», «створення», «прогрес», «освіченість», «компетентність». Отже, поняття «освіта» або «система освіти» на відміну від англійського «education», спочатку має на увазі не тільки отримання певного обсягу і якості знань з різних наук, але, перш за все, формування, створення людини, особистості з конкретно заданими морально-етичними, психологічними, ідеологічними та інтелектуальними цілями [1, с. 7].

Метою статті виступає опис змісту нейродидактики як фундаментальної науки і сутність нейродидактичної підготовки майбутніх вчителів як нового компонента загальної професійної готовності до повноцінної навчально-виховної діяльності.

Нейродидактика – фундаментальна дисципліна, яка спирається на взаємозв'язок теорії та практики фундаментальних та прикладних наук, які безпосередньо приймають участь в освіті та вихованні особистості. Стратегічною метою нейродидактики виступає оптимальне і креативне рішення освітніх завдань за допомогою використання знань про індивідуальні особливості мозкової діяльності.

Виникнення нейродидактики (нейропедагогіки) пов'язане з іменами В.А. Москвіна, Н.В. Москвіної, В.Д. Єремєєва, Т.П. Хрізман, Г. Прайса, М. Шпітцера та ін.

Нейродидактика – збірне загальне поняття, яке застосовується для позначення різних практичних методик, які мають на меті розвиток дидактичних і педагогічних концептів, спираючись на результати досліджень нейронаук, і, особливо, на сучасні дослідження мозку [2, с. 94].

Професійна компетентність майбутнього вчителя до реалізації освітньої діяльності, на наш погляд, є недостатньо повною без нейродидактичної підготовки (далі – НП).

Сутність НП у широкому розумінні можна визначити як оволодіння компетенцією застосовувати знань з області нейронаук і особливо результатів сучасних досліджень мозкової діяльності в навчально-виховному процесі.

Нейродидактична підготовка передбачає відмову від традиційних дисциплін, що викладаються в вузівській системі лінгводидактичної освіти.

Вона інтегрує в одну дисципліну дуже багато нейронаук, які так чи інакше пов'язані із дослідженням мозку з метою вдосконалення освітнього процесу.

У НП майбутніх учителів слід враховувати і той факт, що інформаційні можливості сучасного суспільства дуже широкі та різноманітні. Це призводить до того, що запрограмовані інстинкти вже не є достатніми для успішного навчання і розвитку школярів, бо інформаційні технології останніми роками як позитивно, так і негативно вплинули на стандартні мотиваційні поля учнів. Велика частина методичних прийомів навчання втратила свою ефективність і раціональність. Більш того, вони стали гальмом для впровадження інноваційних підходів.

Таким чином, вплив інформаційних технологій на мозок сучасної людини вимагає пошуку нових дидактичних рішень у відповідь на різноманітність зовнішніх і внутрішніх негативних викликів у справі навчання і виховання.

Відповідно, постає необхідність кардинального перегляду і зміни змісту професійної підготовки майбутнього вчителя. Особливої актуальності, на наш погляд, набуває проблема впровадження в зміст загальнопедагогічної професійної освіти такого компоненту, як нейродидактична підготовка студента педагогічного вузу.

Розглянемо найбільш важливі сторони такої підготовки. Обсяг статті, звичайно, не надає можливості детально описати систему нейродидактичної підготовки майбутнього вчителя. Основи її схематично можна представити так:



Рис. 1. Зміст нейродидактичної підготовки

Як відомо, мовній освіті у навчальному процесі приділяється багато уваги. Однак ми спостерігаємо, наскільки обмежені мовні та комунікативні знання учнів. У НП доцільно враховувати результати досліджень нейрофізіологів щодо роботи мозку із засвоєння мовних знань і умінь.

Вчені з Університетського коледжу Лондону виявили, що у людей зі здібностями до вивчення і засвоєння мов більше білої речовини у скроневій частці лівої півкулі, відомої під

назвою звинин Гешля [3, с. 576]. Саме в цій частині обробляються іншомовні символи і формуються звукові, лексичні та комунікативні образи (рис.2).

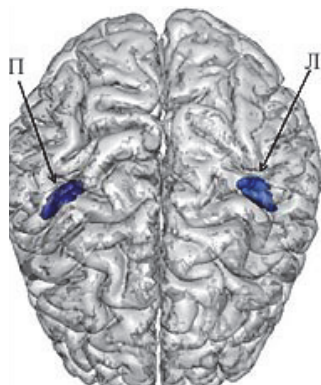


Рис. 2. Звинини Гешля

У книзі Майкла Ерарда «Феномен поліглотів» описано цікавий «ефект жуйки» для успішного сприйняття, запам'ятовування і відтворення іноземної мови [4].

Важливим, на наш погляд, є знання про оптимальне (раціональне) харчування мозку учня. Вирішенням цієї проблеми займається нова галузь науки – харчова психіатрія. Предметом її дослідження виступає харчова залежність і виявлення корисної, раціональної їжі для попередження депресій, тривоги, неврозів, страхів. На думку Феліче Джака, здорова їжа тісно пов'язана із душевним здоров'ям і живить мозок, у той час як шкідлива ж їжа руйнує мозок і психіку [5].

Відомий фахівець із галузі харчової психіатрії Дрю Рамсі переконливо спростовує твердження, що нервові клітини не відновлюються. Так, вони гинуть, але здатні відновлюватися. Для того, щоб уповільнити процес вмирання клітин, необхідно їм давати роботу: «тут як із м'язами – чим більше тренуєш, тим міцніше і витривалішими вони стають». Але для зростання й зміцнення і м'язам, і мозку потрібні поживні речовини. До цих корисних поживних речовин Дрю Рамсі відносить, по-перше, капусту, салат, свіжі зелені овочі, кефір, натуральний несолодкий йогурт; по-друге, морепродукти, тому що для постійного зростання мозку потрібен цинк, залізо, вітамін B12, селен; по-третє, волоський горіх, мигдаль, фісташки, фундук; по-четверте, боби або всі різновиди квасолі; по-п'яте, гіркий шоколад, саме гіркий із вмістом какао не менше 75% і без цукру, бо цукор, всупереч омані, не потрібен мозку, він руйнує його і сприяє виникненню депресії і тривоги, ніж веселощів [6].

Аксіоматичним є факт, що музика є ефективним засобом мотивації до навчання і виховання. Традиційне використання класичних музичних творів для сучасних школярів виступає скоріш демотиватором навчальної та пізнавальної діяльності.

Із нейродидактичної точки зору відносно музики та її можливостей в активізації діяльності мозку учнів доцільно застосування в освітньому процесі потенціалу бінауральних ритмів [10]. Вони становлять собою певний музичний ефект під час сприйняття, розуміння, запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу. Бінауральні ритми відомі у науковому світі і як бінауральні ефекти (від лат *binī* – два, и *auris* – вухо). Уперше цей ефект описав Роберт Монро [7].

Проаналізувавши різні визначення синонімічних термінів «бінауральні ритми» та «бінауральний ефект», ми дійшли висновку, що це – здатність людського мозку сприймати дві різні частоти, які подаються до лівого і правого вуха з метою мотивації навчальної діяльності. При цьому різниця між частотами повинна бути мінімальною. Вона сприяє синхронізації активності лівої і правої півкуль мозку. Не можна також забувати, що локалізація звуку досягається тільки за умови використання навушників.

Не секрет, що рідко зустрінеш молодь, яка не користується навушниками. Цілком доцільно у нейродидактичній підготовці навчити майбутніх учителів керувати цим інтересом і потребою учнів в освітніх і розвиваючих цілях. Використання навушників у процесі пояснення нового навчального матеріалу сприяє активізації обох півкуль мозку, і таким чином, попереджує психічні розлади у вигляді стресу, тривожності і страху.

Важливим досягненням нейродидактики є дослідження Рими Лейбоу. Спираючись на ідеї М. Монтесорі, вона експериментально довела теорію електричної мозкової активності дитини. Дослідником з'ясовано, що на різних етапах становлення особистості дитини домінує кілька типів хвиль мозкової активності.

Згідно з її дослідженням, мозок дитини: 1) від народження до 2 років функціонує на найнижчій частоті – від 0,5 до 4 Гц за секунду і генерує дельта-хвилі; 2) у віці від 2-х і до 6 років мозкова діяльність здійснюється на більш високих частотах – від 4-8 Гц, генеруючи вже тета-хвилі; 3) з 6 до 12 років діти поступово втрачають можливість самопрограмування і

на цьому етапі активізується альфа-хвилі; 4) до 12 років мозкова активність переноситься у діапазон з частотами між 12 і 21 Гц, це тотожне бета-хвилям. Такому періоду властива «висока активність і зосередженість свідомості» [8].

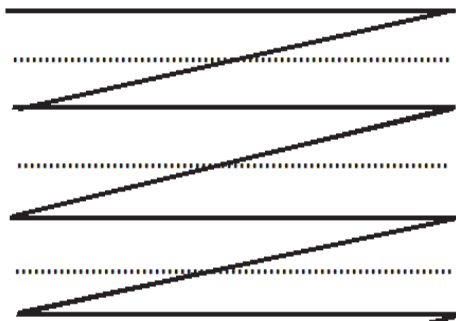
У нейродидактичній підготовці важливою складовою повинна виступати робота із системного розвитку і вдосконалення мозкової діяльності учнів у всіх видах навчальної діяльності, тобто майбутній учитель повинен опанувати вміннями і навичками навчання і тренування мозку учня.

У цьому контексті дуже корисні дослідження Т.Черніговської. Загальновідомо, що в мозку є сховище на 2,5 петабайт. Це близько 3 мільйонів годин серіалів. Професіоналізм учителя може визначатися і оцінюватися через призму наявності у нього компетентності поповнювати це сховище і активно застосовувати інформацію звідти у навчальній діяльності. Характеризуючи особливості мозку, Т.Черніговська зазначає: «мозок дозріває частинами, тому прискорювати розвиток мозку дітей шкідливо». Крім того, «мозок чоловіків і жінок відрізняється – жіночий функціонує ефективніше через більшу кількість сірої речовини». Беручи до уваги цей факт, дітей варто навчати, враховуючи ці особливості мозку. З хлопчиками говорити потрібно короткі речення, залучати до процесу, давати менше письмових завдань, хвалити і дозволяти більше рухатися, щоб вони скидали агресію. Дівчаткам більше подобається працювати в групах, їм важливо дивитися в очі, корисно залучати допомагати вчителю [2].

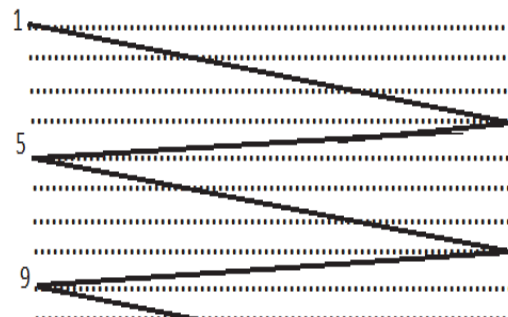
Нейродидактична підготовка до майбутньої педагогічної діяльності передбачає, на наш погляд, і врахування такого явища, як втрата сучасною молоддю досвіду осмисленого, свідомого читання. Дослідники дійшли висновку, що середньостатистичний користувач інтернету прочитає не більше 20% тексту на сторінці і майже завжди уникає великих абзаців [9].

Це означає – протягом останнього часу мозок читача зайнятий лише «переглядом» друкованого тексту. Переглядове читання можна проілюструвати за допомогою наступних шаблонів:

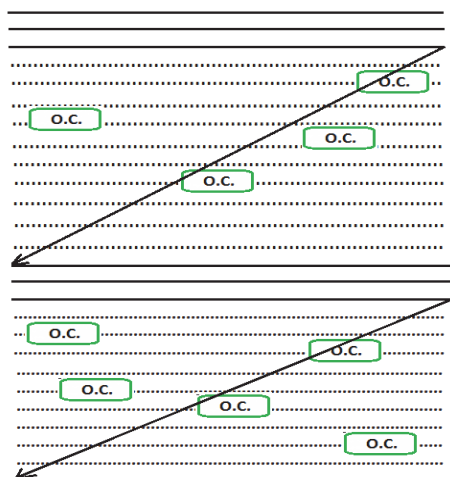
1. Пропуск слів



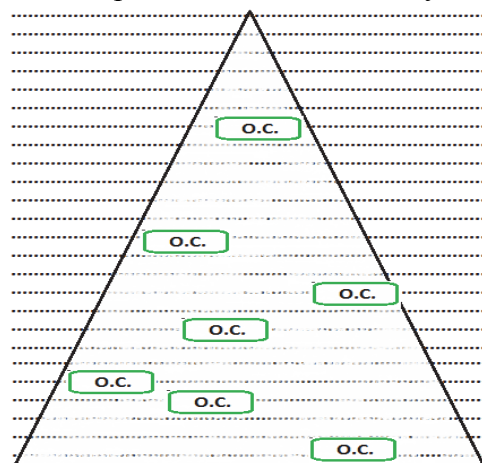
1, a)



2) Знаходження опорних слів (ОС)



2, a) Актуальна тема (ОС – опорні слова та словосполучення)



2, б) Недочитування сторінки до кінця. Погляд швидко спускається до самого низу сторінки.

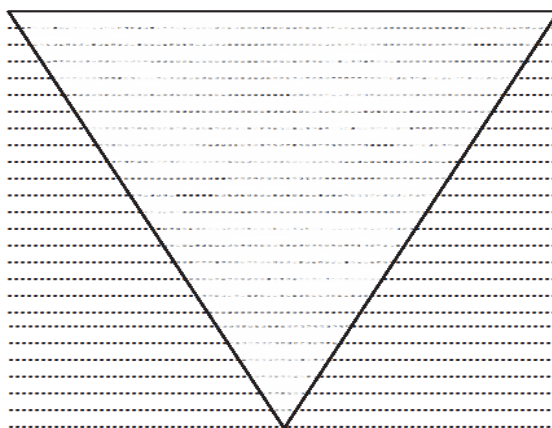


Рис.3. Шаплони читання тексту

Як видно із шаблонів, учні втратили навичку усвідомленого читання. Це, безумовно, негативно впливає на роботу мозку. При НП майбутнього вчителя надзвичайно важливо враховувати дані типи сприйняття тексту сучасною молоддю.

Таким чином, презентований підхід до нейродидактичної підготовки майбутнього вчителя передбачає кардинальну зміну змісту професійно-педагогічної освіти. На наш погляд, постала гостра необхідність виключення з навчального процесу приватних методик, загальної психології та педагогіки.

Список використаної літератури

1. Бокнобаев К.Дж. Евразийское образовательное пространство как фактор геополитики и интеграции государств СНГ / К.Дж. Бокнобаев // Наностратегии в лингвистике и лингводидактике: миф или реальность? Опыт создания общего пространства стран СНГ: [тезисы Межд. научно-практической конференции]. – М., 2007. – с. 7–9.
2. Черниговская Т. Как научить мозг учиться / Т. Черниговская. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://creu.ru/tat-yana-chernigovskaya-kak-nauchit-mozg-uchit-sya-43618/>
3. Golestani N. and etc. Brain structure predicts the learning of foreign speech sounds / N. Golestani, N. Molko, S. Dehaene, D. LeBihan, Ch. Pallier // *Cerebral Cortex*. – 2007/17 (3): p.575–582.
4. Эрард М. Феномен полиглотов / Майкл Эрард; пер. С англ. Н.Ильиной. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2013. – 384.
5. Hayward J., Jacka F.N, Allender S. Lifestyle factors and adolescent depressive symptomatology: Associations and effect sizes of diet, physical activity and sedentary behavior. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. – 50 (11), October 2016.
6. Ramsey D. M.D. Your Brain is Made of Food / Drew Ramsey M.D. // *Recipe for Happiness*. [Electronic recourse]. – Accessed mode: <http://drewramseymd.com/brain-food/>
7. Binaural Beats. The Amazing Sound in Hemi-Sync / [Electronic recourse]. –Lucid-Mind-Center. – Accessed mode: http://www.lucid-mind-center.com/binaural_beats.html
8. Lipton B. H. The Biology of Belief 10th Anniversary Edition: Unleashing the Power of Consciousness, Matter & Miracles / B.H. Lipton, Ph.D. – 10 Anv Edition, Kindle Edition. – 2015. – 246 с.
9. Чтение – сложнейшее упражнение для мозга // Научный фактор РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sci-fact.ru/1-human-fact/chtenie-slozhnejshee-uprazhnenie-dlya-mozga-prichina-trudnostej-v-obuchenii-chteniyu-i-pismu.html>
10. Shaughnessy L. High on Audio: I Tried to Relax With Binaural Beats / [Electronic recourse]. Accessed mode : https://motherboard.vice.com/en_us/article/high-on-audio-i-tried-to-relax-with-binaural-beats
11. Матвеева Е.Е. Нейродидактика – новое слово в организации учебного процесса / Е.Е. Матвеева // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ: электронный сборник. Вып. II, 2012. – с. 93–96. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25899/1/matveeva_2012_Lang_practice.pdf

References

1. Boknobayev, K.Dzh. (2007). Eurasian educational space as a factor of geopolitics and integration of CIS states. *Nanostrategies in linguistics and linguodidactics: myth or reality? The experience of creating a common space of the CIS countries: The theses of the International Scientific and Practical Conference*. Mjcow, 7–9. (in Rus.).
2. Chernigovskaya, T. *How to teach the brain to learn*. Retrieved from <http://creu.ru/tat-yana-chernigovskaya-kak-nauchit-mozg-uchit-sya-43618/>

3. Golestani, N., Molko, N., Dehaene, S., LeBihan, D., Pallier, Ch. (2017). Brain structure predicts the learning of foreign speech sounds. *Cerebral Cortex*, 17(3), 575–582.
4. Erard, M. (2013). The phenomenon of polyglots. 2nd edition. Moscow: Alpina Business Books..
5. Hayward, J., Jacka, F.N., Allender, S. (2016). Lifestyle factors and adolescent depressive symptomatology: Associations and effect sizes of diet, physical activity and sedentary behavior. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 50(11), October.
6. Ramsey Drew M.D. *Your Brain is Made of Food. Recipe for Happiness*. Retrieved from <http://drewramseymd.com/brain-food/>
7. Binaural Beats. *The Amazing Sound in Hemi-Sync*. Lucid-Mind-Center. Retrieved from http://www.lucid-mind-center.com/binaural_beats.html
8. Lipton, B.H. (2015). *The Biology of Belief 10th Anniversary Edition: Unleashing the Power of Consciousness, Matter & Miracles 10 Anv Edition*. Kindle Edition.
9. Reading is a very difficult exercise for the brain. *Scientific factor of the Russian Federation*. Retrieved from <http://sci-fact.ru/1-human-fact/chtenie-slozhnejshee-uprazhnenie-dlya-mozga-prichina-trudnostej-v-obuchenii-chteniyu-i-pismu.html>
10. Matveyeva, Ye.Ye. (2012). Neurodidactics is a new word in the organization of the educational process. *The practice of teaching foreign languages at the Faculty of International Relations of the Belarusian State University: an electronic collection. Issue II, 93–96*. Retrieved from http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/25899/1/matveeva_2012_Lang_practice.pdf
11. Shaughnessy, L. *High on Audio: I Tried to Relax With Binaural Beats*. Retrieved from http://motherboard.vice.com/en_us/article/high-on-audio-i-tried-to-relax-with-binaural-beats

DEVLETOV Remzi,

Doctor in Pedagogy, Professor of Humanitarian Department.
Ardakhan State University, Ardakhan, Republic of Turkey.
e-mail: remzidevletov@mail.ru

FUTURE TEACHERS' NEURODIDACTIC TRAINING AS A NEW COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Abstract. *Introduction. Modernization of professional education dictates the actuality of looking for the innovative solutions for improving the quality of future teacher's special knowledge and skills in control the educational process. The content of such training would be reviewed and changed radically with the results of the new researches in neurosciences. This experience would be used in training purposes.*

Purpose. The article serves the description of the neuroscience's content as basic science. The essences of neurodidaktik training of future teachers as a new component of general professional education for making the training activities is considered as well.

Methods: In this article we used such methods of scientific and pedagogical research as: analysis of the scientific resources, synthesis, organization and experience, pedagogical experiment.

Results: studying and analysis the last results of research in neuroscience in training purposes ordered us to resume the fact. It is necessary to find something solutions for the modernization of professional training's content of the future teachers. We propose to include in this content new component – neurodidaktikal training. Some results of our preliminary research are presented in the follow articles:

1. *Нанолингводидактика: интерпретации, становление, перспективы / Р. Р. Девлетов // Традиции и инновации в педагогике начальной школы: Сборник научных статей. – Вып. 4. – Симферополь: «Оджакъ», 2013. – с. 7–12.*

2. *Лингводидактическая подготовка будущих учителей филологического цикла уприменению учебного перевода в условиях полилингвальной среды / Р. Р. Девлетов // Материалы 3 Междунар. науч.-практ. интернет-конференции «Актуальные проблемы профессионального обучения в условиях новой формации». – Т.3. – Туркистан-Москва. – 2015. – с. 37–41.*

3. *Нанолингводидактика и нейродидактика в преподавании языковых дисциплин. / Р. Р. Девлетов // Материалы 4 Междунар. науч.-практ. конфер. «Актуальные проблемы профессионального обучения в условиях новой формации». – Т.1. – Туркистан. – 2016. – с. 15–22.*

Originality of this research. The new aspect of future teacher's general training is considered in the article. Firstly the expediency of neurodidaktikal training as a component of professional pedagogical competence is substantiated as well. We described the essence of neurodidaktik and bases of teacher's neurodidaktikal training.

Conclusions. It's important to include the neurodidaktik training to the content of teacher's professional training. It will be the new part of education and in such way it could be impossible to synergize of training process. This also allows to exclude from the training programs old traditional disciplines.

Introduction to process of professional training the results of research in neurosciences will make the contribution into the development of modern education's level.

Key words: professional education; neurosciences; neurodidaktik training; food for brain; brain activity; binaural music; Heschl's convolution.

Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 15.04.2017

УДК 378

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович,

доктор педагогічних наук, професор,
директор ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи
і мистецтва,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: desyatov50@mail.ru

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА ЯКІСТЬ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В КРАЇНАХ ЄС

Проаналізовано провідні напрями еволюції та тенденції розвитку педагогічної освіти в європейських країнах. З'ясовано, що модернізувати педагогічну освіту України практично неможливо без аналізу розвитку педагогічної освіти в країнах ЄС. Доведено, що для дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах ЄС з точки зору їх різноманітності і спільності слід також визначити та конкретизувати інтеграційні чинники цього суспільного явища.

Наголошено, що пильна увага до якості освіти пояснюється переходом більшості національних освітніх систем Європи до методології проектування освіти, орієнтованої на результати навчання та їх моніторинг. З'ясовано, що з розвитком ЄПВО спостерігається поступове переміщення акценту із зовнішнього оцінювання якості вищої освіти на інституційний рівень, переміщення уваги з самого процесу навчання на компетентнісний підхід з переважною орієнтацією на професійну і особистісну підготовленість і, в першу чергу, до працевлаштування випускників як критерію результату навчання.

Акцентовано увагу на те, що, незважаючи на процеси інтернаціоналізації та глобалізації суспільного життя, що охоплюють соціальні відносини, науку, культуру, освіту, у той же час зберігаються багатовікові традиції різних культурно-історичних типів суспільства, різних цивілізацій, що впливають на характер педагогічної освіти.

Досліджено, що у більшості країн ЄС в освіті переважають ідеї гуманізації й неперервності, спрямовані на задоволення потреб людини, які постійно зростають, «централізація на людину», що передбачає різноманітність типів і видів сучасної вищої освіти, її багатоваріантність і багатомодельність, орієнтацію на результативні критерії визначення змісту навчальних програм.

Ключові слова: професіоналізація; інтеграція; універсалізація; інтернаціоналізація; глобалізація; трансформація; результативні критерії; компетентність; самоаналіз; тенденції; інтегральні чинники; еволюція демократизації; полікультурність.

Постановка проблеми. Наприкінці минулого та початку нового століть в більшості країн Європейського союзу сформувалась нова концепція проектування педагогічної освіти, орієнтованої на якість. В основі цієї концепції лежить практико-орієнтований, практико-діяльнісний підхід до організації навчального процесу. Пильна увага до якості освіти пояснюється також переходом більшості національних освітніх систем Європи до методології проектування освіти, орієнтованої на результат навчання та їх моніторинг. Очевидним є факт переміщення уваги з самого процесу навчання (навчальні програми,

академічна успішність студентів) на компетентнісний підхід з переважною орієнтацією на професійну і особистісну підготовленість людини «централізація на людину».

Цілеспрямоване входження України у світову спільноту вимагає проведення всебічного аналізу провідних напрямів еволюції сучасної освітньої практики. Тому вивчення динаміки актуальних методологічних і теоретичних тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах ЄС на межі ХХ–ХХІ століть стає необхідним.

У зв'язку з цим спостереження і оцінка європейських досягнень є, без сумніву, цінним для українських педагогів, що і стало предметом нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми імплементації вищої педагогічної освіти України в європейський освітній простір є предметом наукового пошуку вітчизняних й зарубіжних науковців (Н. Авшенюк, Л. Пуховська, О. Зіноватна, Н. Семенченко, В. Кремень, Н. Ничкало, К. Павловський, К. Корсак, В. Луговий, О. Пометун, Л. Коваль, Н. Данько). У зарубіжній педагогіці проблеми імплементації та професіоналізації вищої освіти досліджуються у працях таких учених, як К. Андерк, М. Лейтер, Дж. Равен, К. Майкл, Р. Уайт, В. Хьюстон та ін. У роботах цих учених висвітлено цілісну систему поглядів, ідей, вплив інтеграційних і глобалізаційних процесів на розвиток європейської вищої педагогічної освіти.

Мета статті полягає у висвітленні впливу на розвиток української вищої педагогічної освіти загальноосвітніх та європейських тенденцій, аналізі провідних напрямів еволюції сучасної освітньої практики.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні дослідники визнають той факт, що вагомий вплив на розвиток української освіти мають загальноосвітні та європейські тенденції. Модернізувати педагогічну освіту практично неможливо без аналізу провідних напрямів еволюції сучасної освітньої практики, тому вивчення динаміки актуальних методологічних і теоретичних тенденцій розвитку педагогічної освіти на межі ХХ–ХХІ століть стає необхідним. Теоретичний аналіз еволюції розвитку педагогічної освіти в країнах ЄС свідчить, що дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців зосереджуються на висвітленні особливостей розвитку освіти на різних її рівнях: дошкільної, середньої, професійної, вищої, післядипломної освіти, підвищення кваліфікації вчителів.

Про європейський освітній простір сьогодні слід говорити як про єдиний організм, що формується з урахуванням власних глобальних тенденцій кожної окремої країни. Але тут необхідно врахувати, що кожна національна система освіти має свій тип і рівень, який значно відрізняється по філософським та культурним традиціям, рівню цілей і завдань, а також якісному стану.

Для дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах ЄС з точки зору їх різноманітності і спільності слід також визначити та конкретизувати інтеграційні чинники цього суспільного явища. На нашу думку, до них можна віднести такі:

1. Національні системи та моделі педагогічної освіти розвиваються в певних історичних, політичних і соціальних умовах;
2. Педагогічна освіта та її головні Інституції відображають культурно-національні традиції, погляди на роль учителя, його статус, компетентність та професійні функції;
3. Розвиток і реформування педагогічної освіти на початку ХХІ століття значною мірою визначаються сучасними міжнародними педагогічними ідеями (професіоналізація, інтеграція, універсалізація, інтернаціоналізація, глобалізація тощо).

Слід відмітити, що з глобальними проблемами сучасності органічно пов'язаний і складений комплекс безпосередніх і віддалених психолого-педагогічних проблем, що виникають під впливом науково-технічних трансформацій: зайнятості людини, його інтелектуального розвитку, біофізичного стану тощо [1; 2; 3].

Якість вищої освіти та її забезпечення є пріоритетними для країн-учасниць Болонського процесу при побудові Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), оскільки її беруть до уваги як провідну умову встановлення довіри, співвідносності, мобільності, порівнянності та привабливості.

Слід наголосити, що пильна увага до якості освіти пояснюється переходом більшості національних освітніх систем Європи до методології проектування освіти, орієнтованої на результати навчання та їх моніторинг. У всіх міжнародних документах забезпечення якості вищої освіти трактується як система, що формує механізми для забезпечення моніторингу, оцінювання і підтримки і/або покращення якості діяльності ВНЗ і/або програм навчання.

З метою поліпшення якості вищої освіти з урахуванням національних умов та європейських вимірів і міжнародних вимог Рада ЄС рекомендує країнам-членам встановлювати прозоре оцінювання якості та систем забезпечення якості у сфері вищої освіти на принципах: автономії та незалежності органів, що відповідають за оцінювання і контроль якості; поєднання внутрішнього (самоаналіз) та зовнішнього (експерте оцінювання) оцінювання; залучення усіх зацікавлених сторін (викладачів, адміністраторів, студентів, випускників, соціальних партнерів, професійні асоціації, іноземні експерти тощо); опублікування звітів про результати оцінювання.

На Празькій зустрічі міністри країн-учасниць Болонського процесу визнали необхідність встановлення загальних норм у сфері забезпечення якості вищої освіти та розповсюдження кращого досвіду. Згодом низка виявлених Радою ЄС характеристик систем забезпечення якості вищої освіти, що отримала назву «чотирьохступінчатої моделі», стала першою європейською нормою у цій галузі.

Наступним кроком можна вважати визначення рівнів, на яких системи забезпечення якості вищої освіти повинні створюватися: міжнародний, національний, інституційний. При цьому ключові елементи національної системи забезпечення якості були проголошені такими:

- визначення відповідальності органів та навчальних закладів, які беруть участь у процесах;
- оцінювання програм закладів, які містять внутрішній контроль, зовнішню перевірку, участь студентів та публікацію результатів;
- наявність систем акредитації, сертифікації або подібних процедур; міжнародна участь, співробітництво та створення спілок.

З розвитком ЄПВО спостерігається поступове переміщення акценту із зовнішнього оцінювання якості вищої освіти на інституційний рівень. Отже, розробка і впровадження університетських систем та процедур забезпечення якості вищої освіти стає фундаментальною умовою досягнення в кожному ВНЗ європейської якості освіти. Підтвердженням тому є заява міністрів освіти європейських країн у Берлінському комюніке, де йдеться про те, що «відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за забезпечення якості у сфері вищої освіти лежить на кожному закладі, і це становить основу для справжньої підзвітності академічної системи в межах національної системи забезпечення якості». Така пильна увага до питань якості вищої освіти пояснюється сукупністю причин: по-перше, поступовим відстороненням держави від активного втручання і регулювання сфери вищої освіти у багатьох країнах Європи; по-друге, впродовж останнього десятиліття у більшості європейських освітніх систем очевидним став відхід від контролю «входів» до моніторингу к контролю «виходів» (результатів навчання). Очевидним є факт переміщення уваги з самого процесу навчання (навчальні програми, академічна успішність студентів) на компетентнісний підхід з переважною орієнтацією на професійну і особистісну підготовленість і, в першу чергу, до працевлаштування випускників як критерію результату навчання.

Як свідчать дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, на початку нового століття значно посилюються загальні тенденції до демократизації й гуманізації освіти, нового бачення ролі школи, зміни підходів до педагогічної освіти. Зокрема, російський педагог В.А.Бордовський, досліджуючи теорію та практику організаційно-методичного забезпечення інноваційно-педагогічного розвитку світової педагогічної освіти, на засадах вивчення освітньої літератури з проблем демократизації, універсалізації та професіоналізації вказаного феномену, переконливо доводить, що саме за цими ознаками відбувається

становлення нової парадигми світової педагогічної освіти, що носить глобальний характер [4, с. 97–100]. Аналіз науково-педагогічної літератури переконливо засвідчує те, що на Заході протягом останніх десятиліть посилюється тенденція до все більшого забезпечення активності і самостійності студентів та учнів, створення умов для їхнього самовизначення й самореалізації [5, с. 70–81; 6; 7, с. 94–100; 8, с. 82–92].

Педагогічний процес, стверджує Б.Л. Вульфсон, аналізуючи світові тенденції освіти, – прагне до природної різноманітності, причому ця множинність реалізується на різних рівнях і у різних формах – у межах роботи з кожним, у контексті співіснування різних моделей і відповідно технологій, а також відмінних між собою національних систем освіти [9, с. 25–50]. Представлена у дослідженні Б.Л. Вульфсона ситуація, є типовою для постмодернізму, що, за визначенням вченого, є плюралістичним. Розвиток інтеграційних процесів, інтернаціоналізація та глобалізація суспільного життя, що охоплюють економіку, соціальні відносини, науку, культуру, освіту, є характерними рисами сучасного світу і педагогічної освіти зокрема. У той же час зберігаються багатовікові традиції різних культурно-історичних типів суспільства, різних цивілізацій, що впливають на характер педагогічної освіти. Тому цілком природно, що найбільш інтенсивно інтеграція педагогічної освіти відбувається у рамках геополітичних регіонів, які об'єднують країни з відносно подібними умовами історичного розвитку та подібною соціально-політичною структурою. Серед цих регіонів перше місце за масштабами і глибиною інтеграції займають США і Західна Європа.

Визначаючи інтегральні чинники у розвитку систем педагогічної освіти загальноєвропейського освітнього простору, Л.П. Пуховська виділяє низку загальних тенденцій. До інтегральних чинників дослідниця відносить національні системи та моделі педагогічної освіти, які «розвиваються під впливом певних історичних, політичних та соціальних контекстів». Педагогічна освіта та її головні інституції, підкреслює автор, відображають «особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій». Крім того, «розвиток і реформування педагогічної освіти в країнах Західної Європи останніми десятиріччями значною мірою визначаються сучасними міжнародними педагогічними ідеями та принципами щодо професіоналізації, інтеграції, універсалізації фундаментальності та інтегративності» [7, с. 253–261]. На думку дослідників, фундаментальність формування змісту педагогічної освіти стає можливою через інтеграцію наукових досягнень із різних галузей знань в освіті. Універсальності досягають завдяки достатній кількості дисциплін, що становлять базову підготовку в єдності професійного й загальнокультурного компонентів. Реалізація принципу інтегративності вможливує орієнтацію на формування цілісної картини світу, що створюється комплексом базових дисциплін на основі взаємодоповнюваності змісту та єдності цілей і вимог. Варіативність освітніх програм дає змогу оперативно реагувати на запити замовника, зважаючи на адресність підготовки фахівців для системи освіти, цьому сприяє гнучке поєднання дисциплін, регламентованих стандартом, і курсів за вибором та дисциплін спеціалізації. Дотримання принципу наступності у формуванні змісту педагогічної освіти допомагає реалізувати одну з умов забезпечення її неперервності, а також передбачає досягнення загальної для всіх рівнів педагогічної освіти мети – якісної підготовки фахівців.

Розглядаючи сучасну еволюцію систем професійної підготовки вчителів, Л.П. Пуховська виділяє загальні тенденції їхнього розвитку, а також конкретизує вимоги до вчителя в нових соціокультурних умовах. У цьому контексті, – зазначає вона, – інтеграційні процеси у сфері педагогічної освіти сприяють формуванню нових вимог, пов'язаних з підготовкою вчителя-європейця, який готовий до роботи в полікультурному суспільстві, в різномірному навчально-виховному середовищі, в альтернативних педагогічних системах [7].

На фоні прагнення ВНЗ до автономії, переходу до самоуправління спостерігається помітне зростання вимог до рівня професіоналізму викладачів, вироблення критеріїв оцінювання ефективності їхньої діяльності. Іншими словами, починає формуватися система регулярного оцінювання ефективності роботи ВНЗ з боку суспільства.

Учені зафіксували зміни загальної ситуації в освіті західних країн на початку XXI століття. Дослідники зазначають, що в освіті переважають ідеї гуманізації й неперервності, спрямовані на задоволення потреб людини, які постійно зростають, «централізація на людину», що передбачає різноманітність типів і видів сучасної вищої освіти, її багатоваріантність і багатомодельність, орієнтацію на результативні критерії визначення змісту навчальних програм. Не менш рельєфно виявляється тенденція до оновлення й перетворення систем вищої освіти, посилюється їхня гнучкість, здатність прогнозувати еволюцію користувачів, зміцнювати зв'язки з іншими рівнями й формами освіти, що вможливує постійну адаптацію освітніх програм до майбутніх потреб, тобто підвищення адекватності вищої освіти. Науковці фіксують зростання автономії й академічних свобод вищих навчальних закладів поряд із посиленням їхньої підзвітності.

Зміни, що відбуваються в освіті, осмислені та узагальнені в теоретико-практичних студіях науковців. Дослідники, вивчаючи проблему реформування еволюції розвитку вищої освіти, як бачимо, виокремлюють низку тенденцій, що виявляються в освіті на початку XXI століття. Деякі з них перегукуються з названими вище тенденціями, інші посилюються протягом часу, наявні також ті тенденції, що передають національну специфіку.

Перша тенденція полягає в усвідомленні кожного рівня освіти як органічного складника неперервної освіти, що прогнозує розв'язання проблем наступності між школою й вищим навчальним закладом, між вищим навчальним закладом і майбутньою виробничою діяльністю студентів і вмотивує необхідність моделювання виробничих ситуацій в навчальній діяльності студентів.

Друга тенденція пов'язана з технологізацією, тобто комп'ютеризацією. Третя тенденція свідчить про перехід від «школи відтворення до школи розуміння, школи мислення». Від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання з елементами проблемності, наукового пошуку, використання резервів самостійної роботи тих, хто навчається. Четверта тенденція – це пошук психолого-дидактичних умов переходу від контрольних, алгоритмізованих способів організації навчально-виховного процесу та управління ним до активних, інтенсифікуючих, розвивальних ігрових способів. П'ята тенденція пов'язана з переходом до такої організації взаємодії учасників навчального процесу, за якої акцент зміщується з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. Шоста тенденція – доступність освіти всьому населенню країн ЄС та наступності його ступенів і рівнів, надання автономності і самостійності навчальним установам. Сьома тенденція – забезпечення права на освіту всім бажаючим (можливість і рівні шанси для кожної людини отримати освіту в навчальному закладі різного типу, незалежно від національної та расової приналежності). Восьма тенденція – розширення ринку освітніх послуг. Дев'ята тенденція у сфері управління освітою пошук компромісу між жорсткою централізацією і повною автономією. Десята тенденція – освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування в країнах ЄС. Стало зрозумілим, що освіта – це інвестиції в розвиток країн та розвиток того, хто навчається.

Слід підкреслити, що для педагогічних систем розвинутих країн характерна також тенденція синтезу науки, освіти і виробництва через створення великих технополісів. У формуванні таких технопарків головна роль належить вищим навчальним закладам. Наприклад, у Японії 2/3 всіх наукових кадрів країни (понад 80 дослідницьких і навчальних закладів), де навчаються сотні тисяч студентів з 50 країн світу зосереджено у таких центрах, що об'єднують в собі як фірми, так і вищі навчальні заклади, а також науково-дослідні інститути, в яких проводяться фундаментальні та прикладні дослідження. Сьогодні Японія має саму високу долю вчених студентів серед країн світу – 68%, для порівняння – 25% у США [10, с. 67].

На основі зробленого нами аналізу тенденцій розвитку вищої освіти у розвинених країнах можна зробити висновок, що їй властиві наступні ознаки, такі як демократизація, гуманізація та масовість. Вищу освіту Заходу характеризують також тенденції до загальної доступності, свобода вибору виду освіти і спеціальності, типу навчання і сфери майбутньої

діяльності, відмова від авторитаризму, що передбачає створення сприятливих можливостей для самовираження особистості викладача і студента, відповідальність перед суспільством. Із демократизацією й гуманізацією освіти пов'язана тенденція до усвідомлення необхідності індивідуалізації навчання та праці студента, що досягають шляхом збільшення факультативних й елективних курсів, поширення індивідуальних планів, урахування індивідуальних і психофізіологічних особливостей студентів під час вибору форм та методів навчання. При цьому індивідуалізація навчання вможливує зростання обсягу самостійної роботи за рахунок зменшення аудиторного часу.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, узагальнення найважливіших тенденцій та провідних напрямів еволюції сучасної освітньої практики дає нам підстави стверджувати, що основні напрями перетворень систем вищої освіти, датовані межею ХХ–ХХІ століть, на фоні виникнення феномену масової й загальної вищої освіти пов'язані з ідеєю варіативності та індивідуальності. Варто наголосити, що сучасні реформи вищої освіти відбуваються відповідно до вимог багатоваріативності й полімодельності, гнучкості та адекватності, що вимагає оновлення змісту освіти й методів навчання в напрямі індивідуалізації навчального процесу. При цьому загальні для всіх тенденції в галузі освіти здатні виявлятися в певній своєрідності, що зумовлено особливостями національно-історичного розвитку.

В контексті визначених нами тенденцій у сфері вищої освіти в країнах ЄС розглянуто основні тенденції розвитку педагогічної освіти, до яких відносяться: орієнтація на вищу освіту як умову здобуття професії вчителя; ускладнення й посилення психолого-педагогічної підготовки; різноманітність спеціалізацій у програмах навчання; удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; одночасна підготовка в різних навчальних закладах; багаторівневість і багатоступеневість освіти; гнучкість, відкритість і варіативність освіти; полікультурний характер і неперервність освіти.

Аналізуючи зміст реформ з педагогічної освіти в межах європейського освітнього простору, ми справедливо пов'язуємо його з піднесенням інтелектуального рівня педагогічної освіти та запровадженням у ряді країн державних стандартів професійно-педагогічної підготовки, забезпеченням органічного зв'язку навчальних закладів, що готують учителів, зі школою. У нашій роботі ми прагнули аналізувати і порівнювати лише, на наш погляд, прогресивні програми європейських університетів, у рамках яких проводяться експерименти, стверджуються найбільш ефективні інновації, збільшується час на педагогічну практику студентів, пропонуються нові методи роботи з майбутніми вчителями з метою зробити навчання практико-орієнтованим і цінним з погляду на те, щоб підготовка вчителів, з одного боку, відповідала соціальним реаліям, а з іншого – уособлювала духовно-моральні цінності загальнолюдських і національних знань. І хоча не в кожному закладі діють подібні програми підготовки учителів, перші результати мають величезне значення, оскільки визначають напрям загального руху в педагогічній освіті країн ЄС. Спостереження і оцінка європейських досягнень є, без сумніву, цінними для українських педагогів.

Список використаної літератури

1. European Council conclusion, March 2000 [Electronic resource] – Access mode: http://ue.eu/int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm.
2. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2004. – 5 p.
3. Обзор европейского опыта интернационализации образования: науковое видання / отв. ред. Н.И. Данько. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 56 с.
4. Бордовский В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Бордовский. – СПб., 1999. – 365 с.
5. Лиферов А.П. Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия : монография / А.П. Лиферов. – М. : Педагогический поиск, 1997. – 107 с.
6. Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе / Е.Б. Лысова // Педагогика. – 1994. – № 3. – с. 109–115.

7. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи: спільність і розбіжність : монографія / Л.П. Пуховська. – Київ : Вища школа 1997. – 179 с.
8. Бюлетень «Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти». – 2001. – № 2. – 102 с.
9. Вульфсон Б.Л. Стратегія розвитку образования на Западе / Б.Л. Вульфсон. – М., 1999. – 208 с.
10. Семенченко Н. Образование в Украине / Н. Семенченко – Киев : Саммит-книга, 2010. – 320 с.

References

1. *European Council conclusion*, March 2000. Retrieved from http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm (in Eng.)
2. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. (2004) *Brussels. European Commission. 5* (in Eng.)
3. *Review of the European experience of the internationalization of education*. (2010). Kharkov. NUA Publishing. (in Rus.)
4. Bordovsky, V.A. (1999). *Theory and practice of organizational and methodological support of higher pedagogical education*. St. Petersburg. (in Rus.)
5. Liferov, A. (1997) *Integration of world education – the reality of the third millennium*. Moscow. (in Rus.)
6. Lysova, E.B. (1994). New trends in teachers' training in the West. *Pedagogy. 3*, 109–115. (in Rus.).
7. Pukhovska, L.P. (1997) *Teachers' professional training in countries of Western Europe: similarities and difference*. Kyiv. High School. (in Ukr.)
8. *Bulletin "Program of support of elaborating of a strategy of reforming of education"* (2001). 2. (in Ukr.)
9. Vulfson, B.L. (1999). *The strategy of development of education in the West*. Moscow. (in Rus.)
10. Semenchenko, N. (2010). *Education in Ukraine*. Kyiv: Summit-book. (in Rus.).

DESYATOV Tymofiy,

Doctor in Pedagogy, Professor,
Director of the Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: desyatov50@mail.ru

METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION DESIGNING ORIENTED AT QUALITY AND TRENDS OF ITS DEVELOPMENT IN THE EU COUNTRIES

Abstract. *Leading directions of evolution and trends in the development of pedagogical education in European countries are analyzed. It is found out that it is almost impossible to modernize pedagogical education of Ukraine without an analysis of development of pedagogical education in the EU. It is proved that to study the trends of pedagogical education in the EU from the point of view of their diversity and common character one should also determine and specify the integration factors of this social phenomenon.*

It is emphasized that close attention to the quality of education is explained by the transition of most European national educational systems to the methodology of designing education focused on results of learning and their monitoring. It was found that with the development of ESHE there is a gradual transition of the focus from the external evaluation of the quality of higher education to the institutional level, transition attention from the learning process itself to the competence approach with primary focus on professional and personal preparedness and, first of all, to the employment of graduates as a criterion of a result of learning.

Attention is focused on the fact that despite of the processes of internationalization and globalization of social life, covering social relations, science, culture and education, at the same time old traditions of various cultural-and-historical types of society, different civilizations, influencing the nature of pedagogical education are kept.

It is studied that in most EU countries in education there dominate the ideas of humanization and continuity aimed at meeting human needs which are constantly increasing, "the centralization at a person", which provides a variety of types and kinds of modern higher education, its many variants and many models, orientation at result centered criteria of determining the content of training programs.

Key words: *professionalization; integration; universalization; internationalization; globalization; transformation; result centered criteria; competence; introspection; trends; integral factors; evolution of democratization; multimodelity; multiculturalism.*

Одержано редакцією 03.04.2017
Прийнято до публікації 09.04.2017

УДК 378.091.2:340(477)«20/21»

ДУДКО Ярослава Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: jaroslava.zav@gmail.com

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Досліджено генезис нормативно-правового забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) та встановлено, що вищезазначений процес, починаючи з другої половини ХХ століття до нашого часу, поступово з централізованого, командно-адміністративного, авторитарного, заполітизованого набув рис демократичного, гуманістичного, автономного, децентралізованого, студентоорієнтованого процесу.

Ключові слова: виховання; виховна робота; вищий педагогічний навчальний заклад; генезис; процес; студент; управління.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства виховання студентської молоді та формування нових засад управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах є актуальною проблемою, що вимагає негайного вирішення. Управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України повинно здійснюватися відповідно до законодавчих та нормативно-правових документів. Так як «Завданням законодавства України про освіту є регулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян України» [1]. Слід підкреслити, що дослідження генезису механізмів правового регулювання вищезазначеного процесу, починаючи з другої половини ХХ століття до нашого часу, дозволить визначити пріоритетні орієнтири організації процесу виховання студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вітчизняні та зарубіжні науковці у своїх наукових доробках досліджували окремі аспекти вищезазначеної проблеми (Ю. Азаров [2], В. Андрущенко [3], О. Бабічев [4], А. Калініченко [5], Т. Кірик [6], А. Похресник [7], А. Ржевська [8] та ін.), але в історико-педагогічній науці немає цілісного й системного дослідження питання генезису нормативно-правової бази організації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття.

Мета статті – дослідити генезис нормативно-правового забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів та архівних матеріалів дав можливість визначити такі етапи розвитку процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України у другій половині ХХ та на початку ХХІ століття: I етап (1958–1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991–2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України; III етап (з 2014 р. по сьогоднішній день) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України розпочався після Великої Вітчизняної війни. У 1958 році вийшов Закон СРСР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» у якому акцентувалася увага на тому, що «Комуністичне перетворення суспільства нерозривно пов'язане з вихованням нової людини, в якій повинні гармонійно поєднуватися духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість» [9], а подальший

розвиток і вдосконалення системи вищої освіти в країні повинно забезпечити «значне посилення комуністичного виховання молоді, активна участь всіх викладачів у вихованні студентства» [9].

У період з 1958 по 1990 роки питання щодо виховання студентства та форм управління виховною роботою у вищій школі було висвітлено у таких ключових нормативно-правових документах: Постанові ЦК КПРС, Радміну СРСР от 09.05.1963 р. № 533 «О мерах по дальнейшему развитию высшего и среднего специального образования, улучшению подготовки и использования специалистов», Постанові Радміну СРСР от 09.04.1964 р. № 285 «О дальнейшем улучшении высшего и среднего специального заочного и вечернего образования», Наказі Мінвузу СРСР от 31.03.1969 р. № 239 «Об утверждении типовых штатов административно-управленческого и обслуживающего персонала высших учебных заведений системы Министерства высшего и среднего специального образования СССР», Постанові ЦК КПРС, Радміну СРСР от 18.07.1972 р. № 535 «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» та ін. Слід підкреслити, що у вищезазначений період нормативно-правове забезпечення процесу управління вихованням студентів містило велику кількість законодавчих документів, у яких до найменших дрібниць було розписано структуру, дії, права та обов'язки кожного суб'єкта управління виховною роботою, особливості забезпечення умов організації управління виховною роботою у вищій школі та ін.

Встановлено, що до основних характеристик процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах УРСР у період з 1958 по 1990 роки належали: авторитарне та централізоване управління, заполітизованість студентського самоуправління, відсутність свободи думки студентства, ієрархічність структури управління вищим педагогічним навчальним закладом та ін. Але разом з тим, зазначимо, що у вищезазначений період в цілому нормативно-правові документи відображали те, що питання саме виховання студентської молоді було найбільш пріоритетним, а вся управлінська структура у вищому навчальному закладі повинна була працювати над тим щоб «виховувати у молоді прагнення бути корисною суспільству» [9]. На нашу думку, побудована у СРСР система управління виховною роботою була дієвою саме через те, що існувала у стабільних умовах, закритому освітньому просторі та майже не відчувала на собі зовнішнього впливу. Звісно з часом під впливом суспільних трансформацій ця система втратила право на існування.

Етап реформування процесу управління вихованням майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах України розпочався з 1991 року, коли Україна стала незалежною державою. Результати аналізу наукової літератури дали можливість встановити причини реформування вищезазначеного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах України у 90-ті роки ХХ століття: формування української державності, утвердження української культури та мови, поява нової парадигми освіти, українізація навчально-виховного процесу у вищій школі, гуманізація, демократизація, інформатизація, децентралізація механізму управління вищими навчальними закладами та ін.

У 90-ті роки ХХ століття основні напрями реформування процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України були відображені у відповідних законодавчих та нормативно-правових документах: Конституції України (1996 р.), законах України «Про освіту» (1991 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.), Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.), Концепції національного виховання студентської молоді (2009 р.) та ін.

Згідно Закону України «Про освіту» № 1060-ХІІ від 23.05.1991 р. для управління вищими навчальними закладами створено систему державних органів управління та органів громадського самоврядування з метою «поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті» [1]. У статті 56 Закону України «Про освіту» акцентується увага на тому, що педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані «виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни» [1]. Отже, здійснення педагогічними та науково-педагогічними працівниками виховної роботи у

навчальних закладах є основоположною та ключовою для всебічного розвитку молоді нашої країни.

Етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України розпочався у зв'язку з ухваленням у 2014 році Закону України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р. № 1556-VII. Цей період в розвитку теорії управління виховною роботою у вищих навчальних закладах України є ще не завершеним. Слід підкреслити, що оновлений закон про вищу освіту України у значній мірі розширив повноваження апарату управління вищого навчального закладу. Встановлено, що основною причиною розширення правового поля управлінської діяльності у вищій школі стала інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

У вищезазначеному Законі України «Про вищу освіту» йдеться про те, що «Діяльність вищого навчального закладу провадиться на принципах автономії та самоврядування» [10]. Підкреслимо, що розвиток автономії вищого навчального закладу полягає й у «відповідальності вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно організації внутрішнього управління» [10]. Тобто вищий навчальний заклад може здійснювати різноманітні трансформації внутрішнього управлінського апарату та обирати будь який вид управління для функціонування і розвитку навчального закладу загалом та управління виховною роботою зокрема.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) йдеться про надання широких повноважень органам студентського самоврядування, в діяльність якого адміністрація вищого навчального закладу не має права втручатися. Представники студентського самоврядування беруть безпосередню участь в управлінні виховною роботою у вищому навчальному закладі, так як відповідно до українського законодавства мають право: «брати участь в управлінні вищим навчальним закладом; брати участь в обговоренні та вирішенні питань організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування; проводити організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи» [10]. Це свідчить про розвиток демократизації, децентралізації та гуманізації у виховному процесі вищої школи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз нормативно-правових документів та архівних матеріалів дав можливість визначити етапи розвитку процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття) та дійти висновку, що вищезазначений процес, починаючи з другої половини XX століття до нашого часу, поступово з централізованого, командно-адміністративного, авторитарного, ієрархічно структурованого, заполітизованого набув рис демократичного, гуманістичного, автономного, децентралізованого, студентоорієнтованого процесу управління вихованням студентської молоді у вищій школі. Встановлено, що державою створенні всі належні нормативно-правові умови для реалізації державної освітньої політики з приводу вищезазначеного питання. Проте реальний стан управління вищим педагогічним навчальним закладом дозволяє констатувати, що сучасний рівень управління виховною роботою у вищій школі не відповідає вимогам, що висувуються суспільством та про які йдеться в нормативно-правових та законодавчих документах. Так відбувається через те що, перед вищою освітою суспільство поставило нові цілі, але для їх досягнення представники апарату управління навчальним закладом не мають чіткого, поетапного плану. У зв'язку з виникненням вищезазначеного протиріччя вбачаємо перспективи подальших розвідок в розробці теоретичних основ управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України, що відповідали б новим трансформаціям у галузі освіти.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту» : Відомості Верховної Ради України від 23.05.1991 р. № 1060-XII [Електронний ресурс] / Нац. правовий інтернет-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М. : Просвещение, 2005. – 448 с.
3. Андрущенко В. Університетська освіта України : європейський вибір / В. Андрущенко // Освіта. – 2001. – № 40–41 (25 липня – 1 серпня). – с. 4–5.
4. Бабічев О.І. Система виховної роботи у вищому навчальному закладі / О.І. Бабічев, А.В. Ржевська. – Луганськ, 2000. – с. 10–18.

5. Калініченко А.І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.І. Калініченко. – Тернопіль, 2002. – 16 с.
6. Кірик Т. Актуальність завдання формування особистості студента в умовах європейських надій України / Т. Кірик // Вища освіта України. – 2014. – № 5. – с. 101–108.
7. Похресник А. Освітньо-філософський аналіз особливостей сучасного стану і тенденцій зміни сфери навчання і виховання / А. Похресник // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – с. 69–74.
8. Ржевська А.В. Виховання громадянськості у студентів вищих навчальних закладів / А.В. Ржевська // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : Збірник наук. праць. – Київ, 2001. – Кн. I – с. 94–100.
9. Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» : пост. Верховного Совета СССР от 24.12.1958 г. [Электронный ресурс] / Библиотека нормативно-правовых актов СССР. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm.
10. Закон України «Про вищу освіту» : Відомості Верховної Ради України від 1.07.2014 г. № 1556-VII [Електронний ресурс] / Нац. правовий інтернет-портал Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.

References

1. *The Law of Ukraine «On Education»*. (1991). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (in Ukr.).
2. Azarov, Iu.P. (2005). *The Art of Upbringing*. Moscow : Education (in Ukr.).
3. Andrushchenko, V. (2011). University Education in Ukraine. *Education*, 40–41, 4–5 (in Ukr.).
4. Babichev, O.I., & Rzhavska, A.V. (2000). *The System of Upbringing Work in Higher Educational Institution*. Luhansk (in Ukr.).
5. Kalinichenko, A.I. (2002). *The Pedagogical Conditions of Self-organization of Students*. Ternopol (in Ukr.).
6. Kiryk, T. (2014). The Urgency of the Task of Forming the Personality Students in the Conditions of Ukraine European Hopes. *Higher Education Ukraine*, 5, 101–108 (in Ukr.).
7. Pokhresnyk, A. (2013). Educational and Philosophical Analysis of the Characteristics of the Current State and Trends in the Areas of Training and Upbringing. *Higher Education Ukraine*, 1, 69–74 (in Ukr.).
8. Rzhavska, A.V. (2001). Upbringing for Citizenship in Students of Higher Educational Institution. *Theoretical and Methodological Problems of Education of Children and Youth*, 1, 94–100 (in Ukr.).
9. *The Law of the USSR «On Strengthening the School's Connection With Life and on the Further Development of the System of Public Education in the USSR»*. (1958). Retrieved from http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm (in Rus.).
10. *The Law of Ukraine «On Higher Education»*. (2014). Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (in Ukr.).

DUDKO Yaroslava,

Ph.D, Senior Lecturer of Pedagogy and Pedagogical Skills Department,
Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University at Melitopol
e-mail: jaroslava.zav@gmail.com

NORMATIVE-AND-LEGAL PROVIDING OF THE PROCESS OF UPBRINGING WORK MANAGEMENT IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE 20TH – BEGINNING OF THE 21ST CENTURY)

Abstract. *At the present stage of development of Ukrainian society upbringing of students and the formation of new principles of upbringing work in higher pedagogical educational institutions is an actual problem that requires urgent attention. In historical and pedagogical science there is not complex and systematic research of the management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine.*

The purpose of article is to explore the genesis of normative-legal providing of the management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (the second half of XX – beginning of XXI century).

Analysis of normative-legal documents and archival materials made it possible to define the stages of development of the management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (the second half of XX – beginning of XXI century): I stage (1958-1990) – the stage of formation of the management of upbringing work in high school in Ukraine; II stage (1991-2013) – the stage of reforming of the management of future teacher's upbringing in higher educational institutions of Ukraine; III stage (from 2014 to present) – the stage of stabilization of the management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine.

Nowadays all necessary normative-legal conditions for the implementation of the national education policy were created by state. However, the real condition of the management of higher pedagogical educational institutions reveals that the current level of the management of upbringing work in high school

does not meet the requirements imposed by society. This happens because society has set new goals to higher education, but for achieving them representatives of the university management have no a clear, phased plan.

The development of theoretical bases of the management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine, which would meet the new transformation in education, are prospects for further research.

Key words: *upbringing; upbringing work; higher pedagogical educational institution; genesis; process; student, management.*

*Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 16.04.2017*

УДК 377.091

ЄФІМОВ Дмитро Володимирович,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи та
освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: jaster19911@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИЛИЩ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розглядається педагогічні ініціативи, заслуги та їх вплив на навчальні заклади Донбасу. Тодішнім педагогам належить велика заслуга у виявленні ролі початкової професійної школи у розвитку особистості майбутнього робітника. На організацію педагогічної праці вчителів початкової школи позитивно вплинули :соціально-політичні та економічні умови, скасування кріпацтва та проведення реформ головних аспектів життя суспільства.

Ключові слова: *початкова професійна освіта; Донбас; професійні училища.*

Постановка проблеми. Для оновлення сучасної освітньої системи, духовного відродження прогресивних вітчизняних традицій, необхідно всебічне вивчення та творче використання багатого історичного досвіду. Вітчизняна освіта має глибокі історичні традиції, визнані досягнення. Разом з розширенням мережі та вдосконаленням закладів освіти, які займалися професійною підготовкою робітничих кадрів, з'являлися спроби наукового осмислення та систематизації існуючих науково-педагогічних форм здобуття професійної освіти і навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналізуючи наукову літературу з теми, слід привернути увагу до того, що дослідницький інтерес був спрямований на вивчення ролі жіночого руху, впливу соціально-економічних факторів розвитку професійних училищ, вивчення теорії та практики розвитку початкової освіти. Пов'язані з цим проблеми є частиною загальних досліджень та висвітлювалися у працях вітчизняних науковців: Н. О. Белозорової, І. В. Стражнікової, Н. В. Абашкіної, О. О. Гаврілюка. База джерел представлена матеріалами вітчизняних педагогів, які характеризують розвиток народної освіти у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.

Метою статті є аналіз та висвітлення організаційно-педагогічних передумов розвитку системи професійних училищ у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Один із перших дослідників системи професійної освіти М. Вессель до основних типів закладів нижчої професійної освіти відносив початкові школи, де робітники отримували «першу грамотність», вечірні, недільні і святкові школи та ремісничі майстерні. Закладами початкової професійної освіти вчений вважав початкові технічні училища: трикласні технічні училища, ремісничі навчальні заклади, ремісничі класи та відділення ручної праці, сільськогосподарські відділення та класи та жіночі професійні навчальні заклади [1].

Однобічними та дещо поверховим з відомих причин були спроби висвітлення структури навчальних закладів, де готували робітників у дослідників історії професійно-технічної освіти радянських часів. Так, А. Веселов у своїй праці зазначив [2], що усі заклади для підготовки робітничих кадрів у царській Росії об'єднувалися у дві групи: 1) початкові технічні школи та училища, в яких готували молодший технічний персонал, майстрів, механіків, машиністів і т.д. 2) художньо-промислові школи і ряд технічних шкіл, які мали індивідуальні статuti; ремісничі школи та училища, що готували кваліфікованих робітників, ремісників і кустарів.

У 1972 р. радянський дослідник В. Кізченко, характеризуючи заклади для підготовки робітничих кадрів в Україні зазначав [3], що умовно всі початкові професійно-технічні учбові заклади можна поділити на дві групи: 1) початкові ремісничі училища та школи, які займалися підготовкою кваліфікованих робітників і ремісників. Це – ремісничі училища, нижчі ремісничі школи, школи ремісничих учнів, ремісничі учбові майстерні; 2) початкові технічні училища, які готували нижчий технічний персонал – майстрів, механіків, машиністів, десятників тощо. До них відносяться технічні, залізничні, гірничі та інші училища, які діяли на основі типових та індивідуальних статутів.

Усі ці навчальні заклади призначалися для професійної освіти чоловіків. Далі цей автор з невідомий причин наводить хибний висновок про те, що нібито жіночої професійної освіти в Росії в кінці XIX – на початку XX ст. фактично не існувало. Ще в 1888 р. при Міністерстві народної освіти була заснована особлива комісія з питань жіночого професійної освіти. Комісія, вивчивши фактичний стан цієї справи і зазначивши, що число існуючих жіночих спеціальних шкіл було невеликим, розробила проект закону і «Положення про жіноче професійну освіту». Передбачалося організувати жіночі спеціальні школи. Але ні проект закону, ні «Положення» так і не були прийняті. Фактичний стан жіночого початкової професійної освіти в країні перед першою світовою війною було охарактеризовано в пояснювальній записці до нового чергового проекту «Положення про жіночих професійних навчальних закладах», представленому Міністерством народної освіти: «Женское профессиональное образование в России не организовано и развито в весьма недостаточных размерах. Законоположения, касающиеся народного просвещения, не предусматривают ни общих руководящих начал, ни способов для распространения и правильной постановки сего образования. Существующие ныне, в незначительном числе учебные заведения для профессионального образования женщин обязаны своим учреждением преимущественно частной инициативе: открываясь и развиваясь без определенного плана, они остаются необъединенными и, в большинстве случаев не имеют ни ясно выраженной цели преподавания, ни твердо установленного учебного курса, ни соответственной организации, ни прав, ни преимуществ» [4].

Першим у вітчизняній історії сформулював принципи навчання учнів різним «майстерствам» В. М. Татищев. Їм були розроблені інноваційні, для того часу, підходи до введення практичних занять на певній стадії загальноосвітньої підготовки; облік схильностей і фізичних можливостей дітей при виборі професії (оплата учнівської праці, переважний розподіл на вакантні місця). В. М. Татищеву належить перший проект (1730) створення Академії ремесел (мистецтв). У 1732 р. за його пропозицією були відкриті школи ремесел з викладанням механіки, металургії, архітектури, скульптури, різьблення по металу, інженерно-саперні справи та інші предмети. Він є автором плану реорганізації мережі навчальних закладів [5].

На початку XIX ст. вітчизняними педагогами все більш виразно лунають заклики не забувати традиції «старого» виховання. Ідеолог слов'янофільства І. В. Киреевський виявляв відмінності західних і вітчизняних педагогічних традицій. Так, в статті «Про характер освіти в Європі та ставлення до освіти в Росії» він стверджував, що «три елемента Запада: Римская Церковь, Древнеримская образованность и возникшая из насильственных завоеваний государственность были совершенно чужды России» [6]. І. В. Киреевський відстоював пріоритет морального виховання, заснованого на розвитку релігійного почуття. «Моральна народна освіта, – писав він у «Записці про напрям і методи початкової освіти народу Росії», – прагне до розвитку почуття віри і моральності переважно перед знанням».

Великому педагогу К. Д. Ушинському, засновнику вітчизняної наукової педагогіки, належить велика заслуга у виявленні ролі початкової професійної школи у розвитку особистості майбутнього робітника. Засновник наукової педагогіки та народної школи бачив вихід з положення, що склалося в розумному устрої ремісничих шкіл, «в которых учили бы детей ремёслам точно так же методически и точно с таким же уважением к детству, как учат чтению и письму во всякой порядочной школе». «Школе не опрокинуть жизнь, – писав К. Д. Ушинський, – но жизнь легко опрокидывает школу, которая становится поперёк её пути» [7].

Особливо цінною є ідея Ушинського про зв'язок школи з життям. Він говорив, що вчитель завжди повинен пам'ятати про відповідальність за майбутнє покоління, яке виходить зі школи в життя, від діяльності його вихованців залежить напрямок і зміст суспільного розвитку [8].

Одним з послідовних прихильників широкого розвитку професійної та технічної освіти можна назвати Є. М. Андреева, який зіграв важливу роль у становленні й розвитку суспільно-педагогічного руху в справі підготовки робітників і фахівців. Він стояв біля витоків Російського технічного товариства, що об'єднало різні губернії освіченої частини Російської імперії, – учених, педагогів, інженерів і підприємців, чиновників для діяльності на благо країни. Є. М. Андреев вважав, що вирішення цих питань – справа всього суспільства [9]. Йому належить ініціатива скликання I Всеросійського з'їзду російських діячів з технічної і професійної освіти. Особливу увагу Є. М. Андреев приділяв питанням організації праці та розвитку методики освіти малолітніх і дорослих робітників. Так, ним була написана книга «Праця малолітніх в Росії і Європі» (1884). Найближчим сподвижником Є. М. Андреева і його приемником на посту Голови Постійної комісії з технічної освіти РТО був О. Г. Неболсін [10]. Він належить до числа найбільш активних діячів суспільно-педагогічного руху в області професійної освіти. Важливою справою життя О. Г. Неболсіна була організація і редагування першого в Росії спеціального журналу «Технічна освіта» (з 1908 р. – «Технічна та комерційна освіта»). Цей журнал був не тільки авторитетним педагогічним органом з фахової освіти, а й сприяв розвитку передової суспільно-педагогічної думки і становленню цілісної системи теорії і практики професійної освіти всієї Російської імперії, в тому числі і Донбасу. Великою заслугою О. Г. Неболсіна було ініціювання та проведення трьох Всеукраїнських з'їздів російських діячів технічної і професійної освіти (1889–1890; 1895–1896; 1903–1904). З'їзди зіграли важливу роль у розвитку теорії, методики і практики як професійної, так позашкільної та загальної освіти; сприяли прискоренню прийняття документів з охорони здоров'я дітей [11].

З науковою об'єктивністю показав видатну роль земства в розвитку народної освіти В. І. Чарнолуский. Лідер суспільно-педагогічного руху, видатний діяч вітчизняної освіти початку ХХ ст. акумулював у своїх працях основні ідеї державно-громадської організації управління освітою і реалізував їх механізми [12]. В кінці ХІХ ст. з'являється плеяда вчених, які присвятили себе вирішенню організаційних, теоретичних і методичних проблем початкової професійної освіти. Цінними для розвитку теорії професійної освіти були ідеї, сформульовані видатними представниками технічних і природничих наук.

Таким діячем професійної освіти, вченим механіком є В. К. Делла-Вос. Він проявив себе як організатор системи підготовки технічних кадрів, розробив науково-методичні програми з технічного профілю професійної освіти [13]. У створенні наукової теорії і методики професійного навчання значна роль належить інженеру-педагогу Д. К. Советкіну. Волею долі його ім'я виявилось забути на довгий час. Завдяки пошуку видатних вчених, лише в 50–80-і рр. ХХ ст. його ім'я повернено науці. Навчальні розробки Д. К. Советкіна були широко представлені на Всесвітніх виставках у Лондоні (1862) і Парижі (1867). У 1873 р. Делла-Восом були опубліковані і представлені широкому колу громадськості програми Д. К. Советкіна. У 70-х рр. ХІХ ст. система Д. К. Советкіна пройшла по різних країнах світу, відзначена нагородами на Всеукраїнських та Всесвітніх виставках (Москва 1870–1872 рр., Петербург 1870 р., Відень 1873 р., Філадельфія 1876 р., Париж 1878 р. та ін.). Заслуга Д. К. Советкіна полягає в тому, що їм вперше був розглянутий процес навчання ремеслу як навчально-виробничий процес, що відображає в єдності технологічні та педагогічні вимоги. Система використовувалася в багатьох технічних навчальних закладах

Росії та України. Після Всесвітньої промислової виставки в Філадельфії в 1876 р. за кордоном заговорили про успіхи Росії в технології професійного навчання. Так, професор Д. Ранкл – президент Массачусетського технологічного Чеського інституту, описавши «російську систему», назвав її «світлом, який проник до Америки з Росії» і підкреслив, що «в Америці після цього ніяка інша система не буде вжита» [14]. Крім того, К. Вуд-Ворд у Вашингтоні в 1880 р., а потім в інших промислових містах, відкрив школи ручної праці, в яких навчання велося за «російською системою» [15]. Ця система вплинула на розробку методів навчання в багатьох країнах Європи – в Англії, Швеції, Данії, Австрії, Німеччині.

Філософ, соціолог, географ, геолог П. О. Кропоткін приділяв особливу увагу вдосконаленню методики професійної освіти. У написаній в еміграції і виданій в Росії книзі «Поля, фабрики, майстерні (землеробство, промисловість, ремесла)», він піддав критиці наявний розрив між розумовою і фізичною працею, впровадженням наукових методів в практику початкової професійної освіти. Оптимальним для вдосконалення системи підготовки кадрів він вважав варіант з'єднання науки з ремеслом. Таку освіту П. О. Кропоткін назвав «інтегральною» [16]. Так, на думку П. О. Кропоткіна: «Як в інтересах науки і промисловості, так і в інтересах самого суспільства кожна людина незалежно від прав народження і стану повинна отримати наукову освіту поряд з вивченням ремесел. Ми цілком визнаємо необхідність спеціалізації знання, але стверджуємо, що спеціалізуватиметься потрібно після отримання загальної освіти і що це освіта повинна бути одночасно науковою й практичною» [17].

Значна роль в організації професійно-технічної освіти в Росії належить І. О. Анопову. Досвід виробничої діяльності дозволив йому в 1876 р. очолити вище ремісниче училище в місті Лодзі (нині Польща) [18]. За його ініціативою в 1894 р. була реформована система комерційної освіти в Росії: переглянуто положення про комерційні училища, які незабаром були визнані загальноосвітніми навчальними закладами, з'єднавши в собі комерційну освіту із загальною. Необхідно зауважити, статус початкових професійних училищ, за його планом, отримали торгові школи, розроблено «Положення про художньо-промислову освіту» (1902), що сприяло модернізації змісту освіти та посилення прикладної художньо-технічної підготовки. Важливу роль у розвитку професійної школи стали випуски «Збірок матеріалів з технічної та професійної освіти (1895)» [19].

Характеризуючи в цілому педагогічні погляди В. П. Вахтерова слід зазначити, що на їх формування вплинули прогресивні ідеї революційно-демократичної педагогіки, суспільно педагогічного руху 60-х рр. XIX ст. Помітний слід в його педагогічних поглядах залишили ідеї К. Д. Ушинського. Наприкінці XIX ст. В. П. Вахтеров займався переважно розробкою суспільно педагогічних проблем. Головним з них було питання про загальне обов'язкове початкове навчання. Автор гостро поставив його в статті «Загальне початкове навчання» («Російська думка», 1894). У 1897 р. вийшла в світ його книга «Загальне навчання», в якій він розкрив величезне значення такого підходу до освіти для Росії. Ці ж положення він розвивав в статті «До питання про загальне навчання» («Вісник виховання», 1897). У 1916 р. вийшла книга В. П. Вахтерова «Всенародна шкільна і позашкільна освіта». В ній автор робить висновок: «Кінець XIX – початок XX століття пройшли і у нас під знаком «всеобщего обучения». Это – требование обучать всех, ... наш идеал – равное для всех общее образование». Обучение должно быть бесплатным не только в начальной, но и высшей школе, не только в общеобразовательной, но и в профессиональной школе. [20, с. 44].

Виходячи із завдань початкової школи, В. П. Вахтеров визначав і зміст навчання у ній. Він виступав за світський характер освіти («Нотатки про народну школу», 1891). Дотримуючись педагогічної концепції К. Д. Ушинського, В. П. Вахтеров високо оцінював значення вивчення рідної мови, велике значення відводив арифметиці і зв'язку її з практичним життям. Він рекомендував включати в програму і навчальні книги відомості з історії, природознавства, географії. В. П. Вахтеров, як і К. Д. Ушинський, стверджував, що природознавство розвиває здатності до спостережень, навчає порівнювати, робити висновки з власних спостережень.

Розглядаючи початкову професійну школу як фундамент подальшої освіти, В. П. Вахтеров пред'являв високі вимоги до вчителя. Він вимагав поліпшення їх

матеріального і правового положення. «Ніщо не замінить живого вчительського впливу на учнів» – писав він у статті «Суперечка між школою і суспільством» [21, с. 18].

Помітний слід В. П. Вахтеров залишив в розробці проблем методики початкового навчання. А у 1901 р. були влаштовані курси для вчителів з російської мови, арифметики, малювання та креслення. Головне керівництво курсами й керівництво з російської мови, прийняв саме В. П. Вахтеров.

Висновки. Отже, на організацію педагогічної праці вчителів початкової школи позитивно вплинули такі соціально-політичні та економічні умови, як скасування кріпацтва та проведення реформ головних аспектів життя суспільства; загострення національно-політичних, економічних, соціокультурних суперечностей у суспільстві, що призвело до шкільних реформ 60-х рр. XIX ст. У цей час створено початкову народну школу, яка була представлена переважно міністерськими, земськими і церковнопарафіяльними школами. Встановлено, що негативно позначилось на організації педагогічної праці вчителів початкової школи – недостатнє фінансування шкільної мережі, важке економічне становище населення, недостатня кількість шкіл, відсутність національної школи, невідповідність політики влади в галузі народної початкової освіти потребам соціально-економічного та гуманітарного розвитку [22]. Низький соціальний статус вчителя початкової школи, його матеріальна незабезпеченість, правова незахищеність не сприяли самостійній творчій праці, вдосконаленню педагогічної майстерності, призводили до плинності кадрів.

Список використаної літератури

1. Вексель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / Н. Х. Вексель. – М. : Учпедгиз, 1894. – 320 с.
2. Веселов А. Н. Среднее профессионально-техническое образование в дореволюционной России (очерки по истории) / А. Н. Веселов. – М., 1959. – 302 с.
3. Кізченко В. І. Культурно-освітній рівень робітничого класу України напередодні революції 1905–1907 рр. / В. І. Кізченко. – Київ, 1972. – с. 75–83.
4. Рослякова А. И. Из истории женского профессионального образования / А. И. Рослякова // Российские женщины и европейская культура : матер. V конф., посвященной теории и истории женского движения, октябрь 2001 г. / [сост. и отв. ред. Г. А. Тишкин]. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – с. 149–157.
5. Татищев В. Н. Краткие экономические до деревни следующие записки / В. Н. Татищев. – Избранные произведения. – Ленинград, 1979. – С. 414
6. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1987. – с. 59–61.
7. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский ; редкол. : А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 10: Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». – 1950. – 666 с.
8. Лордкипанидзе Д. О. Педагогическое наследие К. Д. Ушинского / Д. О. Лордкипанидзе, Э. Д. Днепров // Избр. пед. соч. – М., – Т. 2. – 1974. – с. 365–413.
9. Андреев Е. Н. Школьное дело в России: наши общины и специальные школы / Е. Н. Андреев. – СПб. : Тип. с. Добродеева, 1882. – 523 с.
10. Неболсин А. Г. Школьное обучение малолетних рабочих на фабриках и заводах / А. Г. Неболсин. – СПб., 1892. – с. 98.
11. Историко-статистический очерк общего специального образования в России / Под ред. Л. Г. Неболсина. – СПб., 1887. – 79 с.
12. Чарнолуский В. И. Земство и народное образование: очерки из прошлого и настоящего земской деятельности в различных областях общественного образования / В. И. Чарнолуский. – СПб. : Знание, 1911. – Ч. 2. – с. 187–345.
13. Делла-Вос В. К. Предисловие / В. К. Делла-Вос // Описание учебных коллекций, назначенных для изучения механических искусств в мастерских Императорского Московского технического училища. – М., 1873. – с. 16.
14. Mother W. Notes of technical Education in Russia. Second Report of the Royal Commissioners of Technical Instruction. Vol. III. – L., 1884.
15. Bonnet C. A. History of Manual and Industrial Education 1870 to 1917. – Illinois, 1937.
16. Критская Н. А. Педагогические идеи П. А. Кропоткина. / Сб. статей Пётр Кропоткин. – М., 1922. – с. 93–95.
17. Кропоткин П. А. Поля, фабрики, мастерские: Промышленность, соединенная с земледелием, и умственный труд с ручным / П. А. Кропоткин. – М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1918. – с. 196.
18. Татаринов с. И. О роли земских учреждений Донбасса в открытии и функционировании первого ремесленного училища в Украине / с. И. Татаринов, Д. В. Ефимов. – Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (15), Issue: 30, 2014.

19. Анопов И. А. По вопросу о средней общеобразовательной школе с применением ее к запросам и нуждам современной жизни некоторых местностей России / И. А. Анопов. – М., 1989. – Т. 2. – с. 262.
20. Вахтеров В. П. Всенародное школьное и внешкольное образование / В. П. Вахтеров. – М.: Т-во И.Д. Сытина, 1917. – 208 с.
21. Вахтерова Э. О. В. П. Вахтеров, его жизнь и работа / Ред. Ф. Ф. Королева. – М., 1961. – 366 с.
22. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – Київ : Богданова А.М., 2008. – 406 с.

References

1. Wessel, N.H. (1894). *Essays on general education and the system of public education in Russia*. Moscow: Uchpedgiz. (in Rus.).
2. Veselov, A.N. (1959). *Secondary vocational education in pre-revolutionary Russia (essays on history)*. Moscow. (in Rus.).
3. Kizchenko, V.I. (1972). *Cultural and educational level of the working class Ukraine on the eve of the revolution of 1905–1907*. Kyiv. (in Ukr.).
4. Roslyakova, A.I. (2001). From the history of women's vocational education. *Russian Women and European Culture: Proceedings of the 5th Conference on the Theory and History of the Women's Movement, October 2001*. In G.A. Tishkin (Ed. & Comp.). St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society, 149–157. (in Rus.).
5. Tatischev, V.N. (1979). *Brief economic to the village following notes*. Selected works. Leningrad. (in Rus.).
6. *Anthology of the pedagogical thought of Russia in the first half of the 19th century. (Before the reforms of the 60's). (1987)*. In P. A. Lebedev (Comp.). Moscow: Pedagogy, 59–61. (in Rus.).
7. Ushinsky, K.D. (1948). Collected works. In 11 tons, Moscow; Leningrad: Publishing house of the APN of the RSFSR. *Volume 10: Materials to the third volume of "Pedagogical Anthropology" (1950)*. (in Rus.).
8. Lordkipanidze, D. O., Dneprov, E.D. (1974). *Pedagogical heritage of KD Ushinsky. Selected pedagogical compositions*. Moscow, Volume 2, 365–413. (in Rus.).
9. Andreev, E.N. (1882). *School business in Russia: our general and special schools*. St. Petersburg: Publisher House S. Dobrodeeva. (in Rus.).
10. Nebolsin, A.G. (1892). *Schooling of young workers in factories and factories*. St. Petersburg. (in Rus.).
11. *Historical and statistical essay of general special education in Russia (1887)*. In L.G. Nebolsin (Ed.). St. Petersburg. (in Rus.).
12. Charnolusky, V.I. (1911) *Zemstvo and public education: essays from past and present zemstvo activities in various areas of public education*. St. Petersburg: Knowledge, 2, 187–345. (in Rus.).
13. Della-Vos, V.K. (1873). *Foreword*. In V.K. Della Voss. Description of the training collections assigned to study mechanical arts in the workshops of the Imperial Moscow Technical School. Moscow. (in Rus.).
14. Mother, W. (1884). Notes of technical Education in Russia. *Second Report of the Royal Commissioners of Technical Instruction, III*. Leningrad. (in Rus.).
15. Bonnet, C.A. (1937). *History of Manual and Industrial Education 1870 to 1917*. Illinois.
16. Kritskaya, N.A. (1922). *Pedagogical ideas of PA Kropotkin*. Collection of articles by Peter Kropotkin. Moscow, 93–95.
17. Kropotkin, P.A. (1918). *Fields, factories, workshops: The industry, combined with agriculture, and mental work with manual*. Moscow: The printing house of the association I.D. Sytin. (in Rus.).
18. Tatarinov, S.I., Efimov, D.V. (2014). About the role of Zemstvo institutions of Donbass in the opening and functioning of the first vocational school in Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (15), Issue: 30, 2014*. (in Rus.).
19. Anopov, Y.A. (1989). *On the question of the secondary school with its application to the needs and needs of modern life in some areas of Russia*. Moscow, Vol. 2, 262. (in Rus.).
20. Vaxterov, V.P. (1917). *All-national school and out-of-school education*. Moscow: Partnership of I.D. Sytin. (in Rus.).
21. Vakhterova, E.O. (1961). *V.P. Vakhterov, his life and work*. Ed. F.F. Koroleva. Moscow. (in Rus.).
22. Berezivska, L.D. (2008). *Reform of school education in Ukraine in the twentieth century*. Kyiv: Publisher Bogdanov A.M. (in Ukr.).

YEFIMOV Dmytro,

Postgraduate Student of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: jaster19911@gmail.com

ORGANIZATIONAL-AND-PEDAGOGICAL PREREQUISITES OF VOCATIONAL SCHOOLS DEVELOPMENT IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES

Abstract. *The organizational and pedagogical prerequisites of development of vocational schools, pedagogical initiatives, achievements and their impact on the education in Donbas region in the second half of the 19th – the early 20th century are analyzed and highlighted in the article.*

The vast majority of vocational schools was established for the professional education of men. The educational institutions for the vocational education of women were created mainly by private initiative. The innovative approaches to the practical classes were developed by the outstanding teachers of that time. During the career choices the analysis of capability and physical abilities of children was made at some stage of general education.

The educators of that time owned the great merit in the identifying the role of primary vocational school in the development of the future worker. In addition, the initiative of the 1st National Congress convening of the technical and vocational education leaders belonged to them. Teachers of the 19th century paid attention to the organization of work and methods of education of young and adult workers. Congresses have played an important role in the development of theory, methods and practices of both professional and extracurricular general education.

The socio-political and economic conditions, the abolition of serfdom, the reforms, the worsening of economic, national and political, social and cultural contradictions in society had a positive effect on the organization of educational work of primary school teachers. This led to a school reform in the 60's of the 19th century.

Teachers found the insufficient financing of the school network, the difficult economic situation of the population, lack of schools, lack of national school policy, inconsistency in the authorities' policy of socio-economic and humanitarian needs of primary education. All this negatively affected on the organization of teaching at primary schools.

Key words: primary professional education; Donbas region; vocational schools.

Одержано редакцією 07.04.2017

Прийнято до публікації 10.04.2017

УДК 37.38.004

КУЧАЙ Олександр Володимирович,

доктор педагогічних наук

e-mail: Kuchay@ukr.net

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПРОВІДНИЙ ІНСТРУМЕНТ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються хмарні технології, що є нині передовими технологіями інформаційного суспільства, можуть відіграти роль провідного інструмента інформатизації вищої освіти. Показано можливості, які надає упровадження хмарних технологій у навчальний процес.

Ключові слова: хмарні технології; інформаційне суспільство; освіта; навчальний процес.

Постановка проблеми. Серед напрямів розвитку ІКТ хмарні технології є одним з найбільш привабливих для освітян. Інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки і освіти, де формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент інформатизації як процесу й соціально-економічного явища, майбутнє досягнень і розвитку суспільства загалом [1].

Саме хмарні технології, що є нині передовими технологіями інформаційного суспільства, можуть відіграти роль провідного інструмента інформатизації вищої освіти [2], оскільки необхідність формування в молодого покоління навичок самостійного, критичного, оперативного мислення, адаптації й орієнтування в інформаційно-насиченому просторі породжує кардинально нові вимоги до змісту освіти. Педагог, використовуючи хмарні технології в своїй професійній діяльності, повинен володіти рисами випереджального навчання, мати проєктивний, інноваційний характер; зважати на системність й інтегративність розвитку сучасної науки; формувати сталі моделі майбутнього на засадах власної креативності, культури, толерантності у взаєминах і внутрішньої духовності; спрямовувати на дієві стратегії самореалізації людини, ефективно розв'язувати наявні та потенційні проблеми.

Інтеграція в європейський освітній простір потребує впровадження в навчальний процес вищої школи новітніх методів, що засновані на використанні ІКТ. Одне з основних завдань системи освіти нині полягає в наданні кожній людині вільного й відкритого доступу

до отримання знань з огляду на її потреби, здібності та інтереси. Для вдосконалення процесу навчання варто використовувати такі потужні технології, як «хмарні технології», що, підтримуючи традиційні форми навчання, становлять новий етап у розвитку освіти, слугують економічно вигідним, ефективним і гнучким способом задоволення потреб тих, хто навчається, в опануванні нових знань. За допомогою наявних технологій та інструментарію можна створити локальну «обчислювальну хмару» для навчального закладу, щоб використовувати її ресурси відповідно до сучасних вимог освіти.

Хмарні технології вносять суттєві зміни у процес вивчення будь-якої дисципліни, забезпечуючи оптимізацію збору, збереження, пошуку, опрацювання та представлення інформації, при цьому не потребуючи внесення змін до навчальних планів закладів освіти [3].

Аналіз останніх публікацій. Особливості впровадження «хмарних технологій» у професійну діяльність учителя досліджують зарубіжні вчені А. Бодзін (A. Bodzin), С. Вівер (S. Weaver), Т. Даккор (T. Daccord), Б. Клейн (B. Klein), А. Новембер (A. November), Д. Рейх (J. Reich), В. Скотт (V. Scott) та ін., вітчизняні науковці В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, О. В. Ігнатенко, Н. В. Морзе, С. О. Семеріков та ін.

Виклад основного матеріалу. Перспективним напрямом застосування хмарних технологій в освіті є система управління навчанням, яка забезпечує тісну співпрацю суб'єктів навчання і надає можливість реалізувати такі методи навчання, як проблемне навчання, метод проектів, консультація тощо.

Хмарні технології дозволяють створювати віртуальні навчальні аудиторії, у яких проводити on-line заходи: лекції, семінари, лабораторні роботи, конференції, що сприяє оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Крім того, можливість отримувати завдання, обговорювати їх, доступ до наукової літератури, організація дистанційного навчання – все це сприяє вдосконаленню процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів [4].

Серед основних переваг застосування хмарних технологій навчальним закладом варто назвати такі:

- економія засобів для придбання програмного забезпечення (використання технологій «Office Web Apps» («Office» он-лайн));
- зменшення потреби в спеціалізованих приміщеннях;
- виконання багатьох видів навчальної роботи, контролю й оцінювання он-лайн;
- заощадження дискового простору;
- антивірусна, антихакерська безпека, відкритість освітнього середовища для вчителів та учнів [5].

Оперування хмарними технологіями у підготовці вчителів початкових класів уможливує використання Web-додатків; електронних журналів і щоденників; онлайн-сервісів для навчального процесу, спілкування, тестування; системи дистанційного навчання, бібліотеки, медіатеки; сховища файлів; проведення спільної роботи; відеоконференцій; користування електронною поштою з доменом навчального закладу [6].

В освітньому процесі «хмарні технології» ще не мають широкого застосування, хоч сучасні діти володіють інформацією про «хмарні технології», використовують деякі з них у своїй діяльності. Що раніше викладачі, вчителі, керівники почнуть застосовувати хмарні сервіси в роботі, то швидше вони отримають ефективний інструмент для побудови індивідуальної траєкторії навчання, ефективнішим і цікавішим стане процес навчання [7].

Слугуючи потужним інструментом відкритої освіти, мережеві хмари відкривають нові освітні можливості для тих, хто не в змозі навчатися традиційним способом: людей з особливими потребами, осіб похилого віку, громадян, які працюють та ін. Хмарні засоби навчання збільшують частку групових і активних форм навчальної діяльності студентів, інтенсифікують їхню самостійність в опануванні знань, навичок, технологічно інтегрують аудиторну й позааудиторну роботу з використанням комбінованого навчання. Впливаючи на

засоби, методи й форми організації навчання, хмарні технології позначаються на методичній системі навчання кожної дисципліни.

Водночас хмарні технології допомагають організувати навчання у підготовці вчителів початкових класів; мають особистісну орієнтованість, портативність і мобільність засобів навчання; високу інтерактивність навчання; розвинені засоби спільної роботи; неперервний доступ до навчальних матеріалів. Хмарні технології варто використовувати в навчанні як для безпосередньої його організації, так і для інтеграції різноманітних технологій у мережі з метою посилення форм і методів взаємодії між викладачами й студентами, студентів між собою, застосування студентами ресурсів єдиного інформаційного простору системи вищої освіти [8].

Хмарні технології дозволяють створювати віртуальні навчальні аудиторії, у яких проводити on-line заходи: лекції, семінари, лабораторні роботи, конференції, що сприяє оптимізації процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Крім того, можливість отримувати завдання, обговорювати їх, доступ до наукової літератури, організація дистанційного навчання – все це сприяє вдосконаленню процесу підготовки майбутніх вчителів початкових класів [9].

На рис. 1 показано можливості, які надає упровадження хмарних технологій у навчальний процес.



Рис.1. Можливості, які надає упровадження хмарних технологій у навчальний процес

учасники колаборації отримують більше можливостей для досягнення успіху в умовах конкуренції за обмежених ресурсів. Кооперація – співпраця, взаємозв'язок людей у процесі їхньої діяльності [5].

Необхідні компоненти для використання хмарних технологій: Інтернет, комп'ютер (ноутбук, планшет, мобільний телефон, нетбук), браузер, компанія, яка надає послуги хмарних технологій, навички роботи з Інтернет і веб-додатками. У хмарі підтримується низка видів діяльності: комунікація, колаборація, кооперація.

Комунікація – це процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами. Колаборація – спільна діяльність, наприклад в інтелектуальній сфері, двох і більше осіб або організацій для реалізації спільних цілей, за якої відбувається обмін знаннями, навчання та досягнення згоди. Зазвичай, такий процес потребує керівного органу, при цьому форма керівництва може бути й суспільною в разі співпраці рівноправних членів децентралізованого співтовариства. Вважається, що

Висновки. Отже, використання хмарних технологій означає еволюційний крок у наданні навчальному процесові більшої гнучкості, відкритості й мобільності. Хмарні технології зберігають усі дані користувача, виконують основну обчислювальну роботу, що потребує відомостей, програм і налаштування. Для їх застосування достатньо інтернет-під'єднання.

Хмарні технології мають низку переваг: не потрібні потужні комп'ютери, що знижує ціну на ПК, збільшення потужності ПК завдяки серверам, зменшення витрат на придбання програмного забезпечення (програми в хмарах), недоцільність постійних оновлень, оскільки все розташовано в хмарі, відсутність піратства, необмежений обсяг збережених даних, доступність із різних пристроїв і з різних місць, стійкість даних до втрати, виконання багатьох видів навчальної роботи, контролю й оцінювання он-лайн; економія коштів на оплату технічних фахівців; заощадження дискового простору; відкритість освітнього середовища.

Список використаної літератури

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – №10. – 2011. – с. 8–23.
2. Шишкіна М. П. Сучасні тенденції формування і розвитку науково-освітнього середовища вищого навчального закладу / Шишкіна М. П. // Хмарні технології в освіті. Матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С 7-8.
3. Архипова Т. Л. Технології «хмарних обчислень» в освітніх закладах / Архипова Т. Л., Зайцева Т. В. // Хмарні технології в освіті. Матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С. 72.
4. Денисова Л. В. Хмарні технології в освітньому процесі вищих навчальних закладів фізичної культури і спорту: стан питання та перспективи застосування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=779
5. Литвинова С. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virt-ikt.blogspot.com/2013/10/blog-post_28.html#more
6. Кузьмінський А. І. Професійна підготовка українського вчителя у вимірі європейських вимог // Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука : зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік] ; НАПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А.М., 2016. – с. 286-292.
7. Коробова Т. М. «Облачные технологии» в образовательном процессе // V Всероссийская (с международным участием) научно-практическая конференция «Информационные технологии в образовании» «ИТО-Саратов-2013» (8-9 ноября 2013 г., город Саратов) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://saratov.ito.edu.ru/2013/section/207/92664/>
8. Яцько О. М. Хмарні технології у навчання інформатики майбутніх економістів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/2013/paper/downloadSuppFile/62/46>
9. Денисова Л. В. Хмарні технології в освітньому процесі вищих навчальних закладів фізичної культури і спорту: стан питання та перспективи застосування [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=779

References

1. Bykov, V.Y. (2011) Cloud technology, ICT outsourcing and new features of ICT departments of educational and scientific institutions. *Information Technologies in Education*, 10, 8–23. (in Ukr.).
2. Shishkina, M. (2012). Current trends of formation and development of scientific and educational environment of higher education. *Cloud technology in education*. Materials of the All-Ukrainian scientific-methodical online seminar (21 December). Kryvyi Rih – Kyiv – Cherkasy – Kharkiv, 7–8. (in Ukr.).
3. Arkhipova, T.L., T.V. Zaitseva. (2012). Technology "cloud computing" in educational institutions. *Cloud technology in education*. Materials of the All-Ukrainian scientific-methodical online seminar (21 December). Kryvyi Rih – Kyiv – Cherkasy – Kharkiv, 72. (in Ukr.).
4. Denisova, L.V. *Cloud technology in the educational process of higher educational institutions of physical culture and sports: state and prospects of the issue*. Retrieved from http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=779. (in Ukr.).
5. Litvinov, S. (2013). *Cloud technology as a means of building innovative school*. Retrieved from http://virt-ikt.blogspot.com/2013/10/blog-post_28.html#more. (in Ukr.).
6. Kuzminskyu, A.I. (2016). Ukrainian Professional training teachers in terms of the European requirements. *Education ukrayinotsentryzm George Filipchuk: collection of scientific papers*. Kyiv, A. Bogdanova, 286–292. (in Ukr.).
7. Korobova, T.M. (2013) "Cloud Technologies" in the educational process. *V All-Russian (with international participation) scientific and practical conference "Information Technologies in Education" "ИТО-Саратов-2013" (November 8-9, 2013, Saratov)*. Retrieved from <http://saratov.ito.edu.ru/2013/section/207/92664/>. (in Rus.).

8. Yatsko, A. (2013). *Cloud technology in teaching science future economists*. Retrieved from <http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/2013/paper/downloadSuppFile/62/46>. (in Ukr.).
9. Denisova, L. *Cloud technology in the educational process of higher educational institutions of physical culture and sports: state and prospects of the issue*. Retrieved from http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=779. (in Ukr.).

KUCHAI Olexander,

Doctor in Pedagogy

e-mail: Kuchay@ukr.net

CLOUD TECHNOLOGIES AS A LEADING INSTRUMENT OF HIGHER EDUCATION INFORMATIZATION

Abstract. *In the article the cloud, which is now the leading technologies of the information society, can play a leading role instrument informatization of higher education. The possibilities offered by the introduction of cloud technologies in the educational process.*

Using cloud technology means evolutionary step in providing the educational process more flexibility, openness and portability. Cloud technology retain all user data, perform basic computing work that requires data, applications and settings. For their use enough Internet connection.

Cloud technologies have several advantages: no need powerful computers, which reduces the price of a PC power increase thanks to PC servers, reducing acquisition costs of software (programs in the clouds), the unreasonableness of constant updates, since everything is in the cloud, no piracy, unlimited amount of stored data, access from anywhere and from different places, resistance to loss of data, the performance of many types of training, monitoring and evaluation of on-line; savings to pay for technicians; saving disk space; open educational environment.

Key words: *cloud; information society; education and the learning process.*

*Одержано редакцією 27.02.2017
Прийнято до публікації 06.03.2017*

УДК 373.24:78.04

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри дошкільної освіти,

Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького

e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

КАЛЮЖНА Жанна Володимирівна,

студентка, Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

e-mail: kalyuzhna.zhanna@mail.ru

ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

На основі аналізу літературних джерел та вивчення праць видатних психологів та педагогів у статті розкривається сутність поняття «труднощі навчання» дитини, особливості їх прояву, способи й методи їх подолання. Також подані головні ознаки, сутність та характеристика труднощі навчання молодших школярів

Ключові слова: *труднощі навчання; молодший шкільний вік; готовність дитини до навчання; розумовий розвиток; повільність; повільна дитина; психотравмуючий фактор; синдром гіперактивності дефіциту уваги.*

Постановка проблеми. Проблема труднощів навчання дітей молодшого шкільного віку турбує багатьох вчених, педагогів та в першу чергу батьків. В останні роки відзначається значне зростання кількості дітей з різними труднощами навчання у початковій школі. Таким дітям потрібен спеціальний підхід, своєчасна кваліфікована допомога вчителів і батьків. Особливості навчання у сучасній школі пов'язані з все наростаючим об'ємом

інформації, значною інтенсифікацією проходження матеріалу, з постійною модернізацією і ускладненням навчальних програм. Подібні умови навчання висуваються до організму молодшого школяра найвищі вимоги, і дуже важливо, щоб діти пройшли цей тяжкий шлях без шкоди для свого здоров'я, не втративши інтересу до навчання, не втративши віру в себе, в свої сили.

Аналіз актуальних публікацій. Причини труднощів у навчальній діяльності учнів у масовій загальноосвітній школі розглядалися багатьма педагогами і психологами. Зокрема: невідповідність до шкільного навчання, в крайній своїй формі виступає як соціальна і педагогічна занедбаність; соматичне ослаблення дитини в результаті тривалих захворювань в дошкільний період; дефекти мови, які не виправлені в дошкільному віці, вади зору та слуху; розумова відсталість; негативні взаємини з однокласниками і вчителем. Однак з кожною з перерахованих причин труднощів у навчанні зв'язується відставання порівняно невеликого числа дітей по відношенню до всіх явно чи приховано школярам, що зазнають труднощі в навчанні, значну частину яких складають діти із затримкою психічного розвитку. Допомогти дитині неможливо без розуміння певних труднощів, які у неї виникають. А це вимагає від педагога вміння розпізнати типові труднощі і надати конкретну допомогу.

Проблемою труднощів у навчанні займалось багато науковців зарубіжних і вітчизняних: Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, О. М. Гарнець, Б. Г. Друзь, Л. В. Орлова, О. Я. Савченко, Л. В. Турищева та інші.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування труднощів навчання дітей молодшого шкільного віку.

Викладання матеріалу. Незадовільні показники стану здоров'я дітей, що навчаються в навчальних закладах, є актуальною проблемою сьогодення. Практика сучасної школи в останні роки висуває цілий ряд гострих проблем, пов'язаних з наростаючим погіршенням стану здоров'я учнів. За останніми даними, понад 90% дітей мають різні відхилення в стані здоров'я [1, с. 22]. Прямим наслідком цього можна вважати і збільшення числа дітей, які відчувають труднощі навчання. Хвороба послаблює дитину, погіршує стан її нервової системи. Ослаблені, хворобою діти, як правило, мають низьку, нестійку працездатність, підвищену стомлюваність, вони не можуть зосередитися на виконанні завдання, легко відволікаються, що неминує веде до цілого комплексу труднощів у навчанні, особливо на початковому етапі. Частий пропуск занять погіршує ситуацію, а спроби наздогнати пропущене, коли дитина ще не оговталася від хвороби, не поліпшують здоров'я та не підвищують знань учня. Нервово-психічна сфера дитини дуже чутлива до різних несприятливих дій. Перенесені захворювання, тим більше повторні, психічні переживання, непосильні емоційні, розумові, фізичні навантаження можуть стати причиною різкого ослаблення функціонального стану нервової системи дитини і також привести до погіршення його психічного здоров'я [2, с. 63].

Показано, що серед факторів, що формують здоров'я, частка впливу так званих «шкільних» факторів, в тому числі педагогічних, становить 20%, тоді як вплив медичного забезпечення оцінюється лише в 10-15% [1, с. 22]. Недотримання шкільних санітарно-гігієнічних норм і рекомендацій, надмірне навчальне навантаження, порушення режиму дня, стресова тактика авторитарної педагогіки, невідповідність навчальних програм і методик віковим і функціональним можливостям учнів сприяють зростанню порушень в стані здоров'я школярів.

Повільні діти – особлива група ризику, так як їх шкільні проблеми можуть бути пов'язані тільки з повільним темпом діяльності. Повільність – не хвороба, не порушення розвитку, це просто індивідуальна особливість людини, особливість нервової діяльності.

Доведено: навіть невелика ступінь повільності сильно знижує шанси дитини на шкільні успіхи. І тому допомога таким дітям необхідна не тоді, коли вже в наявня неуспішність і відхилення у здоров'ї, а з перших днів в школі. Повільних дітей приблизно 10-20%. Це діти, у яких в 1,5-2 рази повільніший темп мови, ходьби, всіх рухів, низька швидкість виконання всіх складних дій, і перш за все письма і читання. Однак якість виконання всіх дій в своєму темпі може бути дуже високим [3, с. 37]. Згадаймо структуру діяльності при читання і писання на початкових етапах навчання, яка поділяється на окремі дії. Якщо уявити собі, що кожне окреме дію виконується майже в 2 рази повільніше, то стає

зрозумілим, чому повільний дитина пише у багато разів повільніше за інших і чому так повільно читає.

Повільний темп можна оцінювати в категоріях «добре – погано». Це особливість дитини, і з нею необхідно рахуватися, враховувати в процесі навчання. Повільна дитина не може бути примушена писати і читати швидше.

З віком швидкість письма і читання збільшиться (паралельно з удосконаленням самої діяльності). Однак у дітей з низькою рухливістю нервових процесів швидкість письма і читання завжди буде нижче, ніж у звичайних. Головне, на що ми хочемо звернути особливу увагу, на початковому етапі навчання не можна форсувати швидкість роботи. По-перше, діти погано регулюють швидкість дій. При слові «Швидше!» вони починають метушитися, а швидкість дій залишається тією ж або навіть знижується. По-друге, у повільних дітей інтервал часу від сигналу до дії до початку дій в 2,5–3 рази більше, ніж у однолітків [4, с. 75].

Окрик, роздратування, невдоволення дорослих ще більше сповільнюють підготовчий період, складається враження, що діти не зрозуміли завдання, не знають правил, не вміють зосередитися. Часом у дорослих просто бракує терпіння почекати, коли така дитина «збереться з думками».

Ці особливості необхідно враховувати, і коли діти виконують письмові завдання в класі. Повільна дитина змушена весь час наздоганяти, весь час поспішати.

Ще складніша ситуація виклику до дошки. Часу на обдумування, включення в роботу немає. Найважче або практично неможливе – швидко відповісти на питання з місця. Повільна дитина може прекрасно знати те, про що її запитують, але поспіх створює не тільки стресову ситуацію обмеження часу, але і емоційний дискомфорт, напругу, страх невдачі і приниження [5, с. 127].

Постійні невдачі бентежать дитину, труднощі виникають не тільки через те, що для цього є реальні причини, а й від того, що втрачається впевненість у своїх силах. Якщо при цьому карає учитель (поганою оцінкою) і батьки (осудженням), то бажання вчитися «відбивається» надовго, іноді назавжди, і замість того щоб шукати шляхи виходу, боротися, дитина здається, втрачає інтерес і бажання вчитися. Дитина і сама себе починає вважати нездатною до навчання, а всі старання марними.

Хронічний дефіцит часу, на який приречена повільна дитина, є також сильно діючим психотравмуючим фактором, як і різні негативні ситуації. Такі навантаження явно не під силу дітям зі слабкою нервовою системою, тим більше що дефіцит часу не єдиний негативно діючий фактор [6, с. 25].

Навчальне навантаження постійно збільшується, зростають обсяг і інтенсивність навчальних завдань, обсяг інформації, який дитина повинна сприйняти і засвоїти. Якщо час роботи не обмежується, то повільна дитина, сама його продовжує.

Ще одна особливість повільних дітей, про яку слід пам'ятати, – труднощі переключення на новий вид діяльності. Адаптація повільних дітей до школи багато в чому залежить і від того, як ставилися дорослі до школи до повільності дитини. Найчастіше повільна дитина, батьки якої до школи ставилися негативно, приходять до школи вже переконана в тому, що вона все робить не так і дорослі нею незадоволені. Ще складніше тим дітям, а таких багато серед повільних, які в силу індивідуальних особливостей не можуть програмувати свою дію, скласти її план, мають будь-які затримки моторного розвитку, що не дозволяють їм контролювати свої рухи і управляти ними [7, с. 23–24].

Для дітей з СГДУ (синдром гіперактивності дефіциту уваги) виконання домашніх завдань перетворюються на справжню муку: багато хто сидить годинами над виконанням одного завдання, так як постійно на щось відволікаються. Також при СГДУ характерні такі проблеми, як дислексія і дисграфія [8, с. 20].

Тому багато «гіперактивних дітей» можуть замикатися в собі, так як вони погано адаптуються у колективі. Більшість вчених вважають, що синдром гіперактивності та дефіциту уваги не слід розглядати як хворобу. Для цього твердження є підстави, які постійно наводяться на заняттях в групах з надання взаємної допомоги: дітям з СГДУ [9, с. 35].

Батьки, в багатьох випадках забирають дитину із загальноосвітньої школи і відправляють її в спеціальну школу, де можна буде приділити увагу особливим потребам

дитини. Страждаючі СГДУ діти, дуже обдаровані, особливі умови зможуть допомогти їм знову отримувати задоволення від навчання в школі.

У нашій країні цією проблемою займається спеціальна розподільна комісія. Перш, ніж вона зробить висновок про те, чи варто відправляти дитину в спеціальний клас або школу, варто показати її декільком фахівцям.

Батькам, в поведінці дітей яких проявляється гіперактивність, не менше складно, ніж їх дітям. Навколишні критично оцінюють їх виховні методи, адже більшість з них переконані, що саме батьки винні, якщо поведінка їхніх дітей не відповідає «загальноприйнятим нормам». Часто на адресу батьків лунають закиди в тому, що вони занадто багато дозволяють своїм дітям або ж недостатньо строго з ними поводяться. Не дивно, що багато батьків, чия дитина відрізняється незвичайною поведінкою, в кінці кінців, починають сумніватися в самих собі. Багато з них вже випробували найрізноманітніші виховні методики, прагнучи змінити поведінку своїх дітей на краще [10, с. 13].

Багато дітей з СГДУ не в змозі протягом тривалого часу грати на самоті, їм незабаром стає нудно, і вони легко засмучуються. У таких випадках потрібна допомога батьків. Батькам часто доводиться залагоджувати різноманітні конфліктні ситуації, в які потрапляє їхня дитина, і вони повинні бути постійно готові до його імпульсивної поведінки. Тому багато батьків намагаються уникати ситуацій, коли вони з попереднього досвіду точно знають, що ніяк не зможуть вплинути дитину. До існуючих проблем часто додається ще й фактор відсутності спілкування, тобто батьки, і непрацюючі матері, практично не мають можливості спілкуватися і радитися з іншими людьми. Це може стати додатковою моральною навантаженням для батьків. При таких обставинах батькам необхідна компетентна консультація. На перших порах її можна отримати від педіатра, а також від дитячого психолога [11, с. 10–11].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Молодший шкільний вік – важливий період в житті дитини. Цей період заслуговує самої серйозної уваги. Це пов'язано з тим, що докорінно змінюються умови навчання. Нові умови висувають більш високі вимоги до розвитку дітей, до їх особистісного розвитку, а також ступеня сформованості в учнів навчальних і навичок.

Неуспішність у школі часто викликає у дітей негативне ставлення до навчання, до будь-якої діяльності, створює труднощі спілкування з оточуючими, з устигаючими дітьми, з вчителями. Все це сприяє формуванню асоціальних форм поведінки, особливо в підлітковому віці. Тому потрібна своєчасна профілактика і допомога в початкових класах, які повинні бути принципово змінені у зв'язку з орієнтацією сучасної школи на гуманізацію процесу освіти і різнобічного розвитку особистості дитини.

Отже, нами було здійснено теоретичний аналіз проблеми навчальної діяльності молодшого школяра. Також досліджено сутність та характеристику труднощів навчання молодших школярів. Під шкільними труднощами розуміється весь комплекс шкільних проблем, які виникають у дитини при систематичному навчанні і призводять до значного функціонального напруження, відхилень в стані здоров'я, порушення соціально-психологічної адаптації та зниження успішності навчання. Типові труднощі в навчанні: недотримання режиму дня, повільність або гіперактивність дитини, «важкі» дорослі (вчитель, батьки).

Список використаної літератури

1. Гарнець О. М. Гнучкість мислення та його розвиток у школярів / О. М. Гарманець // Початкова школа. – 1999. – с. 28–32.
2. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. / Г. Фигдор – М. : Институт психотерапии, 2004. – 128 с.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / за ред. О. І. Пометун. – Київ : АСК, 2006. – 192 с.
4. Хабіб Р. А. Активність учасників початкових класів / Р. А. Хабіб. – М. : Просвещение 1998. – 236 с.
5. Друзь Б. Г. Розвиток пізнавальної активності учнів / Б. Г. Друзь // Радянська школа. – 1996. – № 5. – с. 25–29.
6. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2000. – №5. – с. 23–26.
7. Орлова Л. Шляхи подолання неуспішності учнів / Л. Орлова // Директор школи. – 2010. – № 10. – С. 21–25.

8. Гриньова М. В. Гра як засіб удосконалення саморегуляції навчальних дій / М. В. Гриньова // Початкова школа. – 1990. – № 4 – с. 19–23.
9. Єфименко В. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності у школі / В. В. Єфименко – М., 2003. – 35 с.
10. Полякова Г. Розвиток творчого потенціалу учнів засобами групової роботи на уроці / Г. Полякова // Психолог. – 2006. – № 3. – с. 13–18.
11. Сухенко Т. П. Причини неуспішності учнів і шляхи їх подолання / Т. П. Сухенко // Завуч. Усе для роботи. – 2011. – № 1/2. – с. 9–26.

References

1. Gharnes, O.M. (1999). Flexibility of thinking and its development in schoolchildren. *Elementary school*, 28–32. (in Ukr.).
2. Fyghdor, G. (2004). *Psychoanalytic pedagogy*. Moscow: Institute of psychotherapy. (in Rus.).
3. Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2006). *Modern lesson. Interactive learning technologies: scientifically and methodical book*. In O.I. Pometun (Ed.). Kyiv: ASK. (in Ukr.).
4. Khabyb, R.A. (1998). *Activity of primary school students*. Moscow: Prosveshhenye. (in Rus.).
5. Druz, B.Gh. (1996). Development of cognitive activity of students. *Soviet school*, 5, 25–29. (in Ukr.).
6. Bespaljko, V.P. (2000). The Psychological paradoxes of education. *Pedagogy*, 5, 23–26. (in Rus.).
7. Orlova, L. (2010). the ways of overcoming of poor progress of pupils. *Director of the school*, 10, 21–25. (in Ukr.).
8. Ghrynjova, M.V. (1990). Game as a vehicle for improving self-regulation learning activities. *Elementary school*, 4, 19–23. (in Ukr.).
9. Jefymenko, V.V. (2003). *Intensification of educational-cognitive activity in school*. Moscow. (in Rus.).
10. Poljakova, Gh. (2006). Development of creative potential of students through group work in class. *Psycholog*, 3, 13–18. (in Rus.).
11. Sukhenko, T. P. (2011). Causes of failure of students and ways to overcome them. *Head Teacher. All for the job*, 1/2, 9–26. (in Ukr.).

LYAKHOVETS Olesya,

Ph.D, Senior Lecturer of Preschool Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

KALYUZHNA Zhanna,

Student, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kalyuzhna.zhanna@mail.ru

DIFFICULTIES OF CHILDREN'S TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract. This article describes the main features, nature and characteristics of learning difficulties of Junior schoolchildren. Based on the analysis of literary sources and exploring the works of prominent psychologists and educators in the article the essence of concept «learning difficulties» of the child, features of their manifestation and methods of overcoming them.

Focused on complex school problems of the child in systematic training and lead to significant functional voltage, deviations in health status, disruption of socio-psychological adaptation and reduced learning success.

Highlights the major causes of learning difficulties students in mainstream secondary school, in particular: the lack of preparation for schooling, in its extreme form serving as a social and pedagogical neglect; somatic debility of the child as a result of long-term illnesses in the preschool period; speech defects are not corrected at preschool age, impaired sight and hearing; mental retardation; negative relationships with classmates and teacher.

Explains such basic concepts as «the syndrome of hyperactivity of deficiency of attention» and «slow children». Slow children are a special risk group because their school problems may be associated only with slow pace of activity. The slowness is not a disease, not a developmental disorder, it is just an individual feature of a person, a feature of nervous activity.

It was found that the feature of slow children, we should remember the difficulty of switching to a new activity. The slow adaptation of children to school largely depends on what the attitude of adults to the school to the slowness of the child. Most often the slow child whose parents to the school were treated negatively, comes to school already convinced that everything she is doing wrong and adults are unhappy with them. Even more difficult for those children, and there are many among slow, which, because of the individual characteristics are unable to program their action, to draw up its plan, have any delays in motor development that does not allow them to control their movements and manage them.

It is proved that among the factors influencing the health, the share of the impact of the so-called «school» factors, including pedagogical, is 20%, whereas the influence of medical support only an estimated 10-15%. Failure to comply with school sanitation and hygiene norms and recommendations, excessive teaching load, violation of the day regimen, stress tactics of authoritarian pedagogy, the discrepancy.

Key words: *learning difficulties; early school age; a child is ready for learning; mental development; slow; slow child; the traumatic factors: the syndrome of hyperactivity of deficiency of attention.*

*Одержано редакцією 27.03.2017
Прийнято до публікації 02.04.2017*

УДК 373.31

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, стпрший викладач
кафедри дошкільної освіти,

Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького

e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

КЛЕБАН Ірина Миронівна,

студентка, Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

e-mail: iryna_kleban@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗНАТЬ ПРО РІДНИЙ КРАЙ

Стаття присвячена аналізу використання казки як засобу формування у дітей молодшого шкільного віку громадянської культури. У даній роботі розглядається вплив казки на світогляд учнів, та можливості її застосування у роботі з дітьми. Виявлення ефективності виховного потенціалу формування громадянської культури молодших школярів за допомогою казки.

Ключові слова: *казка; народна казка; фольклор; засоби виховання; сугестивний метод; традиції; дидактична казка; національне виховання.*

Постановка проблеми. Демократичні перетворення в Україні відкривають широкі можливості для перебудови навчально-виховного процесу, спрямованого на формування всебічно розвиненої особистості.

Національне виховання – це створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв та ін., покликаних формувати світоглядну свідомість. Національне виховання ґрунтується на ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють найвищі зразки духовної мудрості українського народу. Саме у початкових класах закладається основа національної свідомості учнів, любов до рідної землі, своєї «малої батьківщини», виховується патріотична гордість за минуле і сучасне України, любов до рідної мови, формується духовно розвинена, творча, працелюбна особистість. Щоб школа стала справді національною, вона має спиратися на народні традиції. Традиції – це передача всього, що усно перейшло від одного покоління до іншого, тобто те, що успадковане молодими поколіннями.

Аналіз актуальних публікацій. Виховання засобами фольклору передбачає заглиблення в його сутність як своєрідного явища, носія багатопланової інформації – історичної, космологічної, ритуальної, оберегової, естетичної, культурологічної. Використання скарбів народної мудрості є могутнім фактором виховання у школярів національної культури. Досягнення певних результатів в цьому залежить від майстерності, творчості педагога, національна культура якого повинна служити прикладом для його маленьких вихованців.

На початку минулого століття багатоаспектний світ казки стає предметом психолого-педагогічних досліджень Т. Алієвої, Є. Аркіної, А. Виноградової, Л. Гурович, М. Кашиної, Т. Морозової, А. Орлова та ін. Так, велику увагу казкам як жанровій творчості та засобу виховання школярів приділяли Н. Бібко, Р. Бурова, с. Дорошенко, Н. Ігнатенко, І. Корнійчук, М. Кубинський, Г. Олійник, В. Пабат, В. Сиротинко, с. Тищенко, Г. Чуйко та ін. Проблеми морального виховання молодших школярів на етнопедагогічних засадах українців в останні роки привернули увагу таких дослідників, як М. Гагарін, М. Генік, Т. Гуменникова, Т. Гризоголазова, Г. Кловак та ін.

Мета роботи полягає в теоретичному обґрунтуванні та ефективності можливостей використання казки задля формування в учнів молодшого шкільного віку знань про рідний край.

Викладання матеріалу. Неможливо уявити дитяче мислення без казки, живої, яскравої, яка засвоюється свідомістю, почуттями людини, як певної сходинки людського мислення. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й виражає своє ставлення до добра і зла, відгукується на події і явища навколишнього світу. З казки черпаються перші уявлення про справедливість і несправедливість. Казка виховує любов до рідної землі, вона є творінням народу [1, с. 7].

Важливим завданням початкової школи є формування особистості молодшого школяра. Одним із шляхів розв'язання цього завдання є прилучення учнів до національної культури та народних традицій. Саме в школі прищеплюється повага до свого народу, його історії, культури, закладаються основи цілісного внутрішнього світу особистості, її національної самосвідомості, народного світогляду, емоційної культури. В зв'язку з цим важливого значення набуває здійснення народознавчого підходу у процесі вивчення природознавства. Це зумовлено тим, що використання народознавчого матеріалу на уроках дає змогу сформулювати, поглибити, розширити знання дітей про навколишній світ, розвивати дитячу допитливість та кмітливість. При цьому, зазначає О. Біда, молодші школярі вчать не просто спостерігати, а й бачити, чути бентежний світ природи, відчувати потребу пильно придивлятися до навколишнього, помічати поруч дивне й загадкове [2, с. 321].

У сучасній спеціальній психопедагогіці залишається актуальною проблема дослідження психолого-педагогічного потенціалу сприйняття казкового твору молодшими школярами. Термін «казка» походить від слова казати (казки розказуються). За часом виникнення, казки належать до найдавніших форм народної творчості. У казках знайшли відображення життя й погляди народу від найдавніших часів до наших днів. У казці виявляються потреби людей у щасті, достатку, благополуччі, мрії про непереможність добра та правди; відображаються особливості народної психології та господарських процесів, світогляд народу, його мудрість і оптимізм, морально етичні й естетичні принципи і традиції, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання підростаючого покоління. Одним з актуальних завдань сучасної педагогіки є формування пізнавального інтересу учнів як дієвого мотиву навчальної діяльності, що активізує інтелектуальну діяльність. Визначено, що дитина в стані інтересу засвоює матеріал швидше і міцніше. Від того наскільки свідомо, творчо, з бажанням навчатимуться діти залежить в подальшому їх повноцінний розвиток, успішна адаптація в соціум, тому розвиток пізнавального інтересу є завданням, яке повинне бути першочерговим протягом усього навчання [3, с. 36].

Науковцями доведено, що за наявності інтересу, позитивних емоційних переживань знання засвоюються ґрунтовно, міцно. Тому, завдання вчителя початкових класів полягає у тому щоб пробудити бажання вчитись і пізнавати непізнані речі, розвивати творчість, мислення. Результати аналізу чинників розвитку пізнавального інтересу показали, що для розвитку пізнавального інтересу та мотивації учіння ефективним є використання саме дидактичних казок. Дидактична казка – це навчальний матеріал, який поданий учням у формі казки і служить засобом стимулювання допитливості та інтересу до пізнання, до засвоєння нових знань, розвитку уваги, пам'яті та мислення. Дидактичні казки створюються педагогами для подачі навчального матеріалу. При цьому абстрактні символи (цифри, букви, звуки, поняття та уявлення) «оживають», складається казковий образ світу, в якому вони живуть. Дидактичні казки можуть розкривати сутність і важливість певних знань. У формі дидактичних казок представляються навчальні завдання.

У навчально–виховному процесі важливим і необхідним є використання вчителем початкової школи народних казок. Так, у деяких народних казках ми зустрічаємося з певними педагогічними поняттями, висновками, міркуваннями. Перш за все, слід відзначити прагнення народу до знань. У народних казках знаходять відображення деякі прийоми впливу на особистість, визначається зміст морального виховання.

Основними педагогічними умовами використання можливостей казки у екологічному вихованні учнів початкових класів є: відбір казкових творів з урахуванням використання різних екологічних ситуацій, в які можуть бути включені казкові образи природи [4, с. 16–18].

Казка – благодатне і нічим не замінне джерело виховання любові до Батьківщини. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту, створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу. Казка – це духовні багатства народної культури, пізнаючи які, дитина пізнає серцем рідний народ. Саме у казках піднімається також і багато інших проблем морального виховання. Ще К. Ушинський, Л. Толстой, В. Сухомлинський наголошували на важливості та необхідності застосування народних казок у навчально–виховному процесі як ефективного засобу впливу на дітей. Народна казка – це скарб народної мудрості. Її відрізняє глибина ідей, багатство змісту, поетична мова і висока виховна спрямованість. Казка – один з найпопулярніших і улюблених дітьми літературних жанрів, тому що в ній і цікавий сюжет, і дивовижні герої, казка відкриває дитині світ людських почуттів і взаємин, стверджує доброту і справедливість, а також залучає до культури, до народного досвіду, до рідної мови, формує знання про рідний край.

На основі вивчення педагогічної літератури, ми спробували з'ясувати значення використання казок на уроках у початковій школі, а саме: вплив казки на громадянську культуру дітей; формування екологічного уявлення; формування знань про рідний край. Зазначимо, що казка захоплює молодших школярів яскравими поетичними образами, динамічними діями героїв, викликає у них позитивні емоції, закріплює світле, радісне сприймання природи, природи рідного краю.

Оскільки народні казки виникли у результаті тривалих спостережень за життям і поведінкою різноманітних представників фауни, то багато з них прямо повчають учнів бережливо ставитися до живих істот. Наприклад, казка «Справедливий вуж» починається словами: «Вужа не треба ніколи турбувати й заважати йому: не займай його, то й він тобі нічого...» Народні казки, в яких зображено протилежні типи ставлення людини до природи: чуйне та лагідне ставлення до живої і неживої природи та корисливе ставлення, повчають молодших школярів. Наприклад: «Про дідову дочку та бабину дочку», «Про бідного парубка і царівну», «Чудо-груша» та інші. Використання таких казок дає змогу показати учням, як герої дбайливо та бережливо ставляться до живих істот і до неживої природи, винагороджуються щастям, добробутом, повагою людей і, навпаки, коли герой ставить на перший план свої корисливі інтереси, не звертає уваги на потреби природи, його спіткають невдачі, розорення, зневага громадян і навіть смерть.

Особливо близькі й зрозумілі дітям казки про тварин. Ці казки впливають на формуванні характеру, високих моральних якостей дитини, розширенні їх світогляду. Такими казками є, наприклад, «Рукавичка», «Солом'яний бичок», «Півник і котик», «Лисичка-сестричка і вовк - панібрат».

Народні казки – перші підручники життя в кожній сім'ї. І. Франко, високо оцінюючи казки, зазначав, що вони «вкорінюють» у нашій душі любов до рідного слова, його краси, простоти й чарівної милозвучності. Казки сприяють розвитку в дітей творчої уяви, логічного мислення [5, с. 157]. «Казки доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу», – писав В. Сухомлинський.

Педагогічне значення народних казок про тварин високо цінував І. Франко. Видаючи збірку «Коли ще звірі говорили», він писав у передмові, що звідси малі читачі «винесуть перші й міцні основи замилювання до чесноти, правдомовності й справедливості, а надто любов до природи» [6, с. 74].

На думку педагогів, народні казки краще використовувати у 1–2 класах, а в 3–4 доцільно включати до навчального матеріалу легенди та перекази. Слід зазначити, що в практиці сучасної початкової школи ще недостатня увага звертається на легенди та перекази, хоча вони, як і весь фольклор, мають безмежні можливості для використання на уроках у початковій школі [7, с. 23].

Важливо зазначити, що казка є сугестивним методом формування громадянської культури молодших школярів. Відомо, що методи і прийоми виховання є своєрідними інструментами в діяльності вчителя. Їх дієвість залежить від використання виховних засобів. Засоби виховання – надбання матеріальної та духовної культури (художня, наукова література, радіо, телебачення, Інтернет, предмети образотворчого, театрального, кіномистецтва тощо), форми і види виховної роботи (збори, бесіди, конференції, гуртки, ігри, спортивна діяльність), які задіюють під час використання певного методу. Дієвість методів виховання залежить і від того, наскільки у виховному процесі задіяна праця молодшої людини над собою, природа, надбання національної культури (казки, легенди, колискові пісні, обряди, звичаї та ін.) [8].

За висловом В. Шинкарука, казка постає первинним інтелектуальним засобом формування особистості, якщо першопочатковою культурною формою становлення і розвитку духу в історичному плані виступає міф, то в індивідуальному – казка [9, с. 17].

Народні твори є своєрідними еталонами стислої та глибокої думки, їхня семантико-синтаксична структура виразна і чітка, а лексика завжди насичено-образна. Особлива мова та ідея казок мають специфічно психологічний зміст, настанови й оцінки.

З казок діти черпають безліч нових пізнань: уявлення про час і простір, про зв'язок людини з природою, з предметним світом. За її допомогою розвивають мислення та уяву, математичні і екологічні уявлення, виховують у собі добрі почуття, любов до рідного краю, до рідної землі. За допомогою казки дитині можна пояснити безліч явищ, тому що казка близька мисленню дитини. Образи казок, відносини персонажів виступають у дітей в якості засобів інтерпретації явищ дійсності, обґрунтування суджень, вимог, аргументації тих чи інших понять. Для повноцінного розвитку дитини необхідна цілеспрямована виховна робота вчителя, так як молодший шкільний вік є сенситивним для засвоєння соціальних норм, морального розвитку, становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе і оточуючих, розкриття індивідуальних особливостей і здібностей.

Слід зауважити, що молодший шкільний вік характеризується підвищеною сприйнятливостю до зовнішніх впливів, необхідністю моральних норм і моральних вимог до інших, безпосередньою поведінкою. Ці особливості є запорукою навченості і сприйнятливості молодших школярів, дають великі можливості для систематичного і послідовного морального виховання дітей [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Наукові дослідження переконливо доводять, що дитина повинна постійно перебувати під виховним впливом духовної культури свого народу. Досвід народу є невичерпною скарбницею виховних засобів, до яких належить фольклорна спадщина рідного краю, яка здатна наблизити дітей до національних духовних глибин, сприяти усвідомленню свого як частки загальнонаціонального, розширювати світоглядний і культурний діапазон. Казка як жанр фольклору органічно вписується в систему шкільного виховання України, становлячи разом з іншими жанрами народної творчості цілісну організацію виховного впливу на молодшого школяра.

Встановлено, що використання виховних можливостей казок впливає на формування певних цінностей, ідеалу, формує громадянську культуру, яка є важливим орієнтиром у розвитку особистості. На підставі вищевикладеного, можна зробити висновок, що казка є досить ефективним засобом у підвищенні рівня екологічної вихованості та дбайливого ставлення до природи у школярів на уроках та в повсякденному житті. Для формування екологічних уявлень, необхідно використовувати екологічні казки. За її допомогою ми можемо екологічно виховати дитину, навчити дбайливо ставитися до природи. Молодший шкільний вік – важливий період в житті дитини. Цей період заслуговує самої серйозної уваги. Це пов'язано з тим, що докорінно змінюються умови навчання. Нові умови висувають більш високі вимоги до розвитку дітей, до їх особистісного розвитку, а також ступеня сформованості в учнів навчальних умінь і навичок.

Отже, в казках відобразилися світогляд народу, його морально-етичні та естетичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання підростаючих поколінь. Саме тому казки потребують аналітичного підходу і наукового обґрунтування з точки зору жанрових особливостей та вивчення їх педагогічної цінності в плані навчання, виховання та розвитку молодших школярів, формування особистісних якостей та особистості дитини в цілому.

Підсумовуючи вищезначене можна узагальнити, що казки впливають на емоційну, інтелектуальну і поведінкову сфери, розвивають образне і логічне мислення дитини, її творчі здібності, мову, знайомлять дітей зі світом природи, допомагають соціалізуватись.

Список використаної літератури

1. Новак О. Твори-мініатюри та казки в сучасній школі / О. Новак // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 7–10.
2. Біда О. А. Природознавство і сільськогосподарська праця : методика викладання / О. А. Біда. – Київ : Перун, 2000. – 333 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич - Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 240 с.
4. Симонова Л. П. Экологическое образование в начальной школе : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. П. Симонова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.
5. Суравегина І. Т. Методична система екологічної освіти / І. Т. Суравегина. – Київ : Радянська педагогіка. – 2009 – С.20-25.
6. Байбара Т. М. Я і Україна: Підручник для 3 класу. / Т. М. Байбара ,Н. М. Бібік – Київ : Форум, 2002. – 176 с.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – Київ : Радянська школа, 1976. – Т.1. – 398с.
8. Методи, прийоми і засоби виховання [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.horting.org.ua/node/1421>.
9. Шинкарук В. І. Філософія освіти в сучасній Україні / В. І. Шинкарук. – Київ : ІЗМН, 1997. – 544 с.
10. Народна казка як засіб морального виховання дітей молодшого шкільного віку [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : ua-referat.com/Народна_казка_як_засіб_морального_виховання_дітей_молодшого_шкільного_віку.

References

1. Novak, O. (2011). Works-miniatures and fairy tales in the modern school. *Elementary school*, 9, 7–10. (in Ukr.).
2. Bida, O.A. (2000). *Natural and agricultural labor: methods of teaching*. Kyiv: Perun. (in Ukr.).
3. Zynkevych-Evstyhneeva, T.D. (2006). *Forms and methods of work with fairy tales*. Sankt-Peterburgh: Rechj. (in Rus.).
4. Symonova, L.P. (2000). *Environmental education in primary school: tutorial for students of secondary educational institutions*. Moscow: Akademyja. (in Rus.).
5. Suravehyna, I.T. (2009). *Methodical system of environmental education*. Kyiv: Soviet pedagogik, 20-25.
6. Bajbara, T.M., Bibik, N. M. (2002). *I and Ukraine: Textbook for class 3*. Kyiv: Forum. (in Ukr.).
7. Sukhomlynskyj, V. O. (1976). *The problems of education of a fully developed personality*. Selected works in 5 vol. Kyiv: Soviet School, Vol. 1. (in Ukr.).
8. *Methods, techniques and means of education*. (2010). Retrieved from <http://www.horting.org.ua/node/1421>.
9. Shynkaruk V. I. (1997). *Philosophy of education in modern Ukraine*. Kyiv: ICME. (in Ukr.).
10. *Folk tale as a means of moral education of primary school-age children*. Retrieved from ua-referat.com/Народна_казка_як_засіб_морального_виховання_дітей_молодшого_шкільного_віку.

LYAKHOVETS Olesya,

Ph.D, Senior Lecturer of Preschool Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

KLEBAN Iryna,

Student, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: iryna_kleban@ukr.net

USE OF FAIRY TALES FOR THE FORMATION OF STUDENTS KNOWLEDGE ABOUT NATIVE LAND

Abstract. The article is devoted to analysis of the use of fairy tales as a means of teaching children of primary school age civic culture. This paper examines the impact of tale on the attitudes of students and possibilities of its application in work with children. Identify the efficiency of the educational potential formation of knowledge about the native land of younger students with tales. This paper considers the

problem of enhancing the cognitive interest of younger students. Analyzed the tale, as a means of Patriotic education . In the elementary grades lay the Foundation of national consciousness of students, love of native land, their «homeland», is brought up Patriotic pride in the past and the present of Ukraine, love to the native language, formed, spiritually developed, creative, hard-working person. With tales of the child may explain a lot of phenomena, because the story is close to the thinking of the child. The article pointed out that the main pedagogical conditions of use of possibilities of tales in the environmental education of pupils of initial classes are: a fabulous selection of works with the use of different environmental situations that can be turned on dreamlike images of nature. Found that the use of the educational opportunities fairy tales affects the formation of certain values, of the ideal forms of civil culture, which is an important landmark in the development of personality. We confirmed that the tale is an effective tool in raising the level of ecological education and careful attitude to the nature of pupils in the classroom and in everyday life. Found out that the tale one of the most popular and favorite children's literary genres, because it is an entertaining story, and amazing characters, the tale opens the child to the world of human feelings and relationships, says kindness and justice, as well as introduce to culture, to people's experience, native language, forms of knowledge about native land.

For the formation of ecological concepts, it is necessary to use a tale. With its help, we can environmentally to raise a child, teach them to respect nature. The research allowed to verify experimentally that the use of stories as tools is appropriate in the educational process and has a significant influence on the development of cognitive interest and motivation for teaching younger students. The conditions for the effective use of fairy tales in the educational process in primary school.

Key words: *fairy tale; folk tale; folklore; means of education; suggestive method; tradition; didactic tale; national education.*

*Одержано редакцією 27.03.2017
Прийнято до публікації 02.04.2017*

УДК 371.68:004.9

КОВАЛЬЧУК Дар'я Костянтинівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
інтелектуальної власності,
Національна металургійна академія України
e-mail: lebtoval@gmail.ru

ОЦІНКА ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Оцінка освітніх технологій розглядається як чинник управління якістю освіти у вищих навчальних закладах. Аналізуються критерії оцінки стану та потенціалу розвитку освітніх технологій.

Ключові слова: *освітні технології; управління якістю освіти; критерії оцінки освітніх технологій; потенціал розвитку освітніх технологій; вищі навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах суттєво пов'язано з вибором освітніх технологій. Оптимізація такого вибору залежить від складу критеріїв оцінки. Для визначення цих критеріїв необхідно враховувати різні аспекти якості освіти. Розрізняють три такі її складові:

- 1) якість освіти (знань, способів вирішення завдань);
- 2) якість методів навчання і виховання (організації пізнавальної діяльності), мотивації пізнавальної діяльності, контролю за здійсненням навчальної діяльності;
- 3) якість освіченості особистості (засвоєння знань, умінь та навичок, засвоєння моральних норм) [1, с. 576].

Оцінка освітніх технологій має стати складовою загального процесу оцінки якості освіти. Широкий перелік інноваційних освітніх технологій, що застосовуються у ВНЗ, потребує певного упорядкування не тільки за відповідністю сучасним вимогам до вищої освіти, але й перспективним. Це визначається необхідністю змін у мобільній системі

управління науково-методичною роботою ВНЗ відповідно до розвитку освітнього процесу та окремих його ланок [2, с. 68].

Виходячи з цього, більш обґрунтованим є розглядання оцінки освітніх технологій в контексті діагностики якості освіти, ніж її контролю, оскільки контроль тільки констатує результати, а діагностика аналізує результати з урахуванням способів їх досягнення, тенденцій розвитку тощо [3, с. 311]. Цей підхід є особливо актуальним для вирішення таких завдань вітчизняної освіти, як створення індустрії сучасних засобів навчання та ринку освітніх технологій з їх ефективним трансфером [4, с. 116].

При оцінці освітніх технологій важливо також оцінювати їх відповідність гуманістичному аспекту освіти. У загальному сенсі «...гуманізм бачить в освіті спосіб покращення становища людини у світі і самого світу» [5, с. 56]. Однак, за справедливим зауваженням Дж. Каунтса «ми маємо повністю відкинути наївну віру в те, що школа автоматично вивільнює розум і служить справі людського прогресу. Фактично ми знаємо, що вона може служити будь-якій справі. Вона може служити тиранії також, як і свободі, неосвіченості також, як і просвіті, неправді також, як і істині. Якщо ми хочемо, щоб вона служила справі людської свободи, вона має спеціально проектуватися під цю мету» [6, с. 61–62].

Таким чином, освіту будемо розглядати як засвоєння людиною в умовах освітньої установи або через самоосвіту системи знань, умінь та навичок, досвіду пізнавальної і практичної діяльності, ціннісних орієнтацій та відносин [3, с. 39]. Відповідно, освітні технології мають зробити цей процес максимально результативним, що висуває проблему визначення критеріїв результативності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз досліджень по проблемам освітніх технологій дозволяє виділити такі їх специфічні ознаки: діагностичне цільовизначення, результативність, алгоритмованість, проєктованість, візуалізація тощо. Освітня технологія є частиною педагогічної системи. Якщо дидактична система відповідає на питання «чому навчати» і «навіщо навчати», а методична – «як навчати», то освітня технологія відповідає на питання: «як навчати результативно, з гарантованим досягненням цілей».

У залежності від аспекту дослідження, освітню технологію визначають по-різному: як професійний вибір операційного впливу на особу, що навчається, для досягнення мети навчання; як проєкт педагогічної системи, яка реалізується на практиці; як сукупність установок, що визначають вибір і комбонування способів, прийомів та засобів навчання; як систематичний метод планування й оцінки процесу навчання; як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення передбачуваного результату в умовах освітнього процесу; як модель спільної діяльності з проєктування, організації та проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для його учасників; як законодавстводійна освітня діяльність, що реалізує науково обґрунтований проєкт дидактичного процесу.

Узагальнюючи ці положення, освітню технологію в педагогічному контексті доцільно розглядати як спосіб реалізації освітнього процесу шляхом розділення його на систему послідовних і взаємопов'язаних етапів, процедур і операцій, спрямований на досягнення навчальних і виховних цілей.

Проблематика оцінки освітніх технологій розглядається у працях таких учених, як Л. Борисенко, Т. Величко, В. Вікторов, Л. Гаращенко, С. Гончаров, С. Глоба та інших [7–9, 4, 10]. Разом з тим, у запропонованих підходах не враховується характер інформації зворотного зв'язку, яку відображають запропоновані критерії, що вимагає їх додаткових досліджень в контексті управління якістю освіти у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В системі управління якістю освіти вищого навчального закладу показники оцінки освітніх технологій являють собою інформацію зворотного зв'язку, на основі якої управлінський орган має приймати рішення щодо власне трансферу або певних коригуючих дій. Ці показники виступають конкретними кількісними значеннями окремих критеріїв оцінки.

Інформація зворотного зв'язку у будь-якій системі управління розділяється на негативну інформацію зворотного зв'язку та позитивну інформацію зворотного зв'язку.

Першій відповідає група критеріїв, що підлягають мінімізації (тобто, чим менше, тим краще). Кращій оцінці за цими критеріями відповідають показники, що мають менші значення. Позитивній інформації зворотного зв'язку відповідає група критеріїв, що підлягають максимізації (тобто, чим більше, тим краще). Краща оцінка за цими критеріями буде пов'язана з більшим значенням показника. Перша група критеріїв зорієнтована на неперевикнення певних умовних значень параметрів, які забезпечують адекватність освітньої технології поточним вимогам. Тому доцільно їх сукупність умовно розглядати за індикатор поточного стану технології. Друга група критеріїв зорієнтована на нарощування певних позитивних якостей освітньої технології, які забезпечують можливості її розвитку. Тому доцільно їх сукупність умовно розглядати за індикатор потенціалу розвитку технології.

Визначимо можливий склад окремих критеріїв поточного стану освітньої технології, значення яких підлягають мінімізації з точки зору забезпечення кращої якості освітньої технології.

До таких критеріїв можна віднести:

1. Монотонність навчання – це така ступінь одноманітності його форми, яка заважає особам, що навчаються, засвоювати зміст навчального матеріалу. Монотонність форми навчання характеризується відсутністю необхідних смислових та логічних акцентів, наголосів. Часто вона супроводжується також відривом теоретичного матеріалу від прикладів та ілюстрацій його практичного застосування.

2. Фрагментарність навчання – це його уривчастість, неповнота, яка робить неможливим повне комплексне засвоєння відповідного матеріалу. При цьому можуть бути перекручені не тільки зв'язки між окремими логічними елементами та їх блоками, але й опущені окремі частини навчального матеріалу, важливі для цілісного системного розуміння предмету викладання.

3. Поверхневість навчання – це відсутність його глибини, коли не забезпечується розуміння сутності навчального матеріалу, а відбувається лише приблизне, зовнішнє ознайомлення з ним. Такий стан речей може бути більш-менш задовільним для окремих оглядових тем, або тем, що висвітлюють зв'язки з іншими навчальними дисциплінами, але він є неприпустимим по відношенню до навчального курсу в цілому.

4. Ускладнення надання теоретичної бази навчання, яке може мати місце, коли освітня технологія надто зорієнтована на «прецедентний» метод навчання, коли на конкретних прикладах аналізуються певні ситуації, задачі, проблеми та їх окремі рішення без надання загального алгоритму або підходу з його теоретичним обґрунтуванням і типологією застосування.

5. Ускладнення надання практичних навичок у процесі навчання, яке може мати місце, коли освітня технологія надто зорієнтована на теоретичні аспекти навчального курсу без достатнього забезпечення ілюстративними прикладами практичного застосування його положень. Така ситуація може скластися і у випадку порушення методичного принципу «від простого до складного», коли певні завдання здаються надто складними внаслідок пропущення проміжних ступіней навчання з формуванням відповідних практичних навичок.

6. Очікуваність незадовільного результату навчання, яке може мати місце, коли ці результати апріорно є чітко визначеними, а освітня технологія не забезпечує їх поетапного досягнення.

7. Невідповідність результатів навчання вимогам ринку праці, що виступає важливим індикатором в системі інформації негативного зворотного зв'язку при умовах ринкової економіки.

8. Перенавантаження студентів і надмірна трудомісткість процесу навчання – це перевищення нормального навчального навантаження в процесі навчання. Воно може бути наслідком як суто методичних вад викладання, так і недостатнім стисненням тієї навчальної інформації, яка складає зміст дисципліни.

9. Перевтома та інший негативний вплив на здоров'я процесу навчання, що пов'язано з недосконалістю освітніх технологій. Якщо перевтома студентів безпосередньо пов'язана з перенавантаженням, то інші аспекти негативного впливу навчання на здоров'я викликані відсутністю або порушенням відповідних фізіологічних та ергономічних вимог до навчання як виду розумової праці.

Перелік окремих критеріїв, які підлягають максимізації і характеризують потенціал розвитку освітніх технологій, включає такі критерії:

1. Мобілізація інтелектуального потенціалу студентів – це приведення інтелектуального потенціалу студентів в активний стан і таке зосередження їх інтелектуальних здібностей, яке забезпечує максимально успішне досягнення навчальних цілей і виконання відповідних завдань. Це вимагає та передбачає високий рівень напруженості інтелектуальної праці як студентів, так і викладачів.

2. Заглиблення в предмет навчання – це мислене занурення в його зміст з мінімальним відвертанням на інші предмети і взагалі на не пов'язані з даним предметом заняття, проблеми, роздуми.

3. Засвоєння навчального матеріалу на еталонному рівні, що передбачає визначення такого еталонного рівня як точно встановленого зразка та його ознак. Як правило, має розглядатися суто конкретний обмежений навчальний матеріал, засвоєння якого гарантується.

4. Інформативна ефективність навчання, що визначається широтою та межами тієї інформаційної бази, яка є доступною для студентів у процесі навчання. Окрім цього, має враховуватись міра доступності цієї бази: чи є вона легкодоступною для студентів, чи привертання її пов'язано із труднощами.

5. Можливість досягнення необхідного рівня навчання передбачає його відповідність певним вимогам, нормам. Цей критерій слід відрізнити від попереднього, маючи на увазі, що якість навчання встановлюється в межах його певного рівня і може бути, наприклад, висока якість низького рівня навчання (зокрема, початкового).

6. Реалізація принципів та закономірностей навчання, що витікає із того, чи надає певна освітня технологія можливості слідувати ним, або ускладнює застосування базових принципів та закономірностей навчання.

7. Формування навчальних навичок – це формування певних умінь щодо засвоєння навчального матеріалу, створених вправами і закріплених відповідними звичками.

8. Врахування індивідуальних особливостей студентів, що передбачає побудову навчального процесу з індивідуально диференційованими прямими та зворотними зв'язками.

9. Отримання навичок практичної діяльності, що передбачає введення елементів практичної діяльності у навчальний процес з максимальним наближенням до умов реального виробництва.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, оцінка освітніх технологій в контексті управління якістю освіти у вищих навчальних закладах виступає інформаційною основою для прийняття рішень щодо їх застосування та поширення. Розділення критеріїв оцінки освітніх технологій за характером інформації зворотного зв'язку, яку вони відображають, дозволяє визначити стан та потенціал розвитку освітніх технологій вищих навчальних закладів. Подальші розвідки мають бути пов'язані з визначенням методів узагальнення часткових критеріїв у інтегровані оцінки.

Список використаної літератури

1. Гончарова О.М. Вдосконалення організаційних форм навчання студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / О.М. Гончарова // Нові технології навчання. – 2008. – Вип. 52. – с. 21–24.
2. Корогод Н.П. Управління системою науково-методичної роботи в технікумах : [навч. посіб.] / Н.П. Корогод. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 143 с.
3. Крившенко Л.П. Педагогіка : [учебник] / Л.П. Крившенко. – М. : Проспект, 2010. – 432 с.
4. Гаращенко Л. Наукове обґрунтування критеріїв і показників для національної системи моніторингу якості освіти / Л. Гаращенко // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 3–4. – с. 110–117.
5. Чешко В.О. «Демоническая» феноменология НИ-HUME технологий в глобализирующемся мире / В.О. Чешко // Социальная экономика, 2005. – №3–4. – с. 49–59.
6. Никандров Н.Д. Россия : социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М. : Высшая школа, 2000 – 262 с.
7. Забезпечення якості освіти : теорія та практика / [Н.В. Житник, Н.П. Корогод, Д.К. Ковальчук та ін.]; за ред. Н.В. Житник. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2011. – 300 с.
8. Величко Т.Г. Застосування модульно-блочної технології з рейтинговою системою оцінки / Т.Г. Величко // Новітні технології навчання. – 2003. – № 2. – с. 119–125.
9. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – с. 54–60.

10. Гончаров С.М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: методичні аспекти / С.М. Гончаров, В.А. Турін – Рівне : НУВГП, 2008. – 626 с.

References

- Goncharova, O. (2008). The perfection of the student study form of organization with using of the IT-technologies, *New study technologies*, 52, 21–24 (in Ukr.).
- Korogod, N. (2005). *The management of the science and methodic work in the college*. Dnipro: Porogi (in Ukr.).
- Krivshenko, L. (2010). *Pedagogics*. Moscow: Prospect (in Russ.).
- Garashenko, L. (2009). The scientific reason of the criteries for the national system of the quality education monitoring, *Education and Management*, 3–4, 110–117. (in Ukr.).
- Chesko, V. (2005). The “devil” fenomenology HI-HUME technologies in global world, *Social economy*, 3–4, 49–59 (in Russ.).
- Nikandrov, N. (2000). *Russia: socialization and education on the millennium*. Moscow: High school (in Russ.).
- Guarantihg of the education quality: theory and practice*. Dniepro: IMA-press (in Ukr.).
- Velichko, T. (2003). Using of the modul technology with ranking system of estimating, *New study technologies*, 2, 119–125 (in Ukr.).
- Viktorov, V. (2006). The fundamental criteries and indexes of the quality education, *High education in Ukraine*, 1, 54–60.
- Goncharov, S. (2008). *Credit-modul system of the study process organization*. Rivne: NOVGP (in Ukr.).

KOVALCHUK Darya,

Ph.D, Associate Professor of Department of Intellectual Property
National Metallurgical Academy of Ukraine
e-mail: lebtoval@gmail.com

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. *Introduction. Education quality management in higher educational establishments is significantly associated with the choice of educational technologies. Optimization of this choice depends on the composition of their evaluation criteria.*

Purpose. The purpose of the article is to define the basic criteria for assessing the status and potential of development of educational technologies in higher educational establishments.

Methods. To achieve the purpose of the article the following methods were used: systemic approach, cybernetics method.

Results. In the system of education quality management of a higher educational establishment the indicators of evaluation of educational technologies are feedback information on the basis of which management has the authority to decide as for the actual transfer, or certain corrective actions. These indicators serve as specific numerical values of certain evaluation criteria. Feedback information in any management system is divided into negative feedback information and positive feedback information. First group meets the criteria to be minimized (i.e., the less the better). The best assessment on the basis of these criteria matches indicators with lower values. The positive feedback information meets the group of criteria to be maximized (i.e., the more the better). The best evaluation according to these criteria will be associated with a greater value rate. The first group of criteria is focused on avoiding exceeding of certain conditional parameter values that ensure the adequacy of the educational technology to current requirements. It is therefore advisable to consider arbitrarily their set as an indicator of the current state of the technology. The second group of criteria is aimed at building some positive qualities of an educational technology that provide opportunities for its development. It is therefore advisable to consider conditionally their totality as an indicator of the potential of the technology development.

Originality. The scientific novelty of the research is to determine the specific criteria for assessing the current state and prospects of the development of educational technologies of higher educational establishments in the context of feedback in the education quality management.

Conclusion. Evaluation of educational technologies in the context of education quality management in higher educational establishments serves an informational basis for making decisions about their use and distribution.

Key words: *educational technologies; education quality management; evaluation criteria of educational technologies; potential of educational technologies development; higher educational establishments.*

Одержано редакцією 04.04.2017
Прийнято до публікації 11.04.2017

УДК 378(477)

КОЗАЦЬКА Ірина Вікторівна,
здобувач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: kozackaja@ukr.net

ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Проектування шляхів покращення підготовки майбутніх учителів математики на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи вищої освіти не можливо без детального вивчення історії їх підготовки у ХХ ст. Важливим є розкриття особливостей організації підготовки учителів математики у системі педагогічної освіти України на початку і до середини ХХ ст., що є передумовами подальших її реорганізацій.

Ключові слова: вища освіта, система педагогічної освіти, учитель математики, підготовка майбутнього вчителя математики.

Постановка проблеми. У час визнання європейським суспільством української державності актуальним є питання проведення теоретичного аналізу не лише політичного та економічного життя країни, але й системи освіти, яка є центральним ядром соціальних і культурних подій. Якісна освіта починається з професійної підготовки педагогів. Без відповідного рівня професійної підготовки педагогічних працівників людство приречене лишитися у минулому. З огляду на це, якісна підготовка педагога у закладах вищої освіти має стати провідним напрямом розвитку держави.

На теперішній час викликають стурбованість проблеми, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх вчителів математики. Адже від якості математичної підготовки дітей у школах напряму залежить й перебіг і результат освітнього процесу під час освітньо-професійної підготовки у закладах вищої освіти фахівців таких галузей як-то: математика і статистика, інформаційні технології, механічна й електрична інженерія та ін. Викликає занепокоєння й кількість вступників на спеціальність «Середня освіта (математика)», на якій, безпосередньо, здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів математики. У публікаціях науковців акцентується увага на різноманітних аспектах вдосконалення освітнього процесу у вищій школі, зокрема методика викладання математичних дисциплін. Однак маємо зазначити, що під час проектування шляхів покращення підготовки майбутніх учителів математики важливо не припуститися тих помилок, що мали місце раніше. Тому вкрай актуальним на сьогодні є вивчення історії підготовки майбутніх учителів математики в системі педагогічної освіти, що, зокрема, потребує проведення аналізу змісту математичної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах і реформ системи педагогічної освіти у ХХ ст.

Аналіз досліджень та публікацій. Попри усталений інтерес до проблем математичної освіти та наявність значної кількості наукових праць вчених (Н. Віленкін, П. Касярум, О. Мордкович, В. Моторіна, В. Шадріков та ін.) питання професійної підготовки майбутніх вчителів математики, зокрема у системі педагогічної освіти України вимагає додаткових наукових пошуків.

Метою статті є теоретичний аналіз організаційних і змістовних аспектів становлення професійної підготовки майбутнього учителя математики в системі педагогічної освіти України першої половини ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перша половина ХХ ст. для України була складним та суперечливим періодом. Цьому сприяли російсько-японська війна, війна з Німеччиною (1914-1916 рр.), «революційно налаштовані маси», ідеологічна боротьба, Лютнева та Жовтнева Революції. Однак з впевненістю можна сказати, що на тлі цих історичних подій питанням освіти все ж приділялась увага, зокрема й підготовці педагогічних кадрів.

Станом на 1900 р. гостро актуалізувалося питання підготовки майбутнього учителя. Проте Міністерство освіти не поспішало впроваджувати кардинальні зміни в освітній процес. У 1907 р. за приватною ініціативою прогресивних громадських діячів і учених,

створено Педагогічну академію «Ліга освіти». Курс академії розраховано на 2 роки, там «...культивувалися переважно педагогічні науки та тісно пов'язані з ними розділи психології, але предметна підготовка з математичних наук була явно недостатньою» [1, с. 29]. Восени 1909 р. відкрито тимчасові однорічні курси в таких українських містах як Одеса та Київ. Підпорядковувались ці курси відповідним навчальним округам і були ліквідовані у 1914 р. Приймали на курсове навчання осіб, що мали університетську освіту, стипендію виплачували у розмірі 600 руб. на рік.

Створені однорічні курси не вирішували питання підготовки педагогічних кадрів (у тому числі й майбутніх учителів математики), тому викладати в гімназіях та реальних училищах дозволяли без попередніх учительських іспитів і університетської освіти [1, с. 27].

10 травня 1910 р. за приватною ініціативою в м. Москва засновано Педагогічний інститут ім. П. Г. Шеллапутіна. Після успішного закінчення дворічних курсів його випускники отримували звання учителя гімназії, при вступі на службу час навчання в інституті зараховували (через 4 роки) у термін дійсної служби [1, с. 29].

Великим недоліком в освітньому процесі початку ХХ ст. була неузгодженість математичної освіти з математичною підготовкою в університетах. Всеросійські з'їзди викладачів математики мали встановити наступність в освіті. Так, I і II Всеросійські з'їзди були скликані на стику 1912–1913 рр. та 1913–1914 рр., своєю роботою звернули увагу на основні ідеї реформи викладання математики в школі і відповідної цьому підготовки учителя. Науковці і вчителі математики вперше мали можливість, зібравшись разом, проаналізувати найважливіші проблеми математичної освіти та окреслити шляхи її реформування [2, с. 58].

Систематичному проведенню з'їздів учителів математики та впровадженню в життя реформи школи завадили глобальні події, що переживала країна. Війна, революція, громадянська війна відтіснили проблеми математичної освіти на задній план.

Таким чином, у дореволюційній Росії не існувало єдиної системи підготовки учителя математики. Таку професію, здобували ті, хто по закінченню університету продовжував своє навчання на педагогічних курсах. Цей період в історії вищої педагогічної освіти означаємо як час пошуків навчального закладу, який би успішно готував майбутнього учителя математики.

У 1919–1920 рр. виникли та отримали широке розповсюдження Інститути народної освіти (ІНО), як єдиний тип вищого педагогічного навчального закладу. До кінця 1921–1922 н.р. в РРФСР їх було реорганізовано в педагогічні інститути. Отже, починаючи з 1923 р. в РРФСР підготовка учителя математики середньої школи проводилась на педагогічних факультетах університетів і у педагогічних інститутах.

В Україні за планом Наркомпросу УРСР у березні 1920 р. прийнято рішення про включення в програму двох старших курсів історико-філологічного та фізико-математичного факультетів університетів додаткових занять з теорії та практики трудової школи, створивши таким чином тимчасові вищі педагогічні курси. Проіснували курси лише місяць, на їх основі створено Інститути народної освіти (ІНО) [3, с. 195]. До 1933 р. українська вища педагогічна школа мала деякі відмінності у порівнянні з системою підготовки учителя в РРФСР. З 1920 р. по 1933 р. в Україні у системі вищої школи не існувало такого навчального закладу як університет, а Інститути народної освіти продовжували існувати до 1934 р. У 1920–1921 рр. існуючі університети у Києві, Харкові, Одесі було ліквідовано та реорганізовано у різні спеціальні інститути. Таке положення в Україні було пов'язано з діяльністю Головного управління професійної освіти Наркомпросу УРСР, яке прагнуло провести реформування спеціальних навчальних закладів.

У 1929 р. перед Наркомпросом УРСР постало питання про створення в системі вищої школи України навчального закладу, який буде займатися підготовкою кадрів з наук, особливо з фізики, хімії та математики. Як наслідок, у 1930 р. організовано спеціальні фізико-хіміко-математичні інститути на базі відповідних факультетів ІНО. Головна ідея інститутів підготовка кваліфікованих спеціалістів з хімії, фізики та математики для забезпечення науково-педагогічними кадрами вищої школи, науково-дослідних закладів та підготовки вчителів для середньої школи. Надалі ці інститути стали основою для організації університетів, що знову відкрито в 1933 р. [3, с. 197].

На початку 1933 р. українська система вищої педагогічної школи складалася з чотирьох Інститутів фізико-хіміко-математичних (чотирирічні, працювали за університетськими програмами), шести Інститутів професійної освіти, двадцяти трьох Інститутів соціального виховання та окремих спеціалізованих інститутів (Київський Агропедінститут). Існування таких різних типів шкіл як ФЗУ, робітфаки та семирічні школи, пояснює створення відмінних за типами інститутів у системі вищої педагогічної освіти. Так, для ФЗУ та робітфаків кадри вчителів математики готували Інститути профосвіти з терміном навчання три з половиною роки; інститути соціального виховання готували учителів математики для семирічної школи з терміном навчання три роки.

25 серпня 1931 р. прийнято постанову ЦК ВКП(б) «Про початкову та середню школу», за якою середні загальноосвітні школи реорганізовано в десятирічні. Стрімке збільшення мережі десятирічних шкіл, вимагало відповідної підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів. Інститути соціального виховання та професійної освіти не могли впоратися з задачею підготовки учителів спецдисциплін. Тому Колегією Наркомпросу УРСР постановою від 10 липня 1933 р. намічено заходи з реорганізації системи підготовки педагогічних кадрів, що полягали у відкритті 28 педінститутів з чотирирічним терміном навчання та загальною кількістю студентів на 1933–1934 н.р. – 7890 осіб, при цьому 5700 чол. навчалися з відривом від виробництва [4, с. 55].

Разом з педагогічними інститутами в 1934 р. для майбутніх учителів неповних середніх шкіл починають працювати дворічні учительські інститути, які згодом переведено на трирічний термін навчання. Цей період характеризувався пошуком оптимального навчального плану для математичних відділень педагогічних інститутів з метою підвищення якості підготовки вчителів. Навчальний план затверджений Наркомпросом РРФСР 23 лютого 1933 р. з доповненнями був, за результатами досліджень П. Касярума, багатопредметним, перевантаженим, мав лише 40 % годин відведених на спецдисципліни. Затверджений у липні 1934 р. новий навчальний план мав вже 58 % спецдисциплін. Наступний новий план для педагогічних інститутів затверджено в серпні 1935 р. У ньому, в порівнянні з попередніми, простежувалася тенденція зменшення кількості предметів при збільшенні годин на спеціальні та педагогічні дисципліни і введення курсу елементарної математики [4, с. 55].

Середина 30-х років відома в освітніх колах також як час становлення в системі вищої педагогічної освіти України структури заочної освіти. Заочні відділення відкрито практично в усіх вищих навчальних закладах освіти. Постановою СНК СРСР від 29 серпня 1938 р. «Про вищу заочну освіту» встановлено курсову систему освіти з обов'язковим очним складанням екзаменів та заліків з усіх дисциплін, визначено загальну номенклатуру спеціальностей для заочної освіти в вищій школі [5, с. 15].

Постановою від 23 червня 1936 р. (про педологію) підготовка учителя була поставлена під контроль держави, так як учитель отримав статус ідеологічного працівника. Система освіти цього періоду містила в собі заклади педагогічної освіти, що розділені на 2 підсистеми: педагогічні училища (займалися підготовкою вчителів для 1–4 класів та вихователів дошкільних закладів) та учительські і педагогічні інститути (2-го та 4-го року навчання), а також університети (готували учителів для середнього та старшого ступеня загальноосвітньої школи)» [6, с. 208].

Таким чином, в результаті проведеного теоретичного аналізу з'ясовано, що в 20–30 рр. ХХ ст. встановлюється єдина система вищої педагогічної освіти та загально педагогічної підготовки вчителів, що регламентовано партійними рішеннями. Натомість збільшується політизація школи і ВНЗ, відбувається бюрократизація та авторитаризм у процесі навчання.

У період Великої Вітчизняної війни система вищої педагогічної освіти, що складалася в передвоєнні роки, незважаючи на недоліки, проблеми і прорахунки, показала себе непереможною. 1941–1945 рр. були часом набуття досвіду, що дав змогу досягти успіхів у розвитку й удосконаленні вищої педагогічної освіти у повоєнний час. Набутий досвід роботи в складний воєнний час мав практичне значення для подальшої перебудови і вдосконалення процесу підготовки педагогічних кадрів на теренах України. Нова вища педагогічна школа після перемоги розгорнула активну підготовку вчителів, здатних у складних умовах навчати та виховувати підростаюче покоління [7, с. 246].

Програму соціально-економічного і культурного розитку України у післявоєнний період визначено, прийнятим восьмою сесією Верховної Ради України в серпні 1946 р. «Закону про п'ятирічний план відбудови і розвитку народного господарства на 1946–1959 рр.». У законі вказано про необхідність завершення переходу до загального семирічного навчання та подальше впровадження середньої освіти. Для проведення відповідних дій за планом розвитку вищої школи було передбачено кошти для відбудови 6 університетів, 10 педагогічних і 4 учительських інститутів, що найбільш постраждали під час окупації. У перші повоєнні роки робота університетів України з підготовки вчителів налагоджується: поновлюється мережа вищих навчальних закладів, збільшується контингент студентів та розширюється перелік спеціальностей.

Але в роботі цих закладів були недоліки, які планували вирішити за допомогою Постанови ЦК КП(б)У та Ради Міністрів УРСР № 1424 від 4 березня 1946 р. «Про підготовку ВНЗ та технікумів УРСР до нового навчального року», а також спеціальна Постанова Ради Міністрів СРСР від 20 вересня 1947 р. «Про покращення навчально-матеріальної бази ВНЗ та побутових умов студентів». У постанові вказано на проведену Міністерством та відомствами УРСР значну роботу з відновлення діяльності вищих навчальних закладів з метою збільшення контингенту студентів у порівнянні з 1940-1941 н.р. Разом з тим Радою Міністрів УРСР відмічено недосконалість навчально-матеріальної бази ВНЗ [4].

Наказом Міністерства вищої освіти СРСР № 1198 від 15 вересня 1947 р. затверджено резолюцію ради представників Міністерства просвіти союзних республік від 10 червня 1947 р., в якій дається ще більш повна картина недоліків при підготовці учительських кадрів для середньої школи. У резолюції вказано на: незадовільну матеріальну базу значного числа педагогічних і учительських інститутів; відсутність наукових ступенів у переважній більшості викладацьких кадрів; порушення правил вступу в ВНЗ; низький рівень викладання педагогічних дисциплін та проведення педагогічної практики, і як наслідок, поверхневий характер знань студентів.

Підвищувати якість підготовки вчительських кадрів Міністерством вищої освіти СРСР було вирішено за рахунок перегляду діючих навчальних планів. Так, у 1945 р. для педагогічних інститутів з чотирирічним терміном навчання введено підготовку учителя широкого профілю, учителя математики і фізики середньої школи (спеціальність «математика»), бо візька спеціалізація учителя не співпадала б з навчально-виховними задачами школи.

Результати роботи за новим навчальним планом наступні роки були не досить втішними. Тому Рада Міністрів УРСР на своєму засіданні розглядає питання «Про вдосконалення підготовки учителів фізики і математики в педінститутах УРСР» та вносить постанову № 694 від 23 березня 1950 р., в якій відмічено, що педінститутами досягнуто поліпшення навчального процесу, доповнено обладнання фізичних лабораторій, проведено значну роботу з укомплектування кафедр фізики та математики викладацькими кафедрами. За останні роки в педінститутах збільшено контингент студентів за спеціальностями фізика і математика. Разом з тим, Рада Міністрів УРСР відмітила, що якість підготовки учителів фізики і математики в педінститутах УРСР до сих пір ще не задовольняє вимоги середньої освіти.

Головним недоліком роботи фізико-математичних факультетів педагогічних інститутів відмічено незабезпеченість студентів необхідними знаннями з: марксистської історії фізики і математики та з марксистської філософії. Радою Міністрів УРСР відзначено наступні причини: недостатня кваліфікація значної частини викладачів фізико-математичних факультетів, кваліфікаційних керівників кафедр; незадовільна навчально-матеріальна база та навчально-виховний процес на цих факультетах.

Постановою Ради Міністрів УРСР передбачено конкретні дії, що направлено на поліпшення організації навчально-виховного процесу на фізико-математичних факультетах. Для виконання цієї постанови було видано наказ Міністерства просвіти УРСР від 15 березня 1950 р., за якою педагогічні інститути повинні були поліпшити професійну підготовку студентів фізико-математичних факультетів, звернувши увагу на підвищення їх методичної підготовки та підготовки з організації позакласної роботи з фізики та математики.

Міністерство освіти УРСР у розпорядженні від 18 лютого 1952 р. «Про заходи з покращення підготовки учителів математики» знову відзначає, що підготовка учителів математики в педінститутах до викладання математики відстає від рівня сучасних вимог школи. Випускники фізико-математичних факультетів, не маючи в окремих випадках належної підготовки до викладання математики, не можуть забезпечити необхідними знаннями з математики учнів середньої школи.

Таким чином, підготовка учителя математики продовжувала мати серйозні недоліки, головною причиною яких вважали навчальний план. З метою ліквідації виявлених помилок 15 червня 1951 р. Міністерством вищої освіти СРСР затверджено новий навчальний план зі спеціальності «математика» з кваліфікацією спеціаліста – учитель математики та фізики середньої школи.

Наряду з введенням нового навчального плану з метою перебудови практичної підготовки вчителів наказом Міністерства освіти УРСР № 866 з 1 вересня 1951 р. до педінститутів прикріплено базові школи [4, с. 77]. Мета закріплення шкіл – надання можливості студенту спостерігати найкращі приклади навчально-виховної роботи школи, бути присутнім на показових уроках в школі. Перед кафедрами ставилась задача проводити науково-методичну роботу при участі вчителів базової школи.

Слід зазначити, що склад студентства тих років відрізнявся певною своєрідністю. Перші п'ять повоєнних роки серед студентів суттєва частина були фронтовики, комуністи, люди, які під час війни були позбавлені можливості навчатися. Починаючи з 1950 р. основна частина абітурієнтів складалася з випускників середніх навчальних закладів [8].

Отже, на 1950–1951 н.р., переживши безліч всляких реформ і реорганізацій, що спрямовано на «поліпшення», «зміцнення» та «розширення» системи вищої педагогічної освіти, здобути професію вчителя математики можливо було після закінчення: учительського інституту (забезпечували неповну вищу освіту та готували вчителів семирічної школи), педагогічного інституту або університету, які надавали повну вищу освіту та можливість викладати у 8–10 класах.

Висновки. Протягом першої половини ХХ ст. здійснено численні реформаційні дії, які мали вплив на процес підготовки майбутнього вчителя математики, зокрема: зміни в структурі системи педагогічної освіти (ІНО, педагогічні та учительські інститути, університети); зміни навчальних планів, з метою кращого забезпечення професійної підготовки вчителя математики. Подальші наукові розвідки спрямовані на вивчення змісту і організації освітнього процесу у закладах педагогічної освіти другої половини ХХ ст.

Список використаної літератури

1. Подготовка учителя математики : инновационные подходы : [учеб. пособие для вузов по специальности 032100 «Математика»] / В. В. Афанасьев, Ю. П. Поваренков, Е. И. Смирнов, В. Д. Шадриков ; под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Гардарики, 2002. – 383 с.
2. Коржова О. В. Питання професійної підготовки на Всеросійських з'їздах викладачів математики (кінець ХІХ – початок ХХ століття) / О. В. Коржова // Историко-педагогичний альманах. – Умань, 2009. – Вип. 2. – с. 58–61.
3. История математического образования в СССР / за ред. И. З. Штокало. – Киев : Наукова думка, 1975. – 383 с.
4. Касярум П. Л. Вопросы совершенствования профессиональной подготовки учителя математики средней школы в педагогическом институте [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук / П. Л. Касярум ; наук. рук. И. Ф. Тесленко; М-во просвещения УССР Киевский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Черкассы, 1971. – 251 с.
5. Нестеренко В. В. Розвиток заочної форми навчання в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти / В. В. Нестеренко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка : [зб. наук. ст.]. Серія Педагогіка. – Тернопіль, 2011. – № 2. – с. 12–19.
6. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль / за ред. Ю. М. Колягина. – М. : Просвещение, 2001. – 318 с.
7. Васильчук Т. В. Відновлення вищої педагогічної освіти Української РСР після Великої вітчизняної війни / Т. В. Васильчук // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету (ЗНУ, Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського). – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – Випуск XVI. – с. 245–250.
8. История российских университетов. Очерки / за ред. А. И. Аврус. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – 198 с.

References

1. Afanasiev, V.V., Povarenkov, Yu.P., Smirnov, E.I., Shadrikov, V.D. (2002) In V.D. Shadrikov (Ed.). *Preparation of the teacher of mathematics: innovative approaches*. Moscow: Gardariki (in Russ.).
2. Korzhova, O.V. (2009). Question training at All-Russian Congress of Teachers of Mathematics (late XIX – early XX century). *Historical and pedagogical almanac. Uman, 2*, 58–61. (in Ukr.).
3. Shtokalo, I.Z. (1975). *History of Mathematics Education in the USSR*. Kiev: Naukova dumka, (in Russ.).
4. Kasyarum, P.L. (1971). *Questions of improving the vocational training of the teacher of mathematics at the secondary school in the Pedagogical Institute* [Manuscript] (Ph.D dissertation). In Sciences advisor I.F. Teslenko. Kyiv State Pedagogical Institute of A.M. Gorky. Cherkasy. (in Russ.).
5. The development of distance learning in the system of national education degree. *Scientific notes Ternopil National Pedagogical University named Hnatyuk. A series of Pedagogy. Ternopil, 2*, 12–19. (in Ukr.)
6. *Russian school and mathematical education: Our pride and our pain*. (2001). In Yu.M. Kolyagin (Ed.). Moscow: Education. (in Russ.).
7. Vasylychuk, T.V. (2001). Restoring education degree Ukrainian SSR after the World War II. *Proceedings History Faculty of Zaporizhzhya National University. Zaporozhye: Education, XVI*, 245–250. (in Ukr.)
8. The history of Russian universities. Essays. (2001). In A.I. Avrus (Ed.). Moscow: Moscow Societies Scientific Fund. (in Russ.).

KOZATSKA Iryna,

Researcher of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kozackaja@ukr.net

**PREREQUISITES OF FUTUTE MATHEMATICS TEACHERS' TRAINING
IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE
(THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY)**

Abstract. *Introduction. The brief history of the system of pedagogical education in the first half of the twentieth century is studied to establishing basic laws in organizing the process of teacher training in mathematics. This period is the basis for further reorganization of teacher training in mathematics.*

Purpose. The purpose of the article is the analysis of the professional training of the math teacher in the system of pedagogical education of Ukraine in the first half of the twentieth century.

Results. Before the revolution, the mathematics teacher training lasted for six years (university study and training course.) In the first years of Soviet Ukraine, it was necessary to prepare a large number of teachers in a short period, to create new programs and curricula for them. The challenges and difficulties were in constant changes of types of educational institutions: institutes of education, specialized departments in chemistry, mathematics, physics at institutes of education, pedagogical institutes, pedagogical departments of the universities. In early 1933, Ukrainian system of higher pedagogical education consisted of four institutes of physics, mathematics, chemistry (four-year education based on university programs;) six institutes of professional education, twenty-three institutes of social education and some specialized institutes. At the beginning of the 1933–1934 academic year, 28 pedagogical institutes were organized which provided 4-year education; teacher institutes with 2- and 3-year programs also appeared.

In 1950–1951 academic year, having gone through reforms of “strengthening,” “improvement” and “expansion” of the system of higher pedagogical education, it was possible to become a math teacher after graduating from teacher institute (incomplete higher education,) pedagogical institute or university (complete higher education with the right to teach in 8-10 grades.)

Conclusion. During the first half of the XX century, numerous reform actions were carried out; changes occurred in structure and content of mathematics teacher training in Ukraine. Further scientific research is aimed at studying the content and organization of educational process in institutions for teacher training in the second half of the XX century.

Key words: *Higher education; system of pedagogical education; teacher of mathematics; math teacher training.*

*Одержано редакцією 07.04.2017
Прийнято до публікації 16.04.2017*

УДК 378

КУЗЬМІНСЬКИЙ Анатолій Іванович,

доктор педагогічних наук, професор,
 член-кореспондент Національної академії
 педагогічних наук України,
 професор кафедри педагогіки вищої школи і
 освітнього менеджменту,
 Черкаський національний університет імені Богдана
 Хмельницького
e-mail: kafvsh@meta.ua

НАУКОВА ПЕДАГОГІКА У ВИМІРАХ СУЧАСНОСТІ

У статті розкривається роль і значення наукової педагогіки в сучасний період. Наголошується на безпідставному і необгрунтованому зниженні уваги до людинознавчих наук, у тому числі й до наукової педагогіки. Невиправдано принижується й роль і соціальний статус педагогічного працівника. Особлива увага звертається на деструктивний і небезпечний характер радикалістської теорії антипедагогіки, заснованої на філософській базі постмодернізму. Порушуються також питання парадоксальної невідповідності між діяльністю освітньої системи України і станом культури, моральності й дотримання правопорядку громадянами. Звертається увага на необхідність посилення виховних зусиль на орієнтацію молоді на уміле поводження в сучасному глобалізованому світі, на інноваційне світобачення і світосприйняття, на уміння інноваційно діяти.

Ключові слова: наукова педагогіка; виховання; едукативний процес; педагог.

Постановка проблеми. У ході побудови відкритого, громадянського, демократичного, самоорганізованого суспільства зростає роль виховання українця-патріота, який би одночасно почував себе громадянином світу, був відкритим і сприйнятливим до культури інших народів. Для цього необхідно якнайактивніше позбуватися рудиментів вчорашньої прогресистсько-сцієнтистської освітньої парадигми і орієнтуватися на сучасний розвивальний, особистісно-орієнтований, гуманітарно-екзистенційний дискурс.

Мета статті: Розкрити важливість необхідності посилення уваги до розвитку людинознавчих наук, особливо наукової педагогіки. Застерегти педагогічну громадськість щодо деструктивного впливу поглядів прихильників радикалістської теорії антипедагогіки. Підкреслити роль наукової педагогіки в сучасній едукативній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування національної гуманітарної еліти широко висвітлюються в багатьох наукових джерелах, результатах досліджень, матеріалах наукових форумів, конференцій, семінарів. Особливо випукло й виразно звучала ця тема на II Міжнародній науково-практичній конференції 25-26 травня 2016 року на тему «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», яка відбулася в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут», I Міжнародній науково-практичній конференції «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього», яка відбулася в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова 30–31 березня 2017 року. Важливість наукової педагогіки розкривається в багатьох наукових працях академіків В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, В.П. Андрущенко, О.В. Сухомлинської та ін.

Виклад основного матеріалу. Споконвіку ведеться дискусія учених різних галузей щодо пріоритетності наук: природничо-математична чи людинознавча? Що важливіше: досліджувати й удосконалювати знання з біології, фізики, математики, хімії, чи проникати у світ людини, її психології, філософських та ідеологічних проблем, соціології, едукативі власне самої людини.

Практично складається так, що представники людинознавчих наук не піддають сумніву цінність природничих, технічних наук. Само собою зрозуміло, що нормальний розвиток цивілізаційних процесів неможливий без технічних, інженерних, інформатичних, екологічних та інших наук, які рухають технічно-технологічний прогрес. А от частина науковців цих галузей науки не тільки не визнає корисності й необхідності розвитку

філософії, педагогіки, психології, соціології, політології та інших гуманітарно-людинознавчих наук, а інколи й відкрито виступає проти того, щоб в університетських студіях були такі дисципліни як педагогіка, психологія, а в програмах, за якими готують педагогічні кадри, вивчалася методика викладання навчальних дисциплін. Мотивація проста до примітивності – фізика, хімія, біологія це науки, в них є свій предмет дослідження й вивчення, а педагогіка, методика – це псевдонауки. Головне для університетського випускника – досконало знати свій предмет, бути «вузьким» фахівцем, глибоким лише у своїй конкретній галузі. Таких поглядів, на жаль, дотримується й певна частина зарубіжних учених.

У пошуках нових концептуальних засад для педагогіки нового часу окремі вчені навіть пропонують повністю відкинути традиції освіти й виховання, зректися надбань і спадкоємності всього історичного досвіду у цій царині, відмовитися від організованого системного навчання молодих поколінь. Характерним прикладом такого нігілістичного ставлення до наукової педагогіки є заснована на філософській базі постмодернізму радикалістська теорія антипедагогіки. Найбільш активні представники цієї течії Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, М. Манноні та інші. Прихильники цієї концепції піддають нищівній критиці історичні надбання педагогічної теорії й практики, заперечують необхідність виховання й освіти. Освітні установи антипедагогі розглядають як чинники насилля, пригноблення людини, а педагогіку як феномен дресирування й терору. Пропонується взагалі ліквідувати інститут шкільництва, зняти будь-які заборони, у тому числі й сексуальні, зробити вільним продаж наркотиків тощо. Американець П. Гудмен прирівнює школу до концентраційного табору і в'язниці. Молодь, на його думку, має виховувати вулиця: кафе, магазин, парк, підприємство, засоби масової інформації.

Невиправдано принижується роль педагога і в очах окремих представників вітчизняної громадськості. У газеті «2000» від 3 березня 2006 р. у статті «Кібервиховання» Г. Горбачов пише: «Нові інформаційні технології вже в недалекому майбутньому змінять характер навчання й виховання молодого покоління. Педагогіка стане дистанційною. Не виключено, що такий підхід зробить зайвими університети, школи й дитячі садки. Донести до вихованця слово наставника зможе й комп'ютер». Оце і є яскравий приклад педагогічного дилетантства, механістичний підхід до справи навчання й виховання. Як тут не згадати мудрого педагога-вченого К.Д. Ушинського, який писав: «У вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання».

Зрозуміло, що технічні засоби, інформаційні технології все більше й більше впроваджуватимуться в навчальний процес. Він буде розвиватися в напрямі індивідуалізації й диференціації. Увійдуть у широкий вжиток мультимедіа, прилади типу Google Glass, повсюдно будуть використовуватися хмарні технології, стануть звичними терафлонні комп'ютери. Але ніколи навіть найдосконаліша машина повноцінно не замінить живе слово викладача (*verba magistri*). Навчити, виховати, ввести в соціум («соціалізувати») людину може тільки людина, а роль техніки – допомогти їй у цьому.

Чи не пора задуматися над такою тривожною проблемою, чому в нашій країні освіти все більше й більше (в жодній країні світу немає такої кількості вищих навчальних закладів), а рівень культури, моральності, елементарної совісності все нижче й нижче. Подивімося, що твориться у навколишніх лісах, на берегах водойм, річок та й біля будинків, на вулицях у містах і селах. Згадаймо щоденні повідомлення мас-медіа: вбивство, пограбування, зґвалтування, пияцтво, наркоманія, ігрова залежність. А ми ж домагаємось інтеграції у європейську спільноту.

Очевидно, варто поставити запитання, а чому так? А тому, що ми ніяк не позбудемося рудиментів радянської прогресистсько-сцієнтистської парадигми освіти. Ми ніяк не хочемо рахуватися з тими висновками, до яких розумні люди прийшли ще в минулі століття. Відомий філософ М. Монтень стверджував, що «набита голова, це ще не розумна голова». А щодо дискусії, чи потрібні викладачу фізики знання з методики її викладання, то знову ж таки вищезгаданий мислитель сказав так: «щоб навчити іншого, потрібно більше розуму ніж щоб навчитися самому».

Ще в XIX столітті професор Новоросійського університету Р. Віпер у статті «Спеціальна підготовка вчителя середньої школи чи підняття його положення» (1898 рік) наголошує: «Учитель, озброєний лише університетською наукою, непридатний до педагогічної діяльності через свою непідготовленість до справи. Хоча диплом університету засвідчує, що людина отримала вищу школу знання, його наявність передбачає два шляхи розвитку такого вчителя: або з нього вироблюється автодидакт, або рутинер».

Яскравим прикладом розуміння важливості загальнопедагогічної підготовки фахівця будь-якої спеціальності є обов'язкове вивчення курсу педагогіки практично у всіх вищих навчальних закладах розвинених країн незалежно від профілю. Добре розуміють цю потребу і в багатьох ВНЗ технічного профілю України. Здавалось би, далекий від гуманітаристики Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», але в цьому шановному закладі із славною 130-річною історією працюють кафедри педагогіки і психології, щорічно проводяться міжнародні науково-практичні конференції на тему «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників». Ректор університету, доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАНУ Є.І. Сокол висловив своє ставлення до ролі людинознавчих наук у підготовці інженерів так: «Сьогодні, виходячи з визначальних проблем національної економіки, особливого значення набуває істотне удосконалення фахової підготовки майбутніх інженерів на підставі кластерного підходу, яка, у свою чергу, потребує їхнього озброєння людинознавчими технологіями, глибокими психолого-педагогічними та управлінськими знаннями, загальною та управлінською культурою, сучасними педагогічними, психологічними та управлінськими технологіями» [1, с. 5–6]. Вищезначена думка є переконливою відповіддю на необ'єктивну, упереджену критику педагогіки як науки і її дослідників з боку доктора фізико-математичних наук Г.О. Атанова [2].

Що робить людину людиною? Свідома духовна діяльність. А щоб бути успішним у цьому виді діяльності, недостатньо знання свого вузького предмета, яким би глибоким і наповненим не було це знання. Відомий мислитель-гуманіст Д. Ліхачов мудро зауважив, що XXI століття повинно стати «століттям людини», тобто пріоритет матеріального повинен перейти до духовного.

Що сучасна людина повинна дивитися на світ з гуманітарно-екзистенційних позицій, мати широкі можливості об'єктивного, наукового сприйняття світу, людських відносин ще з шкільної лави, розуміли навіть організатори освіти радянських часів. Народний комісар РСФСР з освіти А. Луначарський писав; «Мета школи – підготувати людей до життя. Тому не можна вигадати нічого кращого, ніж увести справжнє життя в стіни школи та зробити школу копією з великої школи життя».

Нині у світі відбуваються стрімкі, з наростаючим, прискоренням зміни. Світ глобалізується, а точніше, глокалізується (тобто, відбуваються одночасно процеси глобалізації й локалізації). З одного боку, відбувається глобалізація – зв'язність і цілісність міжнародної спільноти, має місце тенденція до транснаціональності, полікультурності, кроскультурності. З іншого – йдуть процеси децентралізації, регіоналізації, фрагментації, прояви сепаратизму, відстоювання локальних інтересів, економік, культур, традицій, звичаїв. У цій ситуації ускладнюються завдання освіти людини. Треба навчити молоду людину своєчасно й повноцінно орієнтуватися в сучасному складному й мінливому світі. Перед усіма ланками освіти – дошкільною, секундарною і вищою – постає завдання готувати глобалістську людину, громадянина світу, який би орієнтувався в системах цінностей, володів декількома іноземними мовами і обов'язково англійською, розумів і поважав культури інших народів, їхні цінності, традиції, звичаї.

Одночасно сучасна виховна система повинна враховувати, що в світі залишається конкуренція і громадянин країни має досконало знати і поцінювати локальні цінності й надбання – вітчизняну культуру, історію, мову, своїх видатних достойників, провідників економіки й духу.

Сучасна вихована людина повинна вміти належно поцінювати себе, свою малу й велику батьківщину, бути патріотом свого краю, своєї країни, але й розуміти і з належною повагою ставитися до цінностей інших людей, інших спільнот, інших держав.

В едукативному процесі треба поступово, але системно й наполегливо вчити молодих людей позбавлятися мислительної консервативності, стереотипності, романтизованого сприйняття й надмірного поклоніння минулому. Безумовно, історію свого народу, як і світову історію, необхідно знати й поважати, але не ідеалізувати й не молитися на неї, а робити повчальні висновки з неї. Продуктивним девізом у цій справі може бути постулат: до минулого – з вдячністю, до сучасного – з творчою дією, до майбутнього – з надією і оптимізмом.

Другим важливим моментом, який необхідно враховувати в сучасній виховній практиці – це те, що світ вступає в інноваційний період прогресу. Отже завдання нинішнього педагога – готувати людину, яка вміє інноваційно мислити, інноваційно сприймати світ, інноваційно будувати стосунки і, головне, інноваційно діяти. Сучасна людина має бути економічно і географічно мобільною, досконало володіти інформаційною технікою, користуватися джерелами інформації.

Для того, щоб бути достатньо компетентним у сучасній едукативній справі, педагог має знати історію педагогіки від Сократа до Захаренка Олександра Антоновича, досконало володіти технікою й методикою виховання, глибоко й широко знати вітчизняну й світову педагогіку і своєчасно відстежувати все нове, що з'являється в цій галузі в світі.

Нині недостатньо знати теорію й практику навчання й виховання, побудованих на досягненнях минулого. Враховуючи всезростаюче значення міждисциплінарності в педагогічній сфері, сучасний виховник повинен орієнтуватися і в питаннях допологової педагогіки, і форсайтної, і амерологічної. Він повинен знати особливості педагогічної логістики, кайдзен-освіти, ліноосвіти та ін.

Відомий український педагог Олександр Федорович Музиченко (1875–1937) одним із перших запропонував назвати майбутню українську національну школу «будинком радості», а працю вчителя оцінювати «за кількістю щастя», що «розсіює» він у своєму класі. А щоб насправді сучасний педагог розсіював щастя серед учнів, він повинен сповідувати суб'єкт – суб'єктний формат відносин і виступати не в ролі ментора й транслятора знань, а бути партнером, фасилітатором, помічником і радником учня.

У доповіді на загальних зборах Національної Академії педагогічних наук України на тему «Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін», що відбулися 30 жовтня 2014 року, Президент Академії, академік В.Г. Кремень наголосив, що при підготовці педагогічних працівників усіх освітніх галузей необхідна збалансована чотириаспектна підготовка педагогічного працівника як фахівця з предмета викладання, психології особистості, методики навчання, світоглядно-філософської підготовки. Отже, знання з педагогіки, психології, методики викладання, філософії та інших світоглядних і людинознавчих наук для педагога є об'єктивною необхідністю, продиктованою цивілізаційними викликами часу. Педагогіка – вічна наука, бо вічно будуть люди, будуть діти, буде потреба у вихованні, будуть педагоги.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сучасна молодь потребує відповідних, суголосних вимогам і викликам часу методів і засобів едукатії. Для поліпшення виховної діяльності необхідно підвищувати роль наукової педагогіки і психології у всіх освітніх ланках. Елементи цих наук повинні вивчатися у всіх без винятку з огляду на профіль вищих навчальних закладах.

Ураховуючи наміри України інтегруватися в європейське співтовариство, необхідно розширити спектр наукових досліджень із проблем виховання в українській молоді європейської громадянськості, європейської ідентичності, європейської префігуративної мультикультурності. Потребують подальшої розробки проблеми педагогічної майстерності вихователів дошкільних навчальних закладів, педагогів секундарної освітньої ланки, викладачів вищої школи.

Список використаної літератури

1. Сокол Є.І. Нове педагогічне мислення у вимірах академіка І.А. Зязюна і освітній практиці НТУ «ХП» / Є.І. Сокол // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 45(49). – Ч. 1. – с. 3–16.
2. Атанов Г.А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. – Донецк : ДООУ, 2003. – 180 с.

3. Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – с. 54–67.
4. Нове педагогічне мислення у вимірах академіка І.А. Зязюна і освітній практиці НТУ «ХПІ» // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. О.Г. Романовського. – Вип. 45 (49) : у 2 – х ч. – 4.1. – Харків : НТУ «ХПІ», 2016. – 392 с.
5. Ушинський К. Д. Твори в шести томах. Т. 1. – Київ : Радянська школа, 1954. – 409 с.

References

1. Sokol, E.I. (2016). New dimensions in pedagogical thinking of academic I.A. Zyazyun and educational practice NTU "KPI". Problems and prospects of forming a national humanitarian-technical elite: a collection of scientific papers, 45 (49), 1, 3–16. (in Ukr.).
2. Atanov, G.A. (2003). Revival of didactics – the key to the development of higher education. – Donetsk: DOU. (in Rus.).
3. Higher education in Russia (2002). 4, 54–67. (in Rus.).
4. New dimensions in pedagogical thinking Academician I.A. Zyazyuna and educational practice NTU "KPI". (2016). Problems and prospects of forming a national humanitarian-technical elite: The collection of scientific works. In O.G. Romanovsky (Ed.). 45(49), 2 parts, 4.1. Kharkov: NTU "KPI". (in Ukr.).
5. Ushinskiy, K. (1954). Works in six volumes. Vol. 1. Kyiv: Soviet School, 123. (in Ukr.).

KUZMINSKY Anatoliy,

Corresponding Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of High School Pedagogy and Educational Management
Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kafvsh@meta.ua

SCIENTIFIC PEDAGOGY IN DIMENSIONS OF MODERNITY

Abstract. *The article reveals the role and importance of scientific pedagogy in the modern period. Notes on unfounded and unreasonable concentration of attention to human knowledge Sciences, including to scientific pedagogy. Overpriced diminish the role of educational and social status of the employee. Particular attention is drawn to the destructive and dangerous nature radicalism theory non pedagogy, based on the philosophical basis of postmodernism. Violated the issue paradoxical inconsistencies between the activities of Ukraine's education system and the state of culture, morality and respect for the rule of law by citizens. Attention is drawn to the need to strengthen educational efforts focus on youth in the skillful handling in today's globalized world, innovative outlook and outlook on the innovative ability to act.*

Key words: science education, education, teacher, educational process.

Одержано редакцією 10.04.2017
Прийнято до публікації 16.04.2017

УДК 377 : 377.3

ЛІСОВСЬКА Ольга Михайлівна,

аспірант кафедри педагогіки,
Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені
К.Д. Ушинського»
e-mail: ru-lya0116@ukr.net

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті окреслено шляхи реалізації формувального експерименту. Визначено компоненти та критерії сформованості конкурентоспроможності. Встановлено рівні сформованості конкурентоспроможності: низький, середній, достатній. Проведено діагностику щодо визначення рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг. Представлені узагальнені дані рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг до та після експерименту.

Ключові слова: конкурентоспроможність; професійний навчальний заклад; ринок робочої сили; кваліфікований робітник.

Загальна постановка проблеми. На сучасному етапі економіка України відчуває гострий дефіцит кваліфікованих кадрів та високий і постійно зростаючий ступінь старіння робочої сили. Підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації майбутніх кваліфікованих робітників в професійних навчальних закладах мають відповідати зростаючим вимогам сучасного виробництва та роботодавця на ринку праці [1]. Тому особливої актуальності набуває вивчення проблеми формування конкурентоспроможності, рівня кваліфікації працівників та поняття «конкурентна боротьба» — це динамічний процес за більш вигідні умови трудової діяльності між затребуваними працівниками підприємств; конкуренція між працівниками за найкраще місце застосування своєї робочої сили [2, с. 144].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти підвищення конкурентоспроможності кваліфікованих фахівців у своїх роботах висвітлювали провідні вчені, такі як В. Бондар, Л. Дудко, Л. Карамушка, Н. Ничкало, В. Радкевич, Ф. Котлер, А. Сміт, М. Портер, Р. Фатхутдинов та ін.

Аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що означена проблема досліджувалася в таких аспектах: конкурентоспроможність як якість робочої сили (Д. Богиня), конкурентоспроможність як фактор переваги майбутніх кваліфікованих робітників у працевлаштуванні (А. Алексеєва, Н. Савченко), конкурентоспроможність як прагнення до успіху (Т. Андріяко) та ін.

Однак попри свою соціально-педагогічну важливість ця проблема у вітчизняній педагогіці розроблена недостатньо повно.

Формулювання мети статті. Проаналізувати результати формуального експерименту щодо виявлення рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг».

Виклад основного матеріалу. Наступним кроком проведеного дослідження з формування конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг є формувальний етап педагогічного експерименту, в результаті якого були отримані числові показники, аналіз яких дозволяє встановити, що приведена методика з реалізації педагогічних вимог сприяє сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників. Методики оцінки компонентів розглянутої сформованості, зазначені при описі діагностуючого етапу педагогічного експерименту, були застосовані до експериментальної та контрольної групи після формуального експерименту.

У структурі сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг ми виокремили такі компоненти: стимулювально-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Для оцінки досліджуваного феномену в межах кожного компонента сформованості ми з'ясували критерії та їх показники. Кожен критерій спрямований на оцінювання окремого компонента, що має відповідні показники. Отже, говорити про сформованість конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг можна за умови виявлення кожного критерію.

Перейдемо до характеристики компонентів сформованості конкурентоспроможності у майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг.

Стимулювально-мотиваційний компонент – формування в майбутніх кваліфікованих робітниках розуміння конкурентоспроможності та конкурентної боротьби. Повноцінний стимул можливий у разі усвідомлення реальної значущості знань, умінь та навичок, отримуваних у навчальному закладі. Тому необхідно під час навчання роз'яснювати учням мету вивчення матеріалу, поглиблення мотивації є передумовами позитивного ставлення їх до навчання.

Когнітивно-діяльнісний компонент – організація практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів з наявністю системи знань, умінь та навичок, достатнього рівня поінформованості. Основні його елементи – принципи, методи, форми, засоби навчання.

Особистісно-рефлексивний компонент – оцінювання майбутніми кваліфікованими робітниками власних перспектив щодо конкурентоспроможності на ринку праці та відповідність вимогам сучасного ринку праці, здатність учня до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату, а також до оцінки своєї підготовленості до професійної

діяльності; виявлення в майбутніх кваліфікованих робітниках лідерських якостей, здатності до конкуренції, підприємницьких здібностей та креативності; орієнтація на успіх.

Визначення рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників можливе за наявності чіткої критеріальної бази.

Здійснений нами аналіз досліджуваної проблеми дає змогу констатувати, що сформованість конкурентоспроможності у психолого-педагогічній літературі оцінюється різними критеріями, серед яких можна виокремити критерії «прагнення до успіху та уникнення невдач», «самовдосконаленість», «змістовно-процесуальний», «креативність», «конкурентоздатність», «ініціативність, лідерство у підприємстві».

На основі проаналізованої нами наукової літератури ми виокремили та охарактеризували рівні сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг.

Низький рівень сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг характеризується низькою здатністю до творчості; низьким рівнем допитливості, уяви, складності та схильності до ризику.

На цьому рівні майбутні кваліфіковані робітники професійних навчальних закладів сфери послуг володіють теоретичними знаннями з професії та виконують роботи за зразками, планом, опорними схемами, інструкційно-технологічними картами, мають уміння застосовувати на практиці набуті теоретичні знання, використовувати знання в аналогічній ситуації за шаблоном.

Середній рівень є базовим у сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг. Характеризується наявністю здатності до творчості, допитливості, уяви, складності та схильності до ризику. На цьому рівні майбутні кваліфіковані робітники професійних навчальних закладів сфери послуг мають обмежений обсяг навичок і більш широкі компетенції, які є в основному загальними за характером, здатні частково виконувати деякі роботи.

Достатній рівень сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг характеризується вираженою допитливістю, постійним пошуком нових шляхів та способів мислення, вивченням різних можливостей вирішення задач; розвиненою уявою; вираженою наполегливістю, пізнанням складних явищ, задач; вираженою схильністю до ризику, відстоюванням своїх ідей, досягненням високих цілей. На цьому рівні майбутні кваліфіковані робітники професійних навчальних закладів сфери послуг мають конкретні практичні навички, здатні виконувати самостійно завдання, мають обмежений досвід практики у конкретному аспекті роботи.

Завданням експериментально-дослідної роботи було проведення діагностики щодо визначення рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг. Із цією метою було проведено діагностування серед 196 учнів, з яких: 128 учнів 1 курсу та 25 учнів 3 курсу Одеського професійного ліцею технологій та дизайну Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» з професій «Кравець», «Перукар (перукар-модельєр)», «Фотограф (фотороботи)»; 18 учнів 1 курсу Державного навчального закладу «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг»; 25 учнів 1 курсу Відокремленого підрозділу «Об'єднане вище професійно-технічне училище сфери послуг Національного університету «Одеська юридична академія»». В експериментальну групу увійшли учні у кількості 102 особи, у контрольну групу – 94 особи.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було виявлено, що за критеріями «прагнення до успіху та уникнення невдач», «самовдосконаленість», «змістовно-процесуальний», «креативність», «конкурентоздатність», «ініціативність, лідерство у підприємстві» на достатньому рівні було зафіксовано 21 учень (21%) ЕГ і 15 учнів (16%) КГ, що свідчить про незначну кількість учнів, які є креативними, допитливими, мають розвинену уяву, виражену схильність до ризику. На середньому рівні виявили 64 учні (63%) ЕГ і 58 учнів (62%) КГ, у яких відбувається формування креативності. Їх діяльність характеризується наявністю здатності до творчості, допитливості, уяви, складності та

схильності до ризику. Низький рівень виявили 17 учнів (17%) ЕГ і 21 учень (22%) КГ. Це свідчить про те, що вони мають адекватну самооцінку, низькі здатності до творчості та схильності до ризику.

Після діагностики поточного стану сформованості був проведений експеримент з реалізації педагогічних умов згідно розробленої моделі. Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи щодо формування конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг свідчать про значні зміни, що відбулися в рівні сформованості учнів експериментальної групи при незначних змінах в рівні сформованості контрольної групи. Так, за критеріями «прагнення до успіху та уникнення невдач», «самовдосконаленість», «змістовно-процесуальний», «креативність», «конкурентоздатність», «ініціативність, лідерство у підприємстві» на достатньому рівні було зафіксовано 37 учнів (36%) ЕГ і 17 учнів (18%) КГ, що свідчить про те, що у процесі практичної роботи креативність, допитливість виражену схильність до ризику можна розвинути. На середньому рівні виявили 56 учнів (55%) ЕГ і 57 учнів (61%) КГ, у яких відбувається формування креативності. Їх діяльність характеризується наявністю здатності до творчості, допитливості, уяви, складності та схильності до ризику. Низький рівень виявили 9 учнів (9%) ЕГ і 20 учнів (21%) КГ. Це свідчить про те, що вони мають адекватну самооцінку, але низькі здатності до творчості та схильності до ризику можна розвинути у процесі роботи.

Узагальнені дані рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг до та після експерименту подано в таблиці 1 та діаграмі 1.

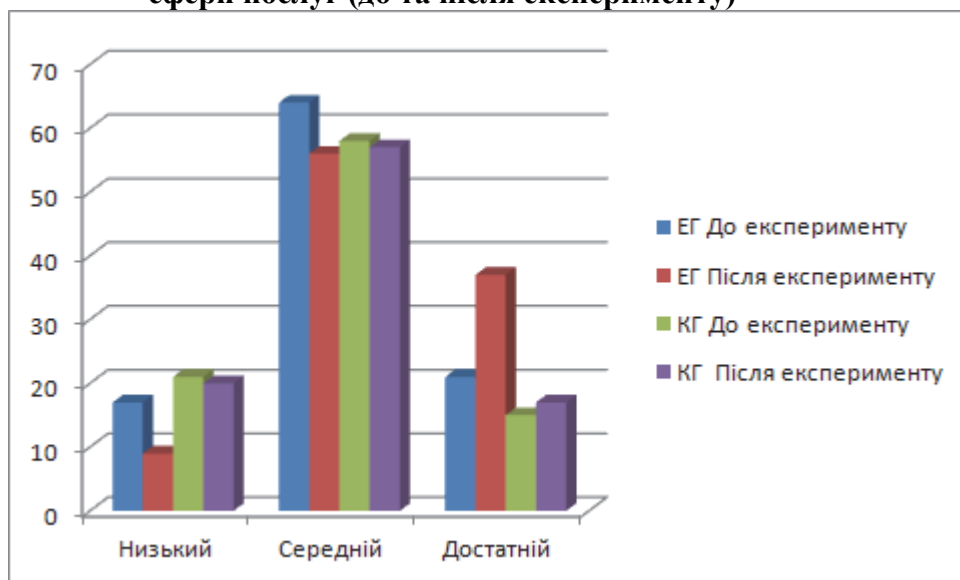
Таблиця 1

**Загальні рівні сформованості конкурентоспроможності
майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів
сфери послуг (до та після експерименту)**

Рівні сформованості	ЕГ/ 102				КГ/ 94			
	До експерименту кількість/%		Після експерименту кількість/%		До експерименту кількість/%		Після експерименту кількість/%	
Низький	17	17	9	9	21	22	20	21
Середній	64	63	56	55	58	62	57	61
Достатній	21	21	37	36	15	16	17	18

Діаграма 1

**Загальні рівні сформованості конкурентоспроможності
майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів
сфери послуг (до та після експерименту)**



Висновки. Таким чином, проведений статистичний аналіз результатів діагностики сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг на констатувальному та формувальному етапі педагогічного експерименту виявив статистичну значущість позитивних змін в підвищенні рівня сформованості конкурентоспроможності експериментальної групи і дозволив зробити висновок щодо ефективності запропонованої методики.

Перспективним напрямком наших подальших досліджень є забезпечення відповідних педагогічних умов в професійному навчальному закладі сфери послуг, від яких залежить підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників.

Список використаної літератури

1. Пояснювальна записка до проекту Закону України «Про професійну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/GH3ZC1AA.html. – Назва з екрана.
2. Петрова І.Л. Сегментація ринку праці: теорія і практика регулювання. – К. : Ін-т економіки, управління та господарського права, 1997. – 298 с.

References

1. Explanatory note to the draft law of Ukraine "On vocational education". Retrieved from http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/GH3ZC1AA.html.
2. Petrova, I.L. (1997). Segmentation of the labor market: theory and practice of regulation. Kyiv: Institute of economy, management and economic law. (in Ukr.).

LISOVSKA Olga,

Postgraduate Student of Pedagogy Department,
K. D. Ushynskiy South-Ukrainian National Pedagogical University
e-mail: ru-lya01116@ukr.net

FUTURE QUALIFIED WORKERS' COMPETITIVENESS: RESULTS OF THE FORMING EXPERIMENT

Abstract. *At the present stage of the market relations the special relevance is acquired by studying the problem of formation the competitiveness, skill level of workers. Therefore the purpose of the article is the analysis of results of the forming experiment on such problem as "Formation the competitiveness of future skilled workers at professional educational institutions of a services sector". The fulfillment's way of the forming experiment are considered in this article. Components and criteria of formation the competitiveness are defined. Formation levels of the competitiveness are established: low, average, sufficient.*

Diagnostic by determination of formation levels of the competitiveness the future skilled workers at professional educational institutions of a services sector is carried out. For this purpose the diagnosis was conducted among 196 students. The experimental group included 102 pupils, but in the control group – 94 pupils.

The generalized data of formation levels of the competitiveness of future skilled workers at professional educational institutions of a service industries. After diagnostics of current state of formation the experiment on realization of pedagogical conditions according to the developed model has been made.

Results of the carried-out skilled and experimental work on formation of competitiveness of future skilled workers at professional educational institutions of a services sector demonstrate considerable changes which have happened in the level of formation of pupils in experimental group and minor changes in the level of formation in control group.

Thus, the carried-out statistical analysis of diagnostics results of formation the competitiveness of future skilled workers at professional educational institutions of a services sector on forming stage of a pedagogical experiment has found, the statistical importance of positive changes in increased level of formation the competitiveness in experimental group and has allowed to draw a conclusion about efficiency of the offered technique.

The perspective direction of our further researches is providing the corresponding pedagogical conditions at professional educational institution of a services sector, which depends on increasing the level of competitiveness at future skilled workers.

Key words: *competitiveness; professional educational institution; market of labor; skilled worker.*

Одержано редакцією 07.04.2017
Прийнято до публікації 11.04.2017

УДК 373.51.001.63

ЛЯШЕНКО Ростислав Олександрович,
здобувач кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту,
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
e-mail: r.ljashenko@gmail.com

ФЕНОМЕН САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано основні форми вияву самопрезентації особистості та умови її розвитку, в залежності від потреб різних рівнів, визначено місце особистості в безперервному процесі особистої і групової самопрезентації, виокремлено критеріальні показники та фактори формування самопрезентації особистості.

Ключові слова: особистість; самоактуалізація; самопрезентація; суб'єкт; потреба.

Постановка проблеми. Гострота проблеми особистості в сучасній ситуації простежується в науковій літературі й інноваційних пошуках, коли виникає потреба в цілісному педагогічному процесі суб'єкт-суб'єктних відносин, особистісно-орієнтованого підходу, гуманітаризації освіти. Проблема особистості, її цілісності, причому не тільки особистості вихованця, а й педагога обговорюється як протипага безособистісній педагогіці, технологізму і автоматизму методів освіти. Не є виключенням і роль феномена самопрезентації в контексті розуміння самоактуалізації особистості. Тому педагог повинен бути ознайомлений з основними теоріями особистості, мати уявлення про особистість як багатовимірну сутність, що володіє потенціалом вільного творчого зростання і прагне виявити свою індивідуальність, що розширює діапазон бачення педагогом педагогічних ситуацій і можливостей педагогічної дії, а також можливостей свого особистісного зростання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемам вивчення феномену особистості, явищ самопрезентації, самоактуалізації та самореалізації особистості присвячено праці К. А. Абульханової-Славської, В. П. Алексеєва, Л. И. Анциферової, В. с. Біблера, с. Д. Дерябо, Н. И. Дьяченко, В. А. Лекторського, А. В. Петровського, с. Л. Рубінштейна, В. А. Сластьоніна, В. Франкла, А. Г. Харчева та ін.

Мета статті – проаналізувати форми вияву самопрезентації особистості, в залежності від потреб різних рівнів та визначити місце особистості в безперервному процесі особистої і групової самопрезентації.

Виклад основного матеріалу дослідження. В. О. Сластьонін стверджує: «Які б якості й властивості особистості вчителя ми не розвивали, ученим давно вони відомі, і жодна якість не може існувати поза цілісною особистістю і завжди виступає як її виявлення, змінює свій зміст і будову залежно від її структури» [1, с. 87]. Для обґрунтування проблеми становлення цілісної особистості педагога значущими є положення В. Е. Франкла про те, що смисл має потенціал, який розвиває особистість (реалізує смисл, людина реалізує сама себе); його пошук – це реалізація духовності, свободи й відповідальності людини; кожного разу – конкретний смисл ситуації, й відповідно він є унікальним, як унікальною є кожна особистість [2].

Для педагога освітній процес повинен бути орієнтованим в першу чергу на цілі власного розвитку особистості, її здібності. Зв'язок навчання з формуванням якісних характеристик особистості повинен бути таким, що педагог відшукує на основі виявлення такі одиниці аналізу (якості чи характеристики), за допомогою яких їх діалектичні відношення можуть бути встановлені згідно з їх новою об'єктивною природою. Такою одиницею аналізу є «засвоєння» (оволодіння діяльністю).

Розвиток самопрезентації студента як об'єктивно та системно організований процес ми вважаємо особливим типом розвитку в універсальній еволюції. В основу психічного розвитку покладено специфічну відтворювальну діяльність особистості, за допомогою якої вона привласнює історично сформовані фундаментальні потреби та здібності, необхідні їй для залучення до активного трудового та суспільного життя. Діяльність покладено в основу професійного розвитку навіть тому, що є умовою розвитку самопрезентації особистості, а це

забезпечує принципово новий принцип і тип зв'язку живого з дійсністю. Саме з цього погляду діяльність є не тільки засобом «привласнення», а й особливою властивістю особистості, яка визначає її специфіку. Вона є принципово новим типом активності – здатності особистості, її носія, суб'єктно перетворювати дійсність, у якій перетворюється сама особистість.

У діяльності, як відповідному типові активності, особистість реально зростає, розвивається внаслідок свого людського самоздійснення. Такий тип активності усуває всі типи активності нижчих рівнів й здатний постійно не тільки змінюватися, не тільки слугувати основою та умовою розвитку її носія, а й розвиватися – саморозвиватися в соціумі й демонструвати вияв самопрезентації.

Задоволеність розуміється як соціально-психологічне відношення, вона виражає ступінь співвіднесення людиною своїх актуальних можливостей та потенційних, свого актуального рівня розвитку із вимогами середовища. Згідно багатьох досліджень задоволеність працею, собою та життям є критеріальним показником професійної сомаопрезентації.

З цього приводу К.А. Абульханова-Славська пише: «Суперечність між безмежними просторово-часовими можливостями буття людства і обмеженістю людського життя в її індивідуальній формі є рушійна суперечність відтворювання індивідуальної життєдіяльності. Об'єктивно в житті індивіда виникає потреба «встигнути здійснити себе» в житті, яка виступає для нього в формі тимчасової необхідності і системній організації його життя (суспільна діяльність, сім'я тощо) і спонукає його до активності. Це прагнення "здійснити себе" є доказ причетності індивіда до форм життя людства, його прагнення виконати своє суспільне «призначення». Це своєрідна «мотивація» життя часом, спонукаюча до відтворення подій і ситуацій у часі» [3, с. 76].

Можливість та право кожного бути вихователем для іншого зумовлюються соціально-психологічними передумовами, зокрема здатністю індивіда бути особистістю, яка перетворює емоціогенну, вольову, поведінкову сферу інших людей. Знання про себе як про потенційного носія педагогічної сутності – важлива передумова самореалізації у праці вчителя. Особливості підготовки майбутнього педагога з урахуванням розвитку професійно-педагогічної активності пов'язуються з розвитком у людині здібностей до творення іншої людини, а за допомогою цього до самопрезентації.

У найзагальнішому смислі слова суб'єктивність відносин означає їх належність особистості як суспільному суб'єкту. Вони формуються й розвиваються в процесі накопичення й інтеграції всього життєвого досвіду особистості. Ними характеризується життєва позиція особистості в суспільстві. В процесі розвитку суб'єктивних відносин формуються специфічні «утворення»: система переваг, думок, смаків, інтересів. Складається також відповідна система образів, у яких з позицій певної особистості, тобто суб'єктивно й прискіпливо, репрезентуються різні сторони й компоненти дійсності, у якій ця особистість проживає (образ інших особистостей, спільностей, суспільства загалом тощо).

Суб'єктивний фактор формування самопрезентації особистості – відношення в мікросередовищі, які значною мірою складаються стихійно, під дією внутрішніх та зовнішніх впливів, умов та обставин, в яких живе, розвивається і діє людина, формується спрямованість та вибірковість учителя, його ціннісні орієнтації, світоглядна позиція. Таким чином, лише при взаємодії педагога з вихованцем, в навчанні і вихованні міжособистісного спілкування, взаємного обміну і збагачення наставника і школяра тими чи іншими цінностями, діловими та особистими якостями, моральними принципами і правилами можливий інтенсивний розвиток цілісної особистості вихованця.

Основою самопрезентації, як самовияву особистості є її позиція — складна система якостей особистості, де установки, інтереси, світоглядні критерії і ставлення студента до соціальних цінностей на єдиній основі регулюють і духовну і предметно-практичну діяльність.

Реалізація студентом вищу активної життєвої позиції в пізнавальній, професійній діяльності залежить від ступеня сформованості відносин, інтересів, установок та навичок діяльності. Вузькість інтересів майбутнього викладача є показником неповної сформованості його установок і позиції в цілому. Вони в свою чергу визначають недостатню активність, а в

кінцевому результаті професійної самоактуалізації особистості, що зв'язана з недостатністю виконання студентом характерних для нього соціальних функцій.

Здатність особистості перейти від одного рівня організації, функціонування до іншого рівня організації є показником не тільки самопрезентації і самоактуалізації, але і психологічної стійкості і цілісності внутрішнього світу. Л. І. Анциферова відмічає: «Вільний перехід від одного рівня функціонування особистості до іншого, здатність певний час функціонувати на більш простому рівні, що вимагає меншого психологічного напруження і знову без особливих зусиль повертатися на більш високий рівень є ознакою і заставою психологічного здоров'я особистості» [4, с. 42].

У самопрезентації реалізується певне коло феноменів, що відносяться до поняття індивідуального стилю, різноманітне. Воно пов'язане із широким спектром характеристик індивідуальності людини. У зарубіжній психології акцентується на особистісних детермінантах й стиль описується через особистісні диспозиції у їх зв'язку з особливостями поведінки, реагування, пізнавальних процесів. У радянській та пострадянській психології стиль найчастіше описують через стійкі індивідуальні особливості виконання діяльності, детерміновані властивостями індивідуальності найрізноманітніших рівнів і специфікою діяльності, у якій стиль формується.

Як відмічає О.Г. Харчев, «чим зрілішим буде наше суспільство, тим більше зростає в ньому роль людського фактору в його функціонуванні, а отже, значення виховання, покликаною в найбільшій мірі впливати на реалізацію можливостей людини як біосоціальної структури» [5, с. 58].

Педагогічний підхід до пояснення розвитку професійної самоактуалізації особистості пояснює ієрархію діяльностей, які на послідовно змінних етапах онтогенезу виступають провідними для успішного розв'язання завдань професійної освіти.

Для виникнення функціонального аспекта суб'єктного сприйняття необхідним є виконання трьох умов: дещо повинне виступити стосовно того, що сприймається як суб'єкт, причому здійснені перетворення життєвого світу того, хто сприймає повинні бути для нього значущими; той, хто сприймає повинен рефлексувати ці перетворення, встановити відповідні не формально-логічні, а чуттєво хвилюючі, смислові зв'язки з їх джерелом, приписати «авторство» – іншими словами, вони повинні мати для нього саме суб'єктивну значущість; у внутрішньому світі, того, хто сприймає, повинні бути виявлені такі ознаки-індикатори того, що дещо у світі здійснило стосовно до нього одну із трьох специфічно суб'єктних функцій: а) переживання своєї особистісної динаміки, б) зміна системи ставлень до світу і життєвих взаємин зі світом, в) переживання причетності до діяльності й “полю спілкування” цього Іншого – спільна система цінностей [6, с. 49].

Самосвідомість педагога є одним із важливих факторів його становлення і розвитку як професіонала й особистості. Саме від того, ким він усвідомлює себе (виконавцем соціально заданої, нормативної діяльності чи духовним наставником молодого покоління у світі культури і соціального життя), залежить система ціннісних орієнтацій і переваг у сфері предметного (наукового) знання, методичних пошуків і культури в цілому, залежить і зміст педагогічної діяльності, а звідси – самопрезентація педагога, його самоусвідомлення як професіонала й особистості. Таке осмислення пов'язане із професійним самовизначенням педагога, який розуміється не просто (і не тільки) як залучення до виконання професійно-педагогічної діяльності, а й як вибір життєвого шляху, коли розв'язання професійних завдань поєднується із формуванням себе як цілісної особистості.

Розвинена самосвідомість пов'язана, переважно, із критичним самоствавленням, а тому слугує основою для удосконалення професійної діяльності й особистісної культури. Тут осмислюються способи детермінації діяльності та її результати, і тут, у самосвідомості, формуються імпульси, як говорить В. с. Біблер, ««слабкі поля» самодетермінації, що визначають індивідуальну відповідальність людини за свої вчинки, свідомість, мислення, волю ...» [7].

Самопрезентація розвивається не як властивість, що самостійно функціонує у своїй генезі й розвитку, а як конструкт процесу становлення нової реальності буття – самості людини, і тому передбачає його здійснення у системі інших, у єдиному русі розгортання

самості, вважаючи обов'язковими моментами його структурування ідентифікацію, відповідний рівень саморозуміння й самовизначення. Ця здатність є особливою, зумовлена потребою у процесі антропогенезу з об'єктивно утворюваними структурно-змістовними характеристиками, у процесі, у якому формувалася та закінчена цілісність, яка забезпечувала виробництво-відтворення людини як принципово нового феномена живого, що здійснює новий «тип» буття соціального, його розвиток, а отже, розвиток самості.

Активність характеризує життєву позицію майбутнього викладача, його професійну самоактуалізацію при певному рівні розвитку професійної відповідальності й професійної самопрезентації особистості. Специфічною рисою активності студентів педагогічних вишів ми вважаємо усвідомлену педагогічну спрямованість особистості, яка проявляється в розумінні соціальної значущості праці педагога, в суспільно цінних мотивах його вибору, в наявності інтересу, нахилів і здібностей до педагогічної праці, які реалізуються в посиленій практичній діяльності уже в студентські роки. Одна із передумов розвитку професійної самоактуалізації студента педвузу – формування його професійної самопрезентації.

З позицій елементно-структурного аналізу, основними компонентами психолого-педагогічної компетентності майбутнього педагога-філолога є: грамотність (загальнопрофесійні знання); уміння як здатність його застосовувати наявні знання у педагогічній діяльності, в організації взаємодії; професійно значущі особистісні риси, наявність яких виявляється в органічній єдності з процесом педагогічної діяльності.

Змістовий бік створення умов для задоволення провідних потреб майбутнього викладача-філолога полягає в особистісно значущому спілкуванні; у формуванні своїх життєвих установок, позицій, цінностей; у прийнятті самостійних рішень і здобутті навичок суспільно-доцільної поведінки; у вияві різноманітних форм самопрезентації і самоактуалізації; у визнанні з боку інших; у формуванні адекватної самооцінки, що ґрунтується на усвідомленні свого соціального досвіду і вдалих способах самореалізації; у формуванні власних життєвих планів щодо майбутньої діяльності.

Якісно новий підхід до вдосконалення професійної підготовки майбутнього викладача-філолога передбачає, по-перше, подолання протиріч між предметно-методичною, психолого-педагогічною та соціально-культурологічною підготовкою; по-друге, забезпечення збалансованості теоретичного навчання та системи педагогічних практик. Через це доцільним, на наш погляд, буде запроваджувати професійно-педагогічне наповнення змісту всіх циклів навчальних дисциплін, які вивчаються, та фундаменталізацію професійної підготовки майбутнього педагога-філолога. Тут йдеться не про поглиблення теоретичних основ предметно-методичних та психолого-педагогічних знань, а про озброєння студентів надпредметною, методологічною інформацією про формування методологічної культури, що дозволить педагогові усвідомлено реалізувати право вибору наукових ідей і теорій, а також відповідних їм змісту та технологій освітнього процесу. Здатність на діагностичній основі самостійно обрати оптимальну модель для окремої школи та вихованців, а також в її межах спроектувати реальний навчально-виховний процес стає важливою умовою становлення професійної самопрезентації педагога.

У процесі самопрезентації у молодих людей формується досвід розуміння своїх можливостей і здібностей, необхідних для досягнення життєвої мети. «Мета є результат, що передбачається в свідомості, доступний розумінню самого суб'єкта, а також – інших людей» [8]. Як зазначалося, розуміння студентами своїх здібностей в досягненні мети відбувається через усвідомлення своїх професійних здібностей, досягнення ними позитивного ставлення до майбутнього в професії, професійній спрямованості. Це дозволяє встановити психостазис, який припускає відповідальне ставлення до професійної діяльності.

Відомий антрополог В. П. Алексєєв справедливо зазначає, що в структуруванні процесу онтогенезу «якісна своєрідність відбору в людському суспільстві із самого початку знайшла своє вираження у зміні напрямку дії» [9]. Це не суперечить і позиції П. К. Анохіна про системогенез, про нарощування функціональних систем при збереженні базових основ у розвитку людини. Однією із важливих особливостей людини є початково притаманна їй здатність, що формується особливим способом відтворення її й середовища, її існування в діяльності і за допомогою діяльності.

Суб'єктивний досвід стає можливим лише внаслідок ставлення до себе як об'єкта, залученого до мережі об'єктивних відносин з предметами й стосунків з іншими людьми. Зі свого боку, зовнішні предмети стають для суб'єкта світом об'єктів, незалежних від нього і його свідомості, лише тоді, коли з'являється перший, елементарний акт самопізнання. Суб'єкт усвідомлює не лише свою належність до об'єктивної системи відносин, а й унікальність власної позиції в світі. Остання полягає, по-перше, у тому, що його тіло посідає таке місце в системі просторово-часових зв'язків, яке не має жодний інший суб'єкт; по-друге, у тому, що лише він має «внутрішній доступ» до власних суб'єктивних станів» [10, с. 126].

У взаємостосунках людина є суб'єктом, що здійснює нову дійсність. Становлення людини як суб'єкта особливої цілеспрямованої діяльності, як творчо діючого суб'єкта, що організує діяльність в її основних людських вимірах й того, що створено нею здійснюється тому, що «суб'єкт в своїх діяннях, в актах своєї творчої самодільності не тільки виявляється, але й твориться й визначається» [11, с. 94]. У відносинах взаємодії, у яких лише й відбувається діяльність суб'єкта, забезпечується реальність розвитку нових форм та рівнів розвитку живого, відбувається становлення соціального як реальності універсального буття, де зростання самопрезентації перетворюється на мету, яку покладено в основу його зростання як професіонала.

Взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього стає зрозумілим як дія зовнішніх причин через внутрішні умови, знімає в проблемі розвитку протиставлення зовнішньої, соціальної зумовленості і внутрішнього спонтанного розвитку, дозволяє подолати дуалізм біологічного й соціального, уявивши, що соціальне не просто надбудовується над біологічним, а є природою людини, оскільки природа людини є продуктом історії.

«Професійна спрямованість передбачає розуміння й внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності, інтереси, які до неї відносяться, ідеали, установки, переконання, погляди. Всі ці риси й компоненти професійної спрямованості слугують показником рівня її розвитку й сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою» [12, с. 274].

Психологічний зміст оволодіння діяльністю щодо самопрезентації зумовлений своєрідним процесом. Саме у ньому фіксуються: 1) індивідуальна діяльність за переопрацюванням наукової інформації; 2) організація і характер її здійснення; 3) операційна сторона цієї діяльності; 4) відмінності у способах її виконання при аналогічній продуктивності. Таким чином, оволодіння діяльністю особистості як вихованця так і педагога в процесі освітньої діяльності по суті розглядається як процес активного переопрацювання вихованцем суспільно-історичного досвіду, зміст та форми якого повинні відповідати можливостям учня, відтворити цей досвід у власній діяльності.

Як показують дослідження, вирішальну, майже виняткову роль мають не лише компетентність, професіоналізм, майстерність викладача, але і внутрішнє суб'єктивне ставлення до діяльності, її об'єктів, засобів, способів. Ця обставина обумовлюється ще і тим, що в процесі взаємодії, співпраці педагогів з вихованцями виникають і встановлюються певні психологічні зв'язки, які сприяють виникненню взаємопорозуміння, довіри.

Суб'єктивний фактор формування самопрезентації особистості – відношення в мікросередовищі, які значною мірою складаються стихійно, під дією внутрішніх та зовнішніх впливів, умов та обставин, в яких живе, розвивається і діє людина, формується спрямованість та вибірковість педагога, його ціннісні орієнтації, світоглядна позиція.

Таким чином, лише при взаємодії педагога з вихованцем, в навчанні і вихованні міжособистісного спілкування, взаємного обміну і збагачення наставника і вихованця тими чи іншими цінностями – діловими та особистими якостями, моральними принципами і правилами можливий інтенсивний розвиток цілісної особистості вихованця. Головною функцією педагога в організації навчально-пізнавальної діяльності своїх вихованців є уміння грамотно і переконливо перетворювати суспільно значущий зміст знань, залучаючи до них вихованців у тій чи іншій педагогічній системі, в акт індивідуального пізнання вихованця.

Сутність самопрезентації в цьому випадку – процес співвіднесення, що переживається, порівняння, зіставлення, аналіз і синтез своїх окремих цілісних властивостей, а також потреб, здібностей стосовно певного еталона, якими можуть виступати властивості окремих людей, власний досвід, очікуванні результати. У міру соціального дозрівання особистості, її приватні самооцінки й самооцінка себе як цілісності виступають еталоном оцінювання інших.

Процес пов'язаний із соціально-професійним зростанням доцільно розглядати з точки зору впливу на нього різноманітних соціально-професійних факторів. Сукупність цих факторів, є умовний простір, у якому здійснюється процес професійної самоактуалізації.

Кожну людину з властивими їй особливостями самопрезентації і самовираження характеризує не тільки її минуле і теперішній час, але у відомому значенні і її майбутнє. Надзвичайно важливо, які цілі ставить перед собою в процесі професійної підготовки майбутній викладач, до чого він прагне, які перспективи його подальшого соціально-професійного розвитку. Для правильного трактування форм самопрезентації і самовираження, самоактуалізації і персоналізації, властивих кожній окремо взятій особистості, необхідні розкриття і врахування особливостей самоствердження і самовираження більш широкої спільності суб'єктів різного масштабу, що включають в себе даного індивіда (для нашого випадку учасники процесу професійної підготовки майбутнього викладача).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналізуючи конкретні форми вияву самопрезентації окремої особи студента, ми стикаємося з необхідністю встановити властиве їй індивідуальне, закріплене в своєрідності її потреб, поєднання загального і особливого. Будь-яка дія майбутнього фахівця або мікросередовища його життєдіяльності стає зрозумілою лише після визначення його місця в безперервному процесі особистої і групової самопрезентації і самовираження. Тут виявляється повна відповідність рівня самоактуалізації рівню, масштабу суб'єкта і відповідно рівню його потреб. Самопрезентація індивідів і малих груп нерозривне, але пов'язане із самопрезентацією більш широких спільнот людей, так само як пов'язані між собою потреби різних рівнів. У діях окремих індивідів і груп закладене їх особистісна і групова самопрезентація, про характер якого можна судити по тому, на задоволення потреб якого рівня спільності спрямована діяльність даного суб'єкта.

Список використаної літератури

1. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 158 с.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 368 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М., 1977. – 224 с.
4. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии, 1978. – № 1. – с. 42.
5. Харчев А.Г. Социология воспитания / А.Г. Харчев // О некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности. – М. : Политиздат, 1990. – 222 с.
6. Дерябо С.Д. Феномен субъектного восприятия природных объектов / С.Д. Дерябо // Вопросы психологии, 2002. – №1. – с. 45–59.
7. Библер В. с. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. с. Библер – М., 1991. – 413 с.
8. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М., 1998. – 528 с.
9. Алексеев В. П. Биологическая адаптация человеческих популяций к природным условиям в эпоху палеолита / В. П. Алексеев // Первобытный человек и природная среда. – М., 1974. – с. 15–16.
10. Лекторский В. А. Объект. Субъект. Познание / В. А. Лекторский. – Наука, 1980. – 358 с.
11. Рубинштейн с. Л. Принцип творческой самодеятельности / с. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – с. 39–53.
12. Дьяченко Н. И. Психология высшей школы: учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп / Н. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

References

1. Slastenin, V.A. (1976). *Formation of the personality of the teacher of the soviet school in the process of professional training*. Moscow. (in Rus.).
2. Frankl, V. (1990). *Human in search of meaning*. Moscow. (in Rus.).
3. Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1977) *Dialectics of human life*. Moscow: Mysl. (in Rus.).
4. Antsyferova, L.I. (1978). *Some theoretical problems of personality psychology* [Nekotorye teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti]. *Questions of Psychology, 1*, 42. (in Rus.).
5. Kharchev, A.G. (1990). *Sociology of Upbringing* [Sotsiologiya vospitaniya]. *On some actual social problems of education of the person*. Moscow: Politizdat. (in Rus.).
6. Deryabo, S.D. (2002). *The phenomenon of subject perception of natural objects*. *Questions of Psychology, 1*, 45–59. (in Rus.).
7. Bibler, V.S. (1991). *From scientific study – to the logic of culture*. Moscow. (in Rus.).
8. Petrovskiy, A.V. (1998). *Fundamentals of theoretical psychology*. Moscow. (in Rus.).
9. Alekseev, V.P. (1974). Biological adaptation of human populations to natural conditions in the Paleolithic Age. In V.P. Alekseev. *Primitive man and the natural environment*. Moscow. (in Rus.).
10. Lektorskiy, V.A. (1980). *Object. Subject. Cognition*. Moscow. (in Rus.).
11. Rubinshteyn, S.L. (1989). Principle of creative initiative. *Questions of Philosophy, 4*, 39–53. (in Rus.).
12. Dyachenko, N.I., Kandybovich, L.A. (1981). *Psychology of higher education: teaching materials for universities*, 2nd ed. Minsk: BGU. (in Rus.).

LYASHENKO Rostyslav,

Researcher of Pedagogy and Educational Management Department,
Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University
e-mail: r.ljashenko@gmail.com

SELF-PRESENTATION PHENOMENON IN THE CONTEXT OF A PERSON'S SELF-ACTUALIZATION

Abstract. *Introduction. The importance of the problem of identity in the current situation seen in the scientific literature and innovative search when there is a need for a holistic pedagogical process of subject-subject relationship-centered approach, humanization of education. The problem of personality, its integrity, not just of individual student, but the teacher is often discussed as opposed to impersonal pedagogy, technologizing and automation of methods of education. The role of the phenomenon of self-understanding in the context of self-actualization of personality is no exception.*

Purpose. The purpose of the article is to analyze basic forms of manifestation of self-presentation and conditions of its development, depending on the needs of different levels, to define the place of personality in a continuous process of personal and group self-presentation, to distinguish criteria indicators and factors of self-presentation formation.

Results. Analyzing specific forms of self-expression of the individual, we face the need to establish individual inherent enshrined in originality of its needs a combination of the general and the special. Any future professional performance or personal life microenvironment becomes clear only after determining its place in a continuous process of personal and group and self-expression. Thus, here reveals full correspondence of level of self-actualization to level, scope of subject in accordance with the level of their needs.

Originality. Main approaches of researchers to the problem of self-presentation in the context of self-actualization of personality have been presented.

Conclusion. Self-presentation of individuals and small groups are considered indivisible, but associated with self-presentation of broader communities of people, as well as the needs of different levels are interconnected. In actions of individuals and groups underlie their personal and group self-presentation, the nature of which can be judged based on satisfying the needs of what of level commonness activity of the subject is focused.

Key words: *personality; self-actualization; self-presentation; subject; need.*

*Одержано редакцією 12.04.2017
Прийнято до публікації 15.04.2017*

УДК 372.851

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович,

доктор педагогических наук, кандидат физмат наук, профессор, зав. кафедрой математики и методики ее преподавания,

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Республика Армения, e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

ОБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОЙ ЭСТЕТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ГАРМОНИЯ

Научные или математические признаки прекрасного, предложенные Ф. Хатчесоном и его последователями, являясь одним из основных средств выявления эстетического потенциала математики, имеют широкое применение и в математическом образовании. С этих позиций целесообразно произвести некоторую классификацию предложенных признаков. Некоторая часть этих признаков относится к объектам той или иной области, либо нескольких областей науки – это свойства данных объектов. Такие признаки мы называем объективными признаками научной эстетики. Объективные признаки научной эстетики, в свою очередь, могут быть разделены на части – образующие, объединяющие и логические. Такие образующие элементы природы, как порядок, симметрия, сравнение, гармония, ритм, оптимальность, стабильность и т.д., которые изучаются также в математике, составляют часть объективных признаков научной эстетики. В предыдущей работе мы представили один из образующих признаков математического прекрасного – порядок, его проявления в процессе преподавания математике. В данной работе мы рассмотрим проявления другого важного образующего признака научной эстетики – признака гармонии в математике и в процессе ее преподавания.

Ключевые слова: обучение математике; признаки научного прекрасного; гармония; прекрасное.

ГАРМОНИЯ. Гармония является одним из важнейших элементов эстетики и имеет тысячелетнюю историю. Философская и эстетическая мысль в разные времена обращалась к данному понятию и давала разнообразные интерпретации. В настоящее время не существует единого понимания данной концепции. Гармония представляется в виде согласованности частей целого, в соответствии с эстетическими законами [1]; культурное положение, направленное на мировую структуризацию с позиции внутреннего регулирования, на отдельные ее части, а также на человека и понимание его жизни [2]; категория, которая отражает естественный характер реальности развития, внутренней и внешней согласованности эстетического объекта, его содержание и целостность формы, а также соразмерность [3], симметрию отдельных частей объекта, слияние различных компонентов в одно органическое целое [4]; согласованность частей разъединенного целого, которая диктуется эстетическими законами [5]; соразмерность частей с целым и друг с другом [6].

Гармония проявляется повсюду: начиная с Солнечной системы и Вселенной, мельчайших частиц природы, человеческих генов, каждого отдельного человека и общественных единиц до общества в целом. Одним из замечательных примеров гармоничности природы является гармония между животным и растительным мирами, что проявляется в роли обоих миров в жизни друг друга: растения дышат углекислым газом и выдыхают кислород, животные дышат кислородом и выдыхают углекислый газ. Все научные открытия, законы и закономерности, так или иначе, одобрены гармонией, существующей в мировой структуре. Гармония материального мира утверждает закон о сохранении материи и ее трансформации, гармония движения – закон инерции, гармония живого и неживого мира – естественные науки, гармония человека и окружающего мира – психологию, физиологию, гармония человека и социума – социологию и другие общественные науки, гармония между Вселенной и человеческим разумом – философию, а гармония чувств – искусство.

ГАРМОНИЯ И МАТЕМАТИКА. Рассмотрение отношений между гармонией и математикой начинается еще с античного периода и прямо или косвенно отражалось на протяжении всей истории эстетики.

В античное время Пифагор и пифагорейцы в основу гармонии ставили число и числовые отношения. Без числового отношения невозможно объяснить как золотое сечение, так и гармонию музыки. С их, как и с платоновской, точки зрения, в деле формирования вселенской гармонии большую роль сыграли равносторонние многогранники, и эту гармонию можно выразить посредством числовых сравнений [7]. В восприятии гармонии большое место математике выделял Аристотель. Размер, величина, порядок, симметрия, с помощью которых Аристотель определяет гармонию, также имеют буквально математическое содержание. В эллинистическую эпоху также выделяли особую роль математики в формировании гармонии. В эстетическом подходе к гармонии стоики выделяли важность роли числовых сравнений в музыке. В этом плане Цицерон обращается ко вселенской музыке, рожденной в процессе движения небесных тел. А Марк Витрувий в основу своей эстетики ставит идею соразмерности, что по своей сути вытекает из гармонии, добавив к ней вычисляемые математические сравнения.

Средневековая эстетика также придает большое значение отношениям гармонии с математикой. Аврелий Августин большое значение в деле формирования гармонии и, в целом, эстетики придавал числу, в частности, на первый план он выдвигал математическое восприятие музыкальной гармонии [8]. Другой мыслитель раннего Средневековья Бозций свои математические подходы к искусству и, в частности, к гармонии сводил к числовой гармонии в музыке [9]. Вообще, сведение гармонии к количественным отношениям посредством математических сравнений – самая яркая тенденция средневекового восприятия гармонии, что особенно сильно выражалось в музыке (музыка в то время считались сферой математики). В позднем Средневековье, в особенности в готической архитектуре, математика имела широкое участие. Геометрические фигуры – равносторонний треугольник и четырехугольник – выступают в качестве эстетических формообразующих элементов архитектурных сооружений и создают уникальную выраженность гармонии. В то же время для Средневековья характерно было теологическое восприятие эстетики и гармонии, представление их как божественных творений, что, однако, было далеко от математических подходов.

В подходах искусствоведа эпохи Возрождения Леона Альберти число либо числовые сравнения, а также ограничения, производимые геометрическими фигурами, рассматриваются как компоненты архитектурной гармонии. В работах Луки Пачоли, да Винчи, Дюрера сравнение и, в частности, золотое сечение, как компонент гармонии, используются для идеального представления частей тела человека и получают соответствующее математическое выражение. Это послужило основой для создания перспективы и гармонии посредством нее, что способствовало развитию ренессансной живописи.

Лейбниц, следуя средневековой традиции, считает, что суть музыкальной гармонии природы содержится в природе числа, и все очарование музыки лежит в числовых отношениях, которые человек чувствует подсознательно. «Музыка для души – это арифметическое упражнение, при этом, душа не осознает, что она занята исчислениями самого себя». Он считает, что на основе математики появляются гармонии и других форм искусства, которые приносят удовольствие не только уху и глазу. «Математика – это поэзия гармонии», – заключает Лейбниц.

В последствии эстетическая мысль придает больше значение не количественному, а качественному составляющему гармонии, что изрядно уменьшает участие математики в данной области. Следует, однако, выделить Гегеля, который в своем обширном учении о гармонии представляет математическое понимание гармонии, сочетая его с понятиями каноничности и симметрии.

Связь гармонии и математики не ограничивается лишь искусством и эстетическими подходами. Определение Галилея «золотая книга природы написана на языке математики» является, вероятно, лучшей характеристикой гармонии математики с природой. Сегодня невозможно представить себе природу, естественные науки и исследования техники без математики. Причиной является наличие отмеченной гармонии. Именно эта гармония послужила для М.В. Волькенштейна основой для того чтобы сделать следующий вывод: каждая четкая и последовательная математическая формулировка научных достижений оставляет эстетическое впечатление. Гармония с природой дает возможность математике и

ее мощному аппарату быть вовлеченной не только в естественные и технические, но и социальные науки, а также другие области человеческой жизнедеятельности, делая ее одним из ключевых факторов социального прогресса.

Гармония также широко проявляется в математике, становясь одним из наиболее важных принципов эстетической привлекательности ее архитектурной структуры. Число, числовые сравнения, размер, величина, геометрические фигуры, симметрия, участвующие в создании гармонии, придают эстетическую привлекательность объектам и явлениям природы и искусства не только потому, что «золотая книга природы написана на языке математики», но и потому, что сама эта математическая книга написана красиво. Одним из основных принципов, лежащих в основе этой красоты, является гармония между математическими объектами. И гармония в математике отнюдь не сводится лишь к математической гармонии: к количественному выражению вещей и явлений или же к их сущностному проявлению. Все математические теоремы - это проявление внутренних связей между объектами и закономерностей, или же гармонии. И что удивительно, изначально обладая мотивами гармонии с природой, математика развивается, исходя из своих собственных законов и закономерностей, своими принципами гармонии, но таким образом созданная и генерируемая новая математика находит свое применение в исследовании природы, что, опять-таки, в гармонии с природой.

ГАРМОНИЯ В КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ. Гармония также является одной из основных принципов образования природы и математики. С одной стороны она выражается в беспрецедентной согласованности природы и математики: мысленные абстрактные объекты математики описывают объекты природы, явления и закономерности. С другой стороны, абстрактные ментальные образы переплетаются друг с другом на первый взгляд невидимыми нитями и их единство создает прекрасную архитектурную структуру, которая еще со времен древних греков имела заветное название «математика». Эта архитектурная структура, как единство внутренних частей и их объединение в целое, соответствует общему греческой восприятию гармонии. Единство внутренних математических конструкций или частей структуры, то есть внутреннее единство отдельных областей математики более чем очевидно. Эти части имеют тенденцию к объединению в единую конструкцию, которая отражается в их взаимопроникновении, в общих методах исследования, в единстве математического языка и других характеристиках.

Однако школьная математика не представляет собой указанную науку «Математика», и не является ее частью, либо сегментом. Вопрос взаимосвязи между математикой и ее школьным курсом вопрос отдельного рассмотрения. Здесь мы отметим лишь то, что школьный курс математики, учитывая общественно-образовательные цели, включает в себя отдельные разделы математики, а также содержит самые разнообразные материалы из областей ее применения: наука, техника, экономика, спорт и другие аспекты человеческой жизнедеятельности.

Основные математические материалы являются опорой математического курса. Первым признаком гармонии курса должно выступать внутреннее единство этих математических материалов, которое в математической методике характеризуется термином «внутридисциплинарная связь». Добавим, что это единство частей, представляя собой частичное выражение признака научной эстетики единства множеств, также способствует повышению общей привлекательности эстетической архитектуры курса. Этот общий принцип должен, прежде всего, использоваться в различных учебных дисциплинах математики. Лучшим способом становления такой гармонии является идея, созданная Р. Декартом, о системе координат. Она позволяет понятия алгебры и матанализа представить в виде геометрических фигур, и наоборот. Здесь точка становится парой чисел, прямая – уравнением первой степени с двумя неизвестными, окружность – особым видом квадратного уравнения с двумя неизвестными и т.д. С другой стороны производная функции обозначает скользкость поверхности ее графика: если производная положительная, то график возрастающий и т.д. Эта гармония, обнаруженная Р. Декартом, позволяет использовать возможности друг друга при реализации исследований в каждой из этих областей: алгебры, матанализа, геометрии. Геометрия, например, дает возможности визуализации, алгебра и матанализ – методы и приемы исследования и т.д.

Гармония должна присутствовать и в отдельных учебных дисциплинах математики. В геометрии это выражается в аксиоматической конструкции курса: в дедуктивных доказательствах теорем, их взаимосвязью, постепенностью и поочередностью развития материала. Все это позволяет представить геометрический курс как единство частей, которые наложены друг на друга, переплетенные горизонтальными и вертикальными связями единство, главный мотив архитектурности которого является гармония.

Курс алгебры средней школы также обладает идеальными возможностями выражения гармонии посредством аксиоматического, дедуктивного построения. Эти возможности были реализованы, например, в учебниках [10]. Здесь основами алгебраической архитектуры являются алгебраические операции, равенства, неравенства и некоторые другие отношения, соединяющими балками для которых выступают различные свойства, выражающие их взаимосвязь: равенство, неравенство, а также в другие формулы, которые выражают гармонию курса, а также отдельных его частей.

Следующим источником гармонии в школьном математическом курсе является прикладная область математики, или же прикладной фон. Этот компонент курса более характерен школьному предмету алгебры. Отметим, что дополнительную эстетическую привлекательность курсу придает единство на первый взгляд довольно далеких друг от друга теоретической и воображаемой, а также прикладной и видимой областей математики, и затем – прикладное значение этих воображаемых материалов. Установливающаяся эстетическая привлекательность этой гармонии подчеркивается наличием признаков единства, всеобщности и применительности научной эстетики.

Мы уже обсуждали существующую гармонию между закономерностями природы и математики, между естественными науками, изучающими данные закономерности. И курс математики должен воспользоваться этой гармонией, чтобы выражать ее в каждом материале. Такой подход позволит сделать более привлекательным формулировку материала абстрактной математики, чтобы увеличить ее мотивацию, интерес к ней. Следует признать, что принцип гармонии не всегда сохраняется и часто нарушается в рамках курсов и учебников математики внутри системы образования одной и той же страны. В работе [7], к примеру, мы отметили многочисленные нарушения такого рода в советских учебниках. Но они выражены более ярко в нынешних учебниках. Достаточно отметить, что учебники по геометрии естественно-математических потоков средних и старших школ РФ основываются на совершенно различных аксиоматических системах. Многочисленны нарушения принципа гармонии между курсами алгебры и геометрии, алгебры и математического анализа. Все это является следствием непрофессиональной системы отбора образовательных учебников.

ГАРМОНИЯ УРОКА МАТЕМАТИКИ. Вопрос гармонии урока школьной математики заслуживает отдельного обсуждения. Здесь на первый план выдвигается целый ряд вопросов, которые не имеют однозначного решения. Действительно, представляет несомненной истиной тот факт, что урок, представляющий собой процесс передачи учителем учебного материала и его усвоением и восприятием учеником, должен быть единым, гармоничным целым. Но как достичь такой гармонии, когда класс состоит из десятков детей с различными способностями, предпочтениями и интересами. И в сфере способностей, предпочтений и интересов большинства этих детей абстрактные идеи математики не умещаются, кажутся такими далекими от их только рожденных и неясных позывов и волнений. Как создать стол важный для гармонии мир между двумя учениками, которые очень далеки друг от друга своими способностями математического восприятия, когда оба, кажется, симпатизируют одну и ту же девочку. Принимает ли здесь учитель во внимание возможные проявления зависти, чувства неполноценности и других негативных явлений, которые воздействуют на психику ребенка? Или же понимает ли учитель, что каждый раз, когда он выставляет напоказ неспособность, беспомощность и другие негативные проявления отношения ученика к математике, он также передает отрицательный заряд психике ученика, снижает и придает бледный оттенок его образу жизни? Нужен ли, в таком случае, этот урок ученику?

А, может, будет возможно достичь гармонии посредством создания общей атмосферы доброжелательности? Терпимость, сострадание, взаимопомощь, благодарность – лучшие моральные качества для создания такой атмосферы, а ревность, злопамятность,

мстительность, насилие, нетерпимость, враждебность, угнетение, месть, принуждение будут только препятствовать образованию этой атмосферы. Эти моральные качества должны выражаться как учителем, так и учеником. Естественно, что их влияние увеличивается при их выражении учителем. Учитель должен знать, что источником негативного проявления могут также стать упрямство, мрачность, неприветливость, суровость, высокомерие [11].

Учитель должен также иметь необходимые профессиональные навыки, а также большое сердце. Последнее ему необходимо для того, чтобы суметь вместить безжизненный математический материал в такие, казалось бы, «мелочи», как жизнь, солнце, новое платье девочки, направленных на нее взглядов, ее собственных взглядов, направленных на тех или иных учеников, а также множеств других мелочей, которые интересуют, которыми полны сердца и души детей. А приучать математику нескольким избранным в классе, к чему сводится урок большинства наших учителей, не требует особого мастерства. Такие ученики могут выучить необходимую им математику и без учителя.

Список использованной литературы

1. Философский энциклопедический словарь. – М., 2010.
2. Мороз О.П. Прекрасна ли истина? / О.П. Мороз. – М. : Знание, 1989.
3. Философская энциклопедия / под ред. Ф. В. Константинова. – М., 1960–1970.
4. Большой энциклопедический словарь. – М., 2002.
5. Философская энциклопедия. – М., 2006.
6. Словарь иностранных слов русского языка. – М., 2014.
7. Микаелян Г.С. Эстетические основы обучения математике / Г.С. Микаелян. – Ереван : Эдит Принт, 2015. – (На армянском языке).
8. Аврелий А. О музыке, VI, XIX, 24.
9. Боеций. Наставление к арифметике. – М., 1990.
10. Микаелян Г.С. Алгебра 7, 8, 9. – Ереван : Эдит Принт, 2006, 2007, 2008. – (На армянском языке).
11. Микаелян Г.С. Моральные ценности и образовательный потенциал математики / Г.С. Микаелян. – Ереван : Эдит Принт, 2011. – (На армянском языке).
12. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. – М., 1969–1990.
13. Микаелян Г.С. Образующие признаки научной эстетики в процессе обучения математике: порядок / Г.С. Микаелян // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2017. – Вип. 6(2017). – с. 106–110.

References

1. *Philosophical Encyclopedic Dictionary* (2010). Moscow. (in Rus.).
2. Moroz, A.P. (1989). *Does truth is Beautiful?* Moscow: Knowledge. (in Rus.).
3. *Philosophical Encyclopedia* (1960–1970). In F.V. Konstantinov (Ed.). Moscow. (in Rus.).
4. *The Great Encyclopaedic Dictionary* (2002). Moscow. (in Rus.).
5. *Philosophical Encyclopedia* (2006). Moscow. (in Rus.).
6. *Dictionary of foreign words of the Russian language* (2014). Moscow. (in Rus.).
7. Mikaelyan, G.S. (2015). *Aesthetic foundations of teaching mathematics*. Yerevan: Edith Print. (In Arm.).
8. Aureliy, A. *About music*, VI, XIX, 24. (in Rus.).
9. Boethius. (1990). *Instruction to arithmetic*. Moscow. (in Rus.).
10. Mikaelyan G.S. (2006, 2007, 2008). *Algebra 7, 8, 9*. Yerevan: Edith Print. (In Arm.).
11. Mikaelyan, G.S. (2011). *Moral values and the educational potential of mathematics*. Yerevan: Edith Print. (In Arm.).
12. Losev A.F. (1969–1990). *The history of ancient aesthetics. Results of millennial development*. Moscow. (in Rus.).
13. Mikaelyan G.S. (2017). Forming the signs of scientific aesthetics in the process of teaching mathematics: order. *Bulletin of Cherkassky University. A series of "Teaching Science", 6 (2017), 106–110.* (in Rus.).

MIKAELIAN Hamlet,

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Head of Chair of Mathematics and its Teaching Methodics,
Armenian State Pedagogical University after Khachatour Abovian,
e-mail: h.s.mikaelian@gmail.com

GENERATING SIGNS OF SCIENTIFIC AESTHETICS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS: HARMONY

Abstract. *Harmony is one of the most important elements of an aesthetics and has thousand-year history. Harmony is shown everywhere: since Solar system and the Universe, the smallest particles of the nature, human genes, each certain person and public units to society in general. Harmony is also widely shown in Mathematics, becoming one of its most important principles of aesthetic attractiveness of its*

architectural structure. The number, numerical comparing, the size, the geometrical figures, symmetry participating in harmony creation give esthetic attractiveness to objects and natural phenomena and arts not only because "the gold book of the nature is written in mathematical language", but also because this mathematical book is written beautifully. One of the basic principles which are the cornerstone of this beauty is harmony between mathematical objects. And harmony in mathematician doesn't come down only to mathematical harmony at all: to the quantitative expression of things and phenomena or to their intrinsic manifestation. All mathematical theorems are a manifestation of internal communications between objects and regularities, or harmony. And what is surprising, initially having motives of harmony with the nature, the mathematics develops, proceeding from own laws and regularities, the principles of harmony, but in the new mathematics created and generated in the way it finds the application in a nature research that, besides, in harmony with the nature.

The first feature of harmony of course the internal unity of these mathematical materials which in a mathematical technique is characterized by the term "interdisciplinary communication" shall appear. We will add that this unity of parts, representing the partial trait phrasing of a scientific aesthetics of unity of sets, also promotes increasing the general attractiveness of aesthetic architecture.

School course of mathematics, considering the public and educational purposes, includes separate sections of mathematics (the general mathematics), and also contains the most various materials concerning the fields of its application: science, technique, economy, sport and other aspects of human activity. Harmony shall be shown not only in the organization of mathematical material, but also in presentation of application-oriented elements. Harmony shall be shown also in numerous and various interobject relations of mathematics with other learning disciplines, in the teacher's relations with pupils in educational process and out of it, etc.

Key words: *teaching mathematics; Signs of scientific beauty; harmony; beautiful.*

*Одержано редакцією 09.04.2017
Прийнято до публікації 14.04.2017*

УДК 629.7.378

PLACHYNDA Tetyana,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Department of Professional Pedagogics and
Social Humanities,

Kirovohrad Flight Academy of National Aviation
University

e-mail: praydtan@ukr.net

MOSKALENKO Olena,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages Department,
Kirovohrad Flight Academy of National Aviation
University

e-mail: concordmoskalenko@mail.ru

ASSESSMENT OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FACTOR OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING QUALITY

In the article it was highlighted the problem of quality improvement of future aviation specialists' professional preparation in the context of flight safety. The system of students' educational results assessment was analysed and it was compared to the national grading system, 100-grading system and ECTS rating scale. It was offered rating assessment of students' educational activity at flight educational establishments.

Key words: *assessment; students; future aviation specialist; professional preparation; ECTS rating scale; quality of professional preparation.*

Introduction. In the context of European integration and globalization of Ukrainian educational space, a key challenge is deep and comprehensive modernization of the high school with necessary resources and creating mechanisms for their effective implementation. For

successful implementation of the indicated processes it becomes important ensuring education quality in future specialists' training.

Future specialists' professional training in the aviation industry is an important element of flight safety in the civil aviation, because lives of passengers and crew on board depend on the aviator's professionalism. That is why, future aviation specialists' quality training is an integral part of the high school educational process. One of the important elements of the high flight school educational process is assessment of students' knowledge, abilities and skills during educational activities.

Analysis of recent research and publications. According to the opinion of various national and foreign researchers, such as A. Aleksyuk, B. Bepalko, J. Lerner, J. Pidlasyy, N. Talyzina, E. Shyyanova etc, the assessment can significantly enhance students' quality of knowledge and skills. Such researchers as V. Moskalenko, A. Ostapyuk, L. Ryazanov, V. Cheshuk, O. Yavorovsky etc, were involved in the issues of young student's assessment during the learning activities. In their articles, researchers emphasize that assessment gives ability to create additional conditions for the formation of the necessary qualities of the future specialists.

Taking into consideration the achievements of scientists in the aforementioned problem, we should underline that the issue of future professional training assessment in aviation industry in the context of improving the quality of their training has been insufficiently studied and needs further research.

The purpose of this article is to explore the concept of «assessment» and its role in the educational process. It is also necessary to analyze the assessment system proposed by the Bologna process and compare it with the traditional system.

The main material presentation. Knowledge, abilities and skills that form the basis of professional competence, comprise the system of social targets which qualitative professional education should provide. Education quality is connected with such concepts as «pedagogical control», «test», «mark», «accounting» of the learning activities' results. Pedagogical literature presents different points of view as for the relationship between these two concepts. The conducted theoretical analysis allowed to conclude that the term «verification» means the process of assessment on its certain phase, and «control» is defined as a system of checking activity. «Mark» is considered as the definition and expression in conventional signs, which are points and also teacher assessment judgments as to degree of knowledge and skills' mastering. However, «mark» can be considered in wider sense, as the process of training activities results assessment [1]. In our research we understand the concept «mark» as a system of checking activities aimed to obtain objective and timely information about the degree of formation of necessary professional skills for future aviation professionals.

Traditionally, the quality of knowledge is characterized as a discipline level of content mastering. It can be assumed that according to the results of educational activity qualitative difference or according to qualitative changes in subjects learning that can come out in satisfactory grades. Traditional knowledge assessment is subjective and depends largely on the psychological peculiarities of the teacher (one and the same answer of the student can be assessed in different ways by various teachers). The other reason that effects on the assessment validity is the presence of various control objects. In the one case, the assessment object is factually learned material; in the other case it is a student's ability to apply knowledge to solve practical problems etc. Accordingly, each teacher is developing his own system of the students' assessment and knowledge testing.

Typical drawbacks of the traditional assessment system are [1]:

- the assessment principle – assessment is not only a way of identifying the qualified student achievements, but the way to identify his/her academic imperfections, that means the method of punishment for the failure or activity («punishment» principle of the assessment);
- content of the assessment process is the assessing of knowledge, specifically it is the degree of knowledge learning (in % regardless of the rating scale of 5, 12 or 100 scoring). Meanwhile all participants of the assessment system do not pay attention on the fact that amount of semantic information increases very quickly and that is why the part of learned material is decreasing with time;

– educational technologies – assessment is realized typically, regardless of the abilities of the individual student, educational forms and methods. Meanwhile the principle «technology assessment is identified by the training technology» is violated;

– interaction «teacher-student». It means the subjectivity of the assessment. (No rating on student achievements according to the group of selection).

This paradigm of education is directed on that the object of study is not general student personality, but his indications. However, the quality of future professional starts with the exactly personality, the development of his psychological and creative possibilities. The role of training is reduced to ensuring the formation of personality who is able to create a qualitative change in her professional activities.

Assessment results have a significant impact on the future career of students. That is why it is important that assessment should be always carried out professionally and thus existing knowledge about the processes of testing and examination processes should be taken into the account. The assessment also provides educational institutions with valuable information on the effectiveness of teaching and student support.

The score is the way and the result which conforms with students' knowledge, abilities and skills to the educational goals and objectives. It is important to remember that the rating is not a number that is in the result of measurements and calculations, but the value judgment which is attributed (for example 5 grades correspond to the «excellent» judgment value). While assessment is being provided, the teacher has to justify it, guided by the logic and the existing criteria.

The assessment criteria which are effective today, they have remained since the time of the rule the concept of educational content in high school as a combination of knowledge, abilities and skills, therefore they based mainly on the qualitative indicators of the completeness, depth, strength, consistency, efficiency, consciousness, generalization of students' knowledge and skills [2, p. 27]. Except that it is taken into the account such additional indicators as the ability of future aviation specialists to associate the content of discipline with the content of future professional activity, solve professional tasks reasonably and also the degree of the independence. The assessment is affected not only by the accuracy, but also by the clarity of the student answers and the culture of his speech (oral and written) and others. The development of the assessment criteria and indicators is time-consuming work that is much complicated by the multidisciplinary training of the specialists in different areas and specialties, so we can talk about them only generally.

Integration processes in higher education are under the auspices of the Bologna Declaration which are relating to the creation of the single European educational space, they objectively caused the necessity to combine the efforts of member countries to solve common problem, which is can be generally accepted abroad. The result of the European Commission experts' work during 1988-1995 years has been the ECTS scale, was developed on the basis of statistical data of 80 institutions participating in ECTS. Now we are going to compare the students' assessment according to the national, 100-grade and ECTS scales (Table. 1).

ECTS Scale is an instrument of transferring national scores of mobile students to the other assessment systems within a single European higher education. It is clear that the scale ECTS is more flexible compared to the national. It gives a clearer picture of the students' achievement extent of basic educational goals while studying by expanding the range of value categories. The educational institutions were faced with main difficulty which is establishing relationship between the grading scale: ECTS and the national, and especially the differentiation of national grades «good» in the assessment ECTS – B and C, «satisfactory» according to the – D and E, «unsatisfactory» with – FX and F. In fact, the national 4-grade scale needed harmonization with the European 7-grade, thus we propose the correlation of three scales, which are national 4-point, 100-point scale and ECTS scale (Table. 1) [3, p. 50; 4], which is much easier for high school teachers to assess adequately and objectively the achievements of flight schools' students.

According to the opinions of various national and foreign teachers the assessment can significantly enhance the quality of knowledge, abilities and skills of students, but if there are some drawbacks in didactic and methodological training, even the most advanced assessment methods could not improve its results [5, p. 146]. Moreover, assessment should be integrated into the learning process during its planning phase. In this case, teacher can significantly increase the

effectiveness of the educational process through pre-defined learning outcomes and objective information as for they are achieved by students.

Table 1

Total points for types of training activities	Quality assessment and assessment criteria	Score scale ECTS	The percentage of students who achieves the appropriate score	Score according to the national scale	
				Examination, Pass-fail grading test	Credit, Performance assessment
90–100	«Excellent» – excellent performance with few mistakes	A	10%	Excellent	accomplished
82–89	«Very good» – above average with some mistakes	B	25%	Good	
75–81	«Good» – generally correct work with a certain number of errors	C	30%		
68–74	«Satisfactory» – not bad, but many drawbacks	D	25%	Satisfactory	
60–67	«Sufficiently» – the performance meets the minimum criteria	E	10%		
35–59	«Poor» – performance does not meet the minimum criteria (the possibility of retaking). Work requires further revision	FX	–	Poor	not accomplished
1–34	«Poor» – the work requires full processing	F	–		

Taking into the account the specifics of flight school and forming of important qualities for future professional activities, we have proposed apart from the traditional assessment of students' academic results according to each discipline («excellent», «good», «satisfactory», «unsatisfactory») and ECTS scale, the author's developed rating assessment system. The main purpose is to enhance the quality of learning and also increasing the motivation for continuous systematic work of future aviation specialists during the whole study period; improvement of the multilevel control system of knowledge, abilities and skills; formation of general and professionally important competencies; attracting students to participate in the scientific work and to students' self-government bodies, social work, sport activities, etc. [6; 7].

According to the key components of students' rating assessment it was defined the following assessment methods: the assessment of students' educational results, their participation in scientific work, in student self-government, public and sports-mass work. However, it is based on the need of the objectification of an assessment mechanism, except the bonus scores there are also established demerit scores (for classes skipping without good reason, retaking of final module controls, academic discipline debts and so on.) that deducted from the total points which were accounted by the student during the studying semester.

Rating score gives opportunity to create additional means for the formation of research, moral, social, communicative and professionally important qualities of flight schools' graduates, which increases their competitiveness in modern labor market. This corresponds to the definite global and national higher education system trends as to deepening its fundamentalization, strengthening humanistic orientation, spiritual and general component of education [8], the formation of a systematic approach for the analysis of complex professional and social events, strategic thinking, training of professional responsibility and mobility that is especially important for preparation of a new generation of aviation professionals.

Improving the quality of future aviation specialists training is a today's necessity considering the aviation industry progress. Approaches revision to the assessment of student's educational achievements is enhanced by the European integration process of the higher education in Ukraine. It can be seen a trend of gradual transition to more complex methods of assessment and using of multilevel assessment scales, differential approaches to the assessment of students' educational achievements. Students' training according to ECTS scale provides an opportunity to

issue the Diploma Supplement of European standard, which enhances greatly young aviation specialist employment opportunities on the European labor market.

Further research can be conducted in the way of improvement the professional training of the aviation industry in the context of globalization and European integration processes.

References

1. Hrubinko, V.V., Hrubinko, A.V. (2013). Assessment of student's study results in credit rating system. *Humanitarian Bulletin of "Pereyaslav-Khmelnytskyi State University named after Hryhoriy Skovoroda"*. Kyiv, *Hnozys 31, Vol. 1 (43)*, 580–589. (in Ukr.)
2. Semushyna, L.G. (2001). *Contents and technology of education in specialized secondary school*. Moscow, Masterstvo. (in Rus.)
3. Podlasyi, I.P. (1999) *Pedagogics. New course*. Moscow, Vldos (in Rus.)
4. Skyba, M. (2011) *Implementation of European rating scale ECTS criteria into the system of higher education of Ukraine, 1*, 73–84. Retrieved from www.khnu.km.ua/root/res/2-7001-24.pdf. (in Ukr.)
5. Biliakovska, O.O. (2008). Didactic grounds of senior pupils' study achievements on terms of module education. (Ph.D dissertation). Kyiv, 2008. 236 p.
6. Plachynda, T.S. (2014). Assessment of studying in the context of quality assurance in students professional training at high aviation establishments. *Bulletin of Cherkassy University*, 3(296), 97–101. (in Ukr.)
7. Plachynda, T.S. (2014). Professional training of future aviation specialists; national and foreign experience and ways of quality improvement. Kirovohrad: Polimed-Service. (in Ukr.)
8. Moskalenko, V.F., Yavorovskyy, O.P., Ostapyuk, O.V., Cheshuk, V.Ye. (2012). Rating assessment of students' activity as instrument of education upgrading and creation of student-centered educational environment. *Humanitarian Bulletin, Issue "Higher education of Ukraine in context of integration to European educational space"*, II(35), 202–207. (in Ukr.)

PLACHYNDA Tetyana,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Head of Department of Professional Pedagogics and Social Humanities,
Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University
e-mail: praydtan@ukr.net

MOSKALENKO Olena,

Ph.D, Associate Professor, Assistant Professor of Foreign Languages Department
Kirovohrad Flight Academy of National Aviation University
e-mail: concordmoskalenko@mail.ru

ASSESSMENT OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FACTOR OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING QUALITY

Abstract. *Introduction.* In the article it was highlighted, that providing of quality system of educational services in future specialists' professional preparation plays an important role in successful modernization of high school. It was underlined, that future aviation specialists' professional preparation is an important element of flight safety in civil aviation, since airman's professionalism is a key factor upon which crew's and passengers' lives depend. In this context providing of quality of future aviation specialists' professional preparation is inalienable part of high school educational process. One of the important elements of educational process at flight educational establishments is students' knowledge, abilities and skills assessment of educational activity.

Purpose. The aim of this article is a study of concept «assessment», its role in educational process; to analyze assessment systems which are offered by Bologna process and to compare it to the traditional system.

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

Results. In the article it was noted, that educational quality is associated with such concepts as «pedagogical control», «verification», «assessment», «account» of educational results. In pedagogical literature the different points of view are presented concerning definitions of these concepts. The conducted theoretical analysis allowed to come to the conclusion that «verification» is an assessment process of training results on its particular stage; «control» is defined as a verification process system; «grade» is viewed as definition and expression in conventional signs - points, and also as a teacher's assessment judgements of students' level of knowledge, abilities and skills mastering.

It is marked that assessment results have a considerable influence on the future students' careers. It is therefore important, that assessment was always conducted professionally and it should be taken into

account the current knowledge about testing and examination processes. Assessment also provides important information to educational establishments concerning teaching efficiency and students' support.

It was conducted the traditional grading system's analysis, its defects were pointed out; it was conducted the correspondence of three grading scales of future specialists' educational activity: national 4-graded, 100-graded and ECTS rating scale.

Originality. It was offered the educational rating system, the primary objective of which is studies' quality increase and motivation of future aviation specialists' systematic work during studying period; further development of knowledge, abilities and skills multilevel control; forming of general and professional competencies; involvement of students to participating in the advanced study and self-government students' bodies, social work, sports activities, etc.

Conclusion. Improvement of quality of future aviation specialists' professional preparation is the necessity of present time in respect to progressiveness in aviation industry. The review of approaches to assessment of students' educational achievements is intensified by European integration processes of higher education in Ukraine. The tendency of the gradual passing to more complex assessment methods was set; it was introduced multilevel rating scales, differential approaches to the assessment of students' educational achievements. The studying of students according to ECTS rating scale gives possibility to provide a diploma supplement of European standard that considerably extends young aviation specialist's employment opportunities at the European job market.

Key words: assessment; students; future aviation specialist; professional preparation; ECTS rating scale; quality of professional preparation.

ОЦІНКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЇ ЯК ФАКТОР ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті актуалізується питання удосконалення якості професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців у контексті безпеки польотів. Аналізується система оцінювання результатів навчальної діяльності курсантів та порівнюється оцінювання за національною, стобальною та ECTS шкалами. Запропонована рейтингова оцінка навчальної діяльності курсантів льотних начальних закладів.

Ключові слова: оцінка; курсанти; майбутній авіаційний фахівець; професійна підготовка; шкала ECTS; якість професійної підготовки.

Одержано редакцією 10.04.2017
Прийнято до публікації 16.04.2017

УДК 378 : 364–43

ПЛИСКО Євген Юрійович,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, педагогічного факультету, Донбаського державного педагогічного університету
e-mail: pliskoej@mail.ru

ПЛИСКО Юрій Володимирович,

старший викладач кафедри ЗТД, ПТ та БЖД, Донбаського державного педагогічного університету

МОКРУШИНА Анна,

студентка напряму підготовки «соціальна педагогіка», педагогічного факультету,

Донбаський державний педагогічний університет
e-mail: pliskoej@mail.ru

ПРОФЕСІЙНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Стаття розкриває функції та обов'язки соціальних працівників котрі працюють у сфері соціального забезпечення. Мова йде про забезпечення соціальними гарантіями, отриманні окремими категоріями громадян деяких соціальних послуг від держави, виконанні соціальної політики України.

В роботі наголошується на тому, що є необхідність у новій спеціальності, а саме – «соціальне забезпечення», як окремого напрямку соціальної роботи з населенням.

***Ключові слова:** соціальне забезпечення; соціальний захист; соціальне страхування; соціальний працівник; послуги; соціальна політика.*

Постановка проблеми. З розвитком соціальної політики держави, виникає потреба у відповідних спеціалістів соціальної сфери. Сьогодні основними працівниками, якої, є соціальні робітники. Проте, постійні зміни соціально-економічного становища країни потребують у виникненні нових спеціальностей. Таких, наприклад, як соціальне забезпечення. Недостатність цієї професії на ринку праці змушує теперішніх соціальних працівників виконувати функції та обов'язки не сумісні зі своєю професійною кваліфікацією. Більше того, такі послуги як надання конституційних прав громадянам країни, забезпечення їх соціально-правовими гарантії з соціальної політики, піклування про отримання певних пільг та будь-якої іншої соціальної допомоги від держави, є окремим напрямом соціальної роботи.

Актуальність теми дослідження. З причини погіршення соціального, матеріального та побутового становища громадян, виникає гостра необхідність у їх соціальному забезпеченні державою. Як вже наголошувалось, більшість функцій соціального захисту, повинні виконувати працівники відповідної професії соціальної галузі.

Наше дослідження здійснено з ухилом на тлумачення про необхідність нової спеціальності з фаху соціального напрямку. Мова йде про соціальне забезпечення, що включає в себе дотримання та відтворення на практиці загальнодержавних конституційних прав з соціальної політики, та є окремим напрямком праці соціальної роботи з населенням.

Мета статті. Стаття має ідею розкрити теоретичні аспекти соціального забезпечення, функціонування якого здійснюється завдяки соціальним робітникам. В даній роботі спеціальність соціальне забезпечення розуміється як окрема професія. Але, через відсутність її на ринку праці, мова йде про функції та обов'язки соціального працівника у даній галузі.

Виклад основного матеріалу статті. Соціальна робота є складним процесом, що вимагає міцних знань соціології, психології, педагогіки, медицини, правознавства, економіки, теорії управління та інших галузей. Особливо, професія «соціальний працівник» стосується сфери соціального забезпечення.

На сьогодні соціальна політика в Україні будується за зразками, які, з одного боку, відповідають загальним нормам сучасного соціуму, тобто які певною мірою визнані у світі, а з іншого ураховують умови й фактори, що визначають існування конкретної держави на основі її політичного, економічного і духовного життя.

Реформи, що відбуваються в країні, націлені на впорядкування всіх сфер життя, потребують змін в соціальній сфері, в тому числі створення високоефективної, орієнтованої на очікування суспільства системи багатoproфільної цільової системи соціального забезпечення. У зв'язку з цим соціальне забезпечення слід розглядати як систему захисту від соціальних ризиків, втрати або обмеження економічної самостійності та соціального благополуччя людини.

Одразу виникає потреба в спеціалістах з соціального забезпечення, які б змогли надати необхідні послуги різним категоріям громадян та змогли захистити їх конституційні права, надати гарантовані державою соціальну допомогу.

В Україні наявна законодавча база, яка складається із переліку нормативних актів, що регламентують соціальну роботу, соціальне забезпечення та захист населення, – це 46 законів і указів Президента України, постанови Кабінету Міністрів України, розпорядження Президента України та Кабінету Міністрів України, накази, – всього 88 найменувань.

У головному Законі України — Конституції України, прийнятій 28 червня 1996 р., гарантуються основні права і свободи громадян.

Одним з таких законів є ст. 46, яка гарантує право на соціальний захист, що включає право на забезпечення громадян у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом. Це право гарантується

загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням за рахунок страхових внесків громадян, підприємств, установ і організацій, а також бюджетних та інших джерел соціального забезпечення; створенням мережі державних, комунальних, приватних закладів для догляду за непрацездатними.

Права та обов'язки фахівця із соціальної роботи з населенням визначаються та затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади з питань соціальної політики.

З метою законодавчого закріплення правового статусу соціальної роботи в Україні розроблено закон «Про соціальні послуги». У цьому документі визначаються основні терміни:

- соціальний працівник – професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги;
- соціальні послуги – різні види послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги для забезпечення їхньої життєдіяльності та повернення до повноцінного життя;
- складні життєві обставини – обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість тощо).

Надання соціальних послуг ґрунтується на принципах адресності, індивідуального підходу, доступності, добровільності, гуманності, конфіденційності, відповідальності суб'єктів, що надають соціальні послуги, за дотримання етичних і правових норм.

Дуже важливим для правової основи в роботі соціального працівника у сфері соціального забезпечення є Закон України від 5 жовтня 2000 р. № 2017–ІІІ «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії». Державні соціальні стандарти і нормативи встановлюються з метою:

- визначення механізму реалізації соціальних прав та державних соціальних гарантій громадян, визначених Конституцією;
- визначення пріоритетів державної соціальної політики щодо забезпечення потреб людини в матеріальних благах і послугах та фінансових ресурсів для їх реалізації;
- визначення та обґрунтування розмірів видатків Державного бюджету України, місцевих бюджетів, соціальних фондів на соціальний захист і забезпечення населення та утримання соціальної сфери.

У Законі України від 14 січня 1998 р. № 16/98 «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування» визначається поняття загальнообов'язкового державного соціального страхування – це система прав, обов'язків і гарантій, яка передбачає надання соціального захисту, що включає матеріальне забезпечення громадян у разі хвороби, повної, часткової або тимчасової втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом, за рахунок грошових фондів, що формуються шляхом сплати страхових внесків власником або уповноваженим ним органом, громадянами, а також бюджетних та інших джерел, передбачених законом.

Суб'єктами загальнообов'язкового державного соціального страхування є застраховані громадяни, а в окремих випадках – члени їхніх сімей та інші особи, страхувальники і страховики. Застрахованою є фізична особа, на користь якої здійснюється загальнообов'язкове державне соціальне страхування. Страхувальниками за загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням є роботодавці та застраховані особи, якщо інше не передбачено законами України. Страховиками є страхові фонди, які беруть на себе зобов'язання щодо збору страхових внесків та надання застрахованим особам матеріального забезпечення та соціальних послуг.

Сьогодні у соціальній сфері України діють центри зайнятості і праці; соціальні служби для молоді та служби у справах неповнолітніх; кризові центри й притулки для дітей і дорослих; територіальні центри по роботі з населенням, будинки-інтернати та пансіонати; реабілітаційні центри для людей із особливими потребами, а також тих, хто страждає на важкі захворювання; соціально-психологічні відділи на підприємствах, у навчальних

зкладах, установах внутрішніх справ, місцях відбування покарання; а також близько 60 тис. громадських організацій, що надають соціальні послуги, захищають права, проводять роботу з профілактики соціальних та особистих проблем.

Організації, що займаються соціальним забезпеченням, мають активну підтримку з боку держави, підтримку національних та міжнародних благодійних фондів. Більше того, вони закріплені законодавством держави та міністерством соціальної політики.

Із прийняттям у 2003 р. Закону України «Про соціальні послуги» зросла потреба у фахівцях, які мають освіту за спеціальністю «Соціальна робота». Котрий, також, поширює функціональні обов'язки робітників соціальної сфери та стимулює появу нової спеціальності для більш повноцінного забезпечення та здійснення соціального захисту населення.

Тому, у зміст підготовки фахівців, нового напрямку навчання «Соціальне забезпечення», пропонуємо включити такі аспекти:

- формування вміння давати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропоновувати альтернативні варіанти, вміти аналізувати сучасний соціальний розвиток;
- формування чіткого уявлення про сучасні моделі, форми і методи самої практики соціального забезпечення;
- вивчення теорій, концепцій, моделей і технологій, котрі спрямовані на ефективне використання соціальним працівником у своїй професійній діяльності;
- розробка й реалізація програм, що сприяють формуванню професійної компетентності соціального працівника [7].

Висновок. Сьогодні, Законодавство України становить певну базу соціальної роботи, забезпечує її правовий статус, створює правові умови для ефективного регулювання системи соціального захисту, соціальної підтримки населення. Тому, на наш погляд, потрібно замислитись у необхідності в фахівцях нового напрямку соціальної сфери. Такої як соціальне забезпечення. Більшість перерахованих функцій й обов'язків не в компетентності професійної діяльності соціальних робітників через їх іншу фахову підготовку. Тому, сьогодні вкрай необхідно розвивати та налагоджувати підготовку кадрів зі спеціальності «соціальне забезпечення» для повноцінного та високопрофесійного здійснення соціальної політики держави.

Список використаної літератури

1. Гошовська В.А. Державне управління соціальною сферою в Україні : [навч. посіб.] / В.А. Гошовська, Л. І. Ільчук ; за заг. ред. В. А. Гошовської. – Київ : НАДУ, 2008. – 52 с.
2. Державна політика в соціогумантарній сфері : [навч. посіб.] / В.П. Трошинський, П.К. Ситнік, В.А. Скуратівський [та ін.] ; за заг. ред. О. Ю. Оболенського, с. В. Сьоміна, А. О. Чемериса [та ін.]. – Київ : Вид-во НАДУ, 2007. – 94 с.
3. Конституція України від 28.06.1996 р.
4. Кочеміровська О.А. Основні напрями оптимізації системи соціального захисту в Україні / О.А. Кочеміровська, О.М. Піщуліна. – Київ : Національний інститут стратегічних досліджень, 2012. – 54 с.
5. Краковська А.Є. Соціальні права людини й громадянина як визначальна детермінанта еволюції соціальної функції держави / А.Є. Краковська // Вісник Донецького національного університету. – 2009. – Вип. 2. – С. 394–399.
6. Крусян А.Р. Україна як соціальна держава: концептуальні положення та конституційно-правові реалії / А.Р. Крусян // Актуальні проблеми політики. – 2012. – № 44. – с. 35–47.
7. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. Посібник / В.А. Поліщук. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2003. – 184 с.
8. Соціальний захист населення України : [монографія] / авт. кол. : І. Ф. Гнибіденко, М. В. Кравченко, О. Ф. Новікова [та ін.] ; за ред. В. М. Вакуленка, М. К. Орлатого. – Київ : НАДУ, 2009. – 184 с.
9. Сташків В.І. Поняття права соціального забезпечення. / В.І. Сташків // Право України. – 2000. – №5. – с. 91–96.

References

1. Goshovska, V.A., Ilchuk, L.I. (2008). *Public administration social sphere in Ukraine: a tutorial*. In V.A. Goshovska (Ed.). Kyiv. (in Ukr.).
2. Troshchinsky, V.P., Sytnik, P.K., Skurativsky, V.A. & etc. (2007). *State policy in the sphere sotsiohumantarniy: a tutorial*. In O.Y. Obolensky, S.V. Semin, S.A. Chemeris and others (Ed.). Kyiv. (in Ukr.).
3. *The Constitution of Ukraine of 28/06/1996 p.* (in Ukr.).
4. Kochemirovska, O.A., Pishchulina, O.N. (2012). *The main directions of optimization of the system of social protection in Ukraine*. Kyiv: National Institute for Strategic Studies. (in Ukr.).

5. Krakovskaia, A.E. (2009). Social rights and civil rights as defining determinant of the evolution of the social function of the state. *Bulletin of Donetsk National University*, 2, 394–399. (in Ukr.).
6. Krusyan, A.R. (2012). Ukraine as a social state: Constituent conceptual provisions and legal realities. *Current Affairs Policy*, 44, 35–47. (in Ukr.).
7. Polishchuk, V.A. (2003). *Professional training of social sphere: foreign experience: manual*. Ternopil: Educational book – Bogdan. (in Ukr.).
8. Hnybidenko, I.F., Kravchenko, M.V., Novikova, A.F. & etc. (2009). *Social protection of population Ukraine* [monograph]. V.M. Vakulenko, M.K. Orlaty (Ed.). Kyiv National Automobile and Highway University (in Ukr.).
9. Stashko, V.I. (2000). The concept of social security law. *Law of Ukraine*, 5, 91–96. (in Ukr.).

PLISKO Eugene,

PhD IN Pedagogy, Senior Lecturer of Social Pedagogy and Social Work Department,
Donbass State Pedagogical University

e-mail: pliskoej@mail.ru

PLISKO Yury,

Senior Lecturer,
Donbass State Pedagogical University

MOKRUSHYNA Anna,

student of Pedagogy Faculty, Donbass State Pedagogical University

e-mail: pliskoej@mail.ru

A SOCIAL WORKER'S PROFESSIONAL ASPECTS IN THE FIELD OF SOCIAL SECURITY

***Abstract.** Introduction. Changes in the socio-economic situation of the country require the emergence of new professions, such as social security. Scarcity of this specialty in the labour market makes the current social workers to perform functions and duties inconsistent with his professional qualifications. Such services as the provision of constitutional rights of citizens, ensuring their social and legal guarantees of social policy, caring for receives certain benefits, and any other social help from the state, is a specific branch of social work.*

Purpose – to reveal the theoretical aspects of social security, the functioning of which is carried out through social workers.

Methods. Reforms occurring in the country, aimed at streamlining all areas of life require changes in the social sphere, including the creation of highly oriented to the expectations of society system is a multidisciplinary task of the social security system, which should provide a comprehensive multilateral support person in dealing with various household tasks in the social field.

Results. Today in the social sphere of Ukraine there are centers of employment and labour; social services for youth and the juvenile Affairs services, crisis centers and shelters for adults and children; territorial centers for work with the population, boarding schools and boarding houses; rehabilitation centers for people with special needs, as well as those who suffer from serious illness, socio-psychological departments at the enterprises, in educational institutions, institutions of internal Affairs, places of punishment, as well as about 60 thousand public organizations providing social services, protecting their rights, work to prevent social and personal problems.

The rights and duties of masters in social work with the population are determined and approved by specially authorized Central body of Executive power on social policy.

The provision of social services is based on the principles of targeted, individual approach, availability, voluntariness, humanity, privacy, responsibility of providers of social services for compliance with ethical and legal standards.

Organizations involved in social security, have active support from the state, support national and international charities. Moreover, they are enshrined in the laws of the state and the Ministry of social policy.

Originality. The article reveals the roles and responsibilities of social workers who work in the field of social security. We are talking about provision of social guarantees from the state for certain categories of citizens. It is noted that there is a need for a new specialty, namely "social security" as separate areas of social work with the population.

Conclusion. The legislation of Ukraine is a certain base of social work provides its legal status, creating legal conditions for effective regulation of the social protection system, social assistance and social security of the population. But, in our opinion, it is already necessary to reflect on the need for specialists of

a new direction in the social sphere of labour, such as social security. Most of these functions and responsibilities are not in the competence of the professional activities of social workers through their other training. So, today, it is imperative to develop and establish training in the specialty "social security".

Key words: social security; social protection; social insurance; social worker; services; social policy.

*Одержано редакцією 21.03.2017
Прийнято до публікації 21.03.2017*

УДК 37.018.1

РАДЧЕНКО Наталія Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки вищої школи і освітнього
менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: kuzya98@ukr.net

ПРАВО ДИТИНИ НА СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ

У статті здійснено ретроспективний аналіз необхідності виховання дітей двома батьками (батька й матері) з метою створення гармонійного розвитку особистості, збагачення її духовного світу та реалізації творчого потенціалу за рахунок створення у вищих навчальних закладах дисциплін з орієнтацією на сімейне виховання.

Ключові слова: освіта; сімейне виховання; виховання дітей; права дитини; обов'язки батьків; роль сім'ї у вихованні дитини.

Постановка проблеми. Право дитини жити і виховуватись у сім'ї – одне з найважливіших її прав. Сімейне виховання дає можливість забезпечити її нормальний фізичний, моральний, інтелектуальний та соціальний розвиток, дає змогу їй стати повноцінним членом суспільства. Суспільні форми виховання не можуть замінити дитині сім'ю, і це давно підтверджено практикою. Сукупність різноманітних етнографічних, історичних даних та соціальна статистика свідчать про те, що людська сім'я є інститутом соціальним, а не біологічно зумовленим.

Аналіз останніх досліджень та публікації. Питання виховання були об'єктом дослідження видатних педагогів А. Макаренка, В. Сухомлинського та вчених З. Ромовська, Л. Пчелінцева, О. Пунда. Окресленню ролі сім'ї як первісної інституції соціалізації дитини присвячено праці М. Аккермана, Т. Глухової, О. Гускаленко, Т. Кравченко, Т. Крюкової, О. Смирнової та ін. Дослідники одностайні в тому, що належна реалізація сім'єю відповідних функцій можлива за умов усвідомлення батьками себе як агентів соціалізації, наявності в них широкого рольового репертуару, який забезпечував би представлення дітям очікувань найближчого соціального оточення, добровільне відтворення ними соціальних відносин, ціннісних орієнтацій тощо [1, с. 167–168]. Але питання сім'ї і виховання дитини в повній родині, залишаються актуальними і на сьогоднішній день, адже проблеми у сфері сімейного виховання призводять до таких негативних явищ, як безпритульність та асоціальна поведінка дітей, підвищення кримінальної активності неповнолітніх, а також безвідповідальне ставлення батьків до виконання своїх обов'язків з виховання дітей.

Актуальність теми обумовлена тим, що останнім часом в Україні зростає чисельність дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Статтею 1 Конституції Україна проголошується соціальною державою. Одним із найважливіших завдань соціально орієнтованої держави є сприяння розвитку молодого покоління, задоволення його потреб та виконання обов'язків, передбачених Конвенцією ООН про права дитини, Всесвітньою декларацією про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей та

Планом дій щодо її виконання. Таким чином, наша держава бере на себе обов'язок піклуватися про моральний та культурний розвиток дітей. Незважаючи на це, найкращим середовищем для розвитку дитини залишається *сім'я*. Сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою [2, с. 16]. Сім'я має нести відповідальність за створення для цього відповідних умов, має виступати основним джерелом матеріальної та емоційної підтримки, психологічного захисту дитини, засобом забезпечення і передачі національно-культурних і загальнолюдських цінностей прийдешнім поколінням. Тому в Україні визнано пріоритет сімейного виховання, не дарма 2016 рік був роком усиновлення.

Метою статті є: розглянути основні положення права дитини на виховання, визначити його зміст та значення для майбутнього формування особистості, а також підкреслити необхідність впровадження дисциплін про сімейне виховання у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. «Кожній сім'ї – педагогічну культуру» – цей девіз стає останніми роками визначальним в організації пропаганди педагогічних знань серед населення. Той мінімум педагогічних знань, що наявний зараз майже в кожній сім'ї, не задовольняє вимог сучасного суспільства. Тому так необхідно удосконалювати педагогічну культуру майбутніх батьків.

Сім'я, або родина – соціальна група людей, що складається з чоловіка, жінки (зазвичай перебувають у шлюбі), дітей (власних або прийомних) та інших близьких родичів, які живуть разом, поєднаних родинними зв'язками з подружжям, кровних родичів, і здійснює свою життєдіяльність на основі спільного економічного, побутового, морально-психологічного укладу, взаємної відповідальності, виховання дітей [3, с. 593].

Факт народження дитини є підставою для виникнення комплексу прав та обов'язків батьків та дітей. Найважливішим серед батьківських прав та обов'язків є право батьків на виховання дітей. Здійснення цього права є одночасно й обов'язком батьків [4, с. 249]. Слід зазначити, що обов'язок виховувати, ростити дитину – найважливіший обов'язок матері та батька. Це – обов'язок не лише перед дитиною, а й перед усією родиною та суспільством. Це місія великої політичної ваги [5, с. 297]. Право на виховання дозволяє батькам цілеспрямовано та систематично впливати на психологію дитини для того, щоб сформувати у неї необхідні, з їх точки зору, якості. Виховання становить собою довготривалий процес впливу на дітей. Цей процес передбачає як здійснення батьками цілеспрямованих дій, що передбачають досягнення певного результату, так і несвідомий вплив на дитину, який відбувається постійно в процесі самого спілкування батьків та дитини, та вплив, що здійснює на дитину поведінка та приклад батьків. Нажаль, зміст права на виховання не визначено в законі і законодавство в принципі не може врегулювати процес виховання. Тому питання виховання закріплені в законодавстві в загальному вигляді [4, с. 252].

В Українському педагогічному словнику с. Гончаренка виховання визначається як процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовлений законом суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів [6, с. 53]. До змісту права на виховання хочеться ввести як складові такі правомочності як право на сімейне навчання, обов'язок батьків дбати про фізичне та психічне здоров'я дітей; виховувати повагу до людської особистості, її прав та основних свобод, не застосовуючи насилля; навчати дитину дотримуватись законів, не допускати втягнення дитини у злочинну і антигромадську діяльність; виховувати ставлення до праці як єдиного джерела добробуту [7, с. 18–19].

Догляд батьків за дитиною виражається не тільки у задоволенні її життєво-побутових потреб (харчування, забезпечення одягом, взуттям, навчальним приладдям), але й у проявах уваги до дитини, наданні допомоги у вирішенні різноманітних питань, що її цікавлять, можливих конфліктів у спілкуванні з іншими дітьми. Невід'ємним чинником морального виховання дітей є створення батьками в сім'ї умов забезпечення гідності дитини (тобто усвідомлення дитиною своїх прав як людини, власної моральної оцінки, поваги до власних моральних цінностей), прищеплення впевненості дитини у собі, залучення до активної участі в житті суспільства, всебічне забезпечення всіх інших інтересів [8, с. 111–112]. Тому ч. 1 ст.

150 Сімейного кодексу України встановлює загальні напрями виховання дітей в дусі поваги до прав і свобод інших людей, любові до своєї сім'ї та родини, свого народу та своєї Батьківщини.

Практично здійснення права на сімейне виховання пов'язується з виховною взаємодією. Це зумовлено загальноприйнятими теоріями сучасної педагогічної науки, яка виходить з того, що процес виховання – не є прямим впливом на виховуваного, а соціальною взаємодією конкретних людей (у нашому разі – у межах такого соціального утворення, як сім'я). Зрозуміло, що будь-яке спілкування, принаймні двох осіб, має характер виховної взаємодії, і це найвиразніше виявляється в умовах сімейного виховання. Лише завдяки систематичному впливу в умовах сім'ї людина набуває здатності спілкування з іншими членами суспільства, уміння досягати згоди в розумінні складних ситуацій, змісту дій, а також певного ступеня солідарності (взаєморозуміння) між собою [8, с. 113]. При цьому закон не обмежує батьків у формах та методах виховання. А.С. Макаренко був глибоко впевнений, що «батьківські вимоги до себе, батьківська повага до своєї сім'ї, батьківський контроль над кожним своїм кроком – ось перший та самий головний метод виховання» [9, с. 132]. Сучасні батьки повинні володіти найважливішою здатністю реагувати на індивідуальні та вікові особливості дитини, готовністю до свідомого пошуку найбільш ефективних методів і прийомів її індивідуального виховання, що дозволить їм успішно переборювати виникаючі суперечності, уникнути конфліктів, застосування покарання.

Обов'язок батьків готувати дитину до самостійного життя є втіленням економічного виховання в сім'ї, обов'язок забезпечити здобуття повної загальної середньої освіти є мінімальним рівнем здійснення розумового виховання (турбота батьків про збагачення дітей знаннями, формування потреби їх набувати); зобов'язання турбуватись про здоров'я дитини, її фізичний духовний та моральний розвиток здійснюється шляхом фізичного виховання (правильна організація режиму дитячого життя, заняття на прохання дитини спортом, її загартування), морально-культурного виховання (засвоєння моральних цінностей, ідеалів, моделей поведінки, традицій та звичаїв) та естетичного виховання (формування «смаків», поглядів на суспільство, природу та людину, мистецтво та творчість).

Крім зазначених, до критеріїв належності виховання треба віднести такі загальнопедагогічні умови як *особистий приклад батьків*, їхній авторитет, глибоке і всебічне знання батьками своїх дітей, організація спільної діяльності, вільного часу, спілкування з дітьми, а також єдність вимог членів сім'ї [8, с. 114–115]. Важливим є те, що питання виховання дитини вирішується батьками спільно. Той із батьків, хто проживає окремо від дитини, зобов'язаний брати участь у її вихованні й має право на особисте спілкування з нею. Інший із батьків не має права перешкоджати спілкуванню, якщо воно не заважає нормальному розвитку дитини.

Слід зазначити, що дитина має право на те, щоб бути вислуханою батьками, іншими членами сім'ї, посадовими особами з питань, що стосуються її особисто, а також питань сім'ї.

Стаття 152 СК України закріплює, що право дитини на належне батьківське виховання забезпечується системою державного контролю [10]. Насамперед, це обов'язок органів опіки та піклування. Органи освіти мають виявляти дітей, позбавлених батьківського піклування, а органи у справах сім'ї та молоді, служби у справах неповнолітніх – виявляти безпритульних дітей. Однак цими діями не вичерпується функція державного контролю за виконанням батьками своїх обов'язків з виховання дитини. Тому є підстави стверджувати про необхідність створення навчальних дисциплін з підготовки молодшого покоління створювати міцні сім'ї. Це стосується не лише вищих навчальних закладів, а й середніх, де діти зможуть в повному об'ємі дізнатися про свої права.

Дитина має право протидіяти неналежному виконанню батьками своїх обов'язків щодо неї. З цією метою вона має право звернутися за захистом своїх прав та інтересів до органу опіки та піклування, інших органів державної влади, органів місцевого самоврядування та громадських організацій, а також безпосередньо до суду, якщо вона

досягла чотирнадцяти років [2, с. 301–302]. Нажаль, цей закон знають не всі діти що страждають від зловживання з боку батьків, часто не тільки не звертаються за захистом своїх прав, але й намагаються сховати такі зловживання через страх перед батьками або через острах, що їх відберуть у батьків і помістять у дитячі установи.

У зв'язку з тим, що в Україні збільшилась кількість неповних сімей (розлучення батьків, чи смерть одного з батьків на заході України чи з інших причин) з'являється необхідність допомагати таким сім'ям сформувати модель сім'ї. Таким інститутом створення у дітей моделі ідеальної сім'ї можуть стати вищі навчальні заклади, де можна впроваджувати як і навчальні дисципліни так і факультативи з сімейного виховання, оскільки на моє думку, навика сімейного виховання потребують не тільки діти з неповних сімей, а й з повних. Це пов'язане з тим, що навіть в повних сім'ях батьки не належним чином виконують свої батьківські функції. Розвитком комп'ютеризації призводить до того, що і батьки і діти вільний час проводять не разом, а граючись у комп'ютерні ігри), тяжкі економічні часи (батькам доводиться багато працювати, а інколи, навіть, від'їжджати за кордон).

Якщо дитина виросла в неповній сім'ї, у неї відсутня модель сім'ї як такої, тому в подальшому дорослому житті така людина не має уявлення про модель сімейне виховання.

Зменшення виховної ролі сім'ї також відбувається внаслідок передачі нею функції соціалізації спеціалізованим інститутам виховання і освіти.

Але оволодіння батьками педагогічною культурою сприяє позбавленню від істотних недоліків сімейного виховання [11, с. 167–168].

Негативні приклади з життя сім'ї; безсистемність виховних впливів; дефіцит спілкування батьків з дітьми; невміння організувати конкретну діяльність дітей, спілкування з ними; система заборон як основа виховання; неузгодженість дій у сім'ї, а також сім'ї і школі; зниження виховної активності батьків в міру того, як діти дорослішають; батьківський егоїзм – перебільшене уявлення про здібності дитини, її виключність, прагнення обмежити виховання піклуванням про одяг, їжу, задоволення всіх потреб дітей тощо.

Досліджуючи питання сімейного виховання, як правило, йдеться про можливість жити та виховуватись у сім'ї своїх батьків. Однак право дитини на сімейне виховання включає також право на спілкування з іншими членами сім'ї – бабою, дідом, прабабою, прадідом, братами, сестрами та іншими родичами.

Також слід зазначити, що участь інших родичів у сімейному вихованні дітей чинним законодавством не передбачена. Але досвід показує про позитивний вплив близьких родичів у вихованні дітей (коли батьки весь час працюють, або зловживають комп'ютерними іграми, не говорячи вже про зловживання алкоголем).

Висновок. Підводячи підсумок, можна дійти висновку, що особливо велике значення сім'ї у вихованні дитини неможливо переоцінити. Саме сім'я є водночас і середовищем для дитини, і «першим» вихователем, виконує функцію відтворення населення і функцію передачі духовного багатства, культурних традицій народу, сім'ї. Сім'я багато в чому передбачає те, якою стане людина в майбутньому. Саме сім'я закладає фундамент розвитку нахилів, здібностей дитини, формування її моральних якостей. Саме через сім'ю дитина опосередковує норми людських стосунків, засвоює моральні відносини. Тому належне сімейне виховання – основа успіхів дитини в навчанні, основа її здоров'я, загального життєвого тону, нормальних стосунків з оточуючими.

Державного рівня потребує вирішення питання щодо підвищення вимог не тільки до виховання дітей, а й до самих вихователів. Батьки мають вживати всіх заходів щодо правильного сімейного виховання і визнання спільної відповідальності чоловіка і жінки за виховання і розвиток своїх дітей, притому пам'ятати, що в усіх випадках інтереси дітей є панівними. Створюючи Українську державу на демократичних засадах, суспільство зацікавлене в міцній, морально задоволеній сім'ї. Тому повинна бути створена система сімейного виховання, яку держава повинна поступово впроваджувати в практику. Органи освіти мають проводити не лише роз'яснювальну роботу для того, щоб дитина знала, куди

вона може звернутися за захистом у разі порушення її прав. Органи освіти повинні усвідомити необхідність впровадження нових дисциплін з акцентом на сімейне виховання. Якщо суспільство стане на шлях допомоги молоді у створенні міцної родини, ми обов'язково збудуємо міцну Українську державу.

Список використаної літератури

1. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія / Т.В. Кравченко. – Київ : Фенікс, 2009. – 416 с.
2. Постовий В. Сім'я родинне виховання. Концепція / В. Постовий, П. Щербань, Т. Алексеєнко, О. Докухіна, Н. Стрельнікова // Рідна школа. – 1996. – № 11–12. – с. 15–20.
3. Словник української мови: В 11-ти т. / Под ред. І.С. Назарової, О.П. Петровської та ін. – Т. 8.– Київ : Наукова думка, 1977. – 928 с.
4. Научно-практический комментарий Семейного кодекса Украины / под ред. Ю.С. Червоного. – Киев : Истина, 2003. – 520 с.
5. Ромовська З.В. Сімейний кодекс України : наук.-практ. коментар / З.В. Ромовська. – Київ : Вид. дім «Ін Юре», 2003. – 532 с.
6. Гончаренко с. Український педагогічний словник / с. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Савченко Л.А. Особисті права та обов'язки батьків і дітей за сімейним законодавством України : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 / Л. А. Савченко. – Київ : Б. в., 1997. – 27 с.
8. Пунда О.О. Право на сімейне виховання та проблеми його здійснення // О.О. Пунда. – Вісник Запорізь. нац. ун-ту. – 2005. – № 1. – с. 111–115.
9. Макаренко А.С. Книга для батьків / А.С.Макаренко. – Київ : Рад. шк., 1980. – 327 с.
10. Сімейний кодекс України від 10.01.2002 № 2947-III [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>
11. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. с. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : ОСВ, 2002. – 400 с.

References

1. Kravchenko, T. (2009). *Socialization of children of school age in the interaction of family and school*. Kyiv: Feniks (in Ukr.)
2. Postovyy, V., Shcherban, P., Alekseyeyenko, T., Dokukhina, O., Strel'nikova, N. (1996). Family education. Concept. *Mother School, 11–12, 15–20* (in Ukr.)
3. *Ukrainian dictionary* (1977). In 11 vol. In I.S. Nazarova, A.P. Petrovska et al. (Ed.). 8 vol. Kyiv: Scientific thought. (in Ukr.)
4. Chervonyy, Yu. S. (2003). *Scientific and practical comment of family Code of Ukraine*. Kyiv: Ystyna (in Russ).
5. Romovska, Z.V. (2003). *The Family Code of Ukraine*. Kyiv: In Yure (in Ukr.)
6. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid (in Ukr.)
7. Savchenko, L.A. (1997). Individual rights and duties of parents and children in family law Ukraine. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. (in Ukr.)
8. Punda, O.O. (2005). The right to family education and problems of its realization. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu. Journal of Zaporizhzhya National University, 1, 111–115* (in Ukr.)
9. Makarenko, A.S. (1980). *Book for Parents*. Kyiv. Soviet School. (in Ukr.)
10. *Family Code of Ukraine* (2002). № 2947-III. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14> (in Ukr.)
11. *The theoretical basis of education and training* (2002). Kharkiv: OSV (in Ukr.)

RADCHENKO Nataliya,

Ph.D, Senior Lecturer of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: kuzuja98@ukr.net

A CHILD'S RIGHT OF FAMILY EDUCATION

Abstract. *Introduction. After reception of an independence of Ukraine in the conditions of socio-economic difficulty, in the conditions of difficult situation on the east of the country, the system of education of young people also found oneself in the crisis state.*

Education establishments, as well as before provide professional training of young people, but after graduating of educational establishments young people cannot valuably execute their own functions. In particular it touches the creation of family and children education.

Purpose. To consider the basic positions of child's right on education, to define its maintenance and value for the future formation of personality, and also to underline the necessity of introduction of disciplines about family education in Ukrainian higher educational establishments.

Results. Analysis of scientific literature, in particular Family code of Ukraine, statistical information about the amount of divorces, amount of children-orphans, the amount of children deprived of paternal anxiety, etc., testifies to the urgent necessity of creation of educational programs for the study of bases of family education, confession the necessity of two parents for satisfaction of vital child necessities. The inalienable factor of children moral education is creation in the family by parents the terms of providing of child's dignity (awareness of child's rights as a man, own moral estimation, respect to own moral values), inoculating of child confidence in itself, bringing in to the active position in the life of the society, comprehensive providing of all other interests.

Child's growth in spiritually and morally, healthy and full family will give a possibility in adult period of life to answer the different social, cultural, economic, moral, civil necessities of the state.

Family is at the same time as an environment for a child, and by the «first» as a teacher, executes the function of recreation of population and function of transmission of spiritual wealth, cultural traditions, and family. Family is a foundation for the development of inclinations, child capabilities, formation of his/her moral qualities. Exactly through the family a child study the norms of human relations, master moral relations. Therefore the proper family education is the basis of child's successes in education, basis of health, general vital tone, and normal relations with surrounding.

The question in relation to the increase of requirements not only to children education but also to the teachers need to be solved on state level. Creating the Ukrainian state on democratic principles, society is interested in a strong, morally satisfied family. Therefore there must be created the system of family education, which the state must gradually inculcate in practice. Educational establishments must realize the necessity of introduction of new disciplines with an accent on family education.

Conclusion. That is why the utterly important is an update of the system of higher education in Ukraine with the purpose of formation in students not only professionally necessary skills but also skills of creation of strong family and children education. Children are our future.

Key words: education; family education; children education; child's right; parents' duties; the role of family in children education.

Одержано редакцією 30.03.2017
Прийнято до публікації 04.04.2017

УДК 378 : 811.161.2

СИМОНЕНКО Тетяна Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри методики навчання, стилістики та культури
української мови,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: irinka200888@i.ua

ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ: МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем теорії та практики навчання, а саме питанню про основні лінгвометодичні засади формування професійного мовлення студентів нефілологічного профілю.

Ключові слова: професійне мовлення; компетентнісний підхід; мовна особистість; текстоцентричний підхід; навчальні стратегії.

Підготовка компетентного фахівця є важливим складником сучасної системи освіти у ВНЗ, концептуальні положення щодо змісту та організації якої висвітлено в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Болонській декларації «Про європейський простір вищої освіти», рекомендаціях ЮНЕСКО. Саме в цих документах особливу увагу сконцентровано

на необхідності впровадження компетентнісного підходу в процесі університетської підготовки студентів, на розвиток їх активної комунікативної особистості.

У системі вищої школи держави формуванню мовленнєвих умінь та навичок студентів приділяється належна увага. Цьому сприяють зміст та організація роботи у межах вивчення дисциплін мовного спрямування. Справді, рівень риторичної професійної майстерності фахівця будь-якого напрямку підготовки засвідчує його загальну професійну компетентність з фаху, бажання реалізувати себе на ринку праці, бути конкурентоспроможним.

Мета наукової студії: визначити лінгвометодичні засади формування професійного мовлення студентів нефілологічного профілю.

Визначальним у процесі розгляду пропонованого в науковій студії питання є філософське підґрунтя розвитку професійного мовлення студентів, соціокультурологічний підхід до дослідження професійного мовлення, інтегрований підхід, який виявляється насамперед у взаємозв'язках професійного дискурсу та мовної особистості студентів-нефілологів, а також когнітивно-комунікативний (метапідхід). Когнітивно-комунікативний підхід дає змогу «теоретично обґрунтувати проблеми цілепокладання, відібрати зміст навчання, що орієнтовано на формування різного виду компетенцій (комунікативну, соціокультурну), розв'язати проблеми організації відібраного змісту й послідовності його вивчення; обґрунтувати питання пошуку способів вправлення навчального матеріалу, призначеного для засвоєння студентами, урахування професійно-комунікативних і пізнавальних потреб студентів різних курсів щодо навчальних умов» [1].

Висвітлюючи питання про формування професійного мовлення студентів-нефілологів спираємося на критерії та положення принципів особистісної взаємодії, особистісної орієнтації, андрагогіки вищої школи, педагогічної синергетики, адже саме вони дають змогу більш ефективно представити теоретико-практичний лінгвометодичний потенціал [2].

Професійне становлення особистості передбачає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціального впливу на особистість, залучення її до професійно важливих видів діяльності з метою розвитку в неї необхідних компетентностей, форм поведінки та індивідуальних способів виконання професійної діяльності. Головною сферою життєдіяльності студентства є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне й моральне збагачення.

Загальна професійна компетентність фахівця – це сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності. Одним із компонентів професійної компетентності є персональна компетентність, тобто здатність до професійного росту й підвищення кваліфікації, а також реалізації себе у професійній праці.

Професійне мовлення студентів – це важлива складова загальної професійної компетентності, розглядаємо його з погляду лінгводидактичного, а *професійну мовнокомунікативну компетентність студентів нефілологічних спеціальностей* визначаємо як наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати нормативні й доступні для сприйняття навчально-наукові, професійно орієнтовані тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування. Розглянемо складники структури як складники професійної мовнокомунікативної компетентності студентів-нефілологів. Вважаємо, що лінгвістична професійна компетенція фахівця – це сукупність знань про структуру мовної системи, а також умінь оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови.

Аналіз мовлення студентської молоді дає підстави констатувати, що під час приватного спілкування домінують напівмовність, використання суржику, зниженої лексики, діалектизмів, отже, «очищення» мовлення може відбуватися поступово, починаючи із нормативного мовлення на прикладі зазначених вище стилів. На нашу думку, лінгвістична професійна компетенція фахівця повинна базуватися на потребах особистості щодо

спілкування нормативним варіантом української літературної мови, бути орієнтованою на активне використання під час спілкування дискурсу через «високе» мовлення.

Прагматична професійна компетенція та її положення ґрунтуються насамперед на базових складових дискурсивної компетенції. Відомо, що різновиди дискурсів у комунікативному просторі особистості не формуються спонтанно й так, як засвоюється граматики мови. Особливого статусу набувають ті дискурси, які можна визначити як професійні, тобто ті, що реалізуються повною мірою під час професійної діяльності. Отже, оволодіння професійно орієнтованими дискурсами (включаючи специфічні для певної професії фрейми та сукупність їх словесної демонстрації) є одним із проблемних завдань формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутніх фахівців.

Методика формування прагматичного компонента комунікативної компетенції передбачає й розв'язання проблеми формування усіх видів мовленнєвої діяльності особистості, а найголовніше продуктивних типів: говоріння-письмо. Технічна професійна компетенція – це вміння чітко та виразно висловлювати думку, знання законів техніки мовлення: правильне використання дихання, розвиток приємного, спокійного, гнучкого голосу, чіткої та зрозумілої дикції, нормативної орфоєпії. Технічна професійна компетенція передбачає розвиток і формування риторичних умінь та реалізацію цих умінь на фонетико-орфоєпічному, лексико-граматичному, лексико-фразеологічному рівнях мови, а також урахування технічних компонентів пара лінгвістичної (невербальної) комунікації.

Зрозуміло, що процес формування професійного мовлення студентів-нефілологів різнобічний та довготривалий, він враховує психологічні та психолінгвістичні чинники. Передовсім вказуємо на місце та роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їм властиві потреби й бажання брати участь у спільних обговореннях, висловлювати свої думки, тим самим виявляючи свою індивідуальність, презентувати себе в студентському колективі. Це є важливим мотиваційним стимулом до навчання української мови, особливо до формування, подальшого розвитку й удосконалення професійного мовлення засобами української мови.

Взаємодія мотивації та здібностей взагалі і професійно вартісних здібностей зокрема здійснюється через діяльність як безпосередній, технічний момент психічної активності особистості, зорієнтованої на професійну діяльність. Є.П. Ільїн стверджує, що мотивація до засвоєння певного поняття чи до діяльності виникає тоді, коли виникає ситуація, яка дає змогу реалізовувати існуючий мотив [3]. У зв'язку з цим не можна не враховувати думку О.О. Леонтєва, який уважав, що навчання безпосередньо мові повинно мати у своїй основі спеціальні ситуації, які б спонукали до засвоєння виділеного конкретного матеріалу [4]. Як середня, так і вища школи перебувають у постійному пошуку таких форм педагогічного впливу на особистість учня та студента, у ході якого підвищується мотивація до процесу навчання, проте П.М. Якобсон [5] дуже слушно зауважує, що мотивацією навчання є, з одного боку, результат переробки тих впливів, які студент отримує із сімейної та соціальної сфер, а з іншого боку – ставленням до цих впливів, які пов'язані з особливостями життєвих настанов, бажань та інтересів студента.

Щодо навчальної діяльності, то П.М. Якобсон розрізняє три типи мотивації: негативна мотивація; мотивація, що пов'язана з мотивами, які знаходяться поза навчальною діяльністю, але які мають позитивний характер; мотивація, яка безпосередньо пов'язана з самим процесом навчальної діяльності [5]. Реалізуючи завдання комплексної проблеми формування високого рівня професійного мовлення студентів-нефілологів, беремо до уваги третій тип мотиваційної діяльності особистості, а саме мотивацію, яка безпосередньо пов'язана з процесом навчальної діяльності, оскільки в основі третього типу закладено прагнення студентів оволодівати все новими й новими знаннями на високому рівні.

Постійні пізнавальні інтереси зумовлюють появу прагнення переборювати труднощі інтелектуального характеру, тобто саме мотивація 3-го типу уможливорює достатньо високий рівень оволодіння комунікативними навичками різних типів. Складовими психологічних чинників мовної особистості фахівця, на нашу думку, є такі: особистісно-індивідуальні

якості, особистісно-соціальні якості, спеціалізація мовленнєвого процесу, інтенсифікація навчального процесу. У контексті питання активізуємо поняття «текстовий стереотип», який варто розуміти як особливий самоорганізований психологічний механізм, що сприяє «укладанню» різноманітної інформації, зокрема професійно важливої, яка надходить із тексту.

Вартісним у процесі зясування лінгвометодичних засад формування професійного мовлення студентів-нефілологів є врахування стратегій: стратегій, що пов'язані з успішним ходом навчального процесу з оволодінням майбутньою спеціальністю, і стратегій, що забезпечують засвоєння і користування українською мовою. Базовими типами когнітивно-операційних процедур для розвитку стратегій оволодіння й користування мовою є такі, як користування мовою при мовосприйнятті, оволодіння готовими мовленнєвими моделями, користування мовою при мовленнєвому породженні й мовленнєвому відтворенні, оволодіння творчим професійним мовленням. Значне місце у процесі формування професійного мовлення студентів відводиться дисципліні «Українська мова за професійним спрямуванням» у вищій школі, основні функції якої такі, як комунікативна, когнітивно-освітня, розвивальна, професійна, гуманістично-виховна; особистісно-діяльнісна; соціокультурна, інтегративна. Одним із основних виявів комунікативної спрямованості навчання є текстоцентричний підхід до розвитку професійного мовлення. «Українська мова за професійним спрямуванням» як об'єкт вивчення має бути представлена ретельно відібраним, системно організованим матеріалом, центральною ланкою якого є текст. Текстоцентричний підхід до мови передбачає підбір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації.

Однією з важливих проблем під час викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» є розробка *моделі практичного заняття* відповідно до напрямку підготовки, наприклад, економічного, юридичного, природничого тощо. Практичне заняття – це форма навчального заняття, у ході якого викладач організовує розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни. Призначення практичного заняття – формування у студентів професійних умінь та практичних навичок, формування особистості майбутніх фахівців. Для того, щоб спроектувати практичне заняття, яке дасть можливість на високому рівні організувати професійно-евристичну діяльність студентів, викладач повинен урахувати декілька етапів діяльності: визначити дидактичну мету практичного заняття, його вид, впорядкувати внутрішню структуру, визначити діяльність викладача та студента на кожному етапі, дібрати методи та прийоми роботи відповідно кожного етапу заняття, продумати обладнання на кожному етапі [6].

В основі моделі практичного заняття з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» мають бути представлені технології формування умінь і навичок українського професійного мовлення студентів. Їх складовими, як правило, є інтерактивні та дискусійні активні методи навчання, ділові ігри з розвитку професійного мовлення, метод проєктів, система вправ з розвитку професійного мовлення, форми роботи з текстом. Для прикладу: дискусійні активні методи можуть бути повною мірою реалізовані з метою розвитку комунікативного потенціалу майбутнього фахівця. Дискусію у межах практичного заняття можна організувати як процес діалогічного, полілогічного спілкування між студентами і викладачем, студентами та студентами, запрошеними до дискусії. У ході такої діяльності відбувається формування практичного досвіду спільної участі щодо обговорень, розв'язання теоретичних проблем та питань, водночас створюються умови для динаміки професійного мовлення студентів.

Досягнути навчальної мети на занятті з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» можна, якщо врахувати типологію (вид) практичного заняття та узгодити його з методичною основою. З конкретної дисципліни пропонуємо декілька видів:

а) практичне заняття інтегрованого типу. Методична база: встановлення внутрішньо дисциплінарних зв'язків у ході засвоєння лінгвістичних знань, вивчення зв'язків дисципліни з іншими дисциплінами професійного циклу;

б) практичне заняття на поглиблення сформованих компетенцій з мови. Методична база: узагальнення та систематизація знань, включення їх в систему раніше здобутих знань, умінь та навичок студентів-нефілологів;

в) практикум (тренувальний, дослідницький, творчий). Методична база: процес формування конструктивних умінь студентів;

г) практичне заняття формування умінь та навичок. Методична основа: самостійне творче використання сформованих умінь та навичок [7].

Пропоновані види практичного заняття розрізняються практичною метою, місцем навчального заняття в загальній системі, логічним змістом роботи та характером пізнавальної діяльності. Загальною ознакою для всіх видів практичних занять є поєднання знань студентів-нефілологів з їх практичною діяльністю. У всіх типах практичного заняття обов'язково виділяють три етапи: мотиваційно-цільовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оціночний.

Розвиткові професійного мовлення студентів сприяють апробовані у межах дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» лексичні й лексико-орфографічні вправи та завдання з поповнення вокабулярію студентів, з розвитку екстралінгвістичних і лінгвістичних умінь відбирати й уживати лексико-граматичні засоби навчально-наукового підстилю для створення професійного дискурсу певного жанру. Також під час розгляду питання про лінгвометодичні засади формування професійного мовлення студентів та вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» визначальними є положення, які засвідчують, що основною змістовою одиницею навчання залишається навчальний текст професійно орієнтованого спрямування. Найважливішою характеристикою його є поліфункціональність, тобто призначення зберігати науково-навчальну інформацію, впливати на свідомість, мислення і фахове мовлення студентів, формувати їхній професійний менталітет, здійснювати на них мотиваційну дію, сприяти розвитку їхніх креативно-професійних якостей.

Актуальними у контексті окресленої проблеми формування професійного мовлення студентів-нефілологів залишаються питання дидактичного забезпечення навчального процесу, пов'язаного з розвитком високого рівня загальнонаукових, міжпредметних когнітивно-комунікативних умінь студентів-нефілологів; дослідження мовної особистості студентів-нефілологів у процесі оволодіння гуманітарними дисциплінами; лінгвістичне наповнення й розвиток текстових, дискурсивних умінь студентів у роботі з науково-навчальними (усними і писемними) текстами.

Список використаної літератури

1. Вовк О.І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма / О.І. Вовк. – Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2013. – 500 с.
2. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту: навчальний посібник / І.М. Кочан. – 2-е вид., перероб і доп. – Київ : Знання, 2008. – 423 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Якобсон Р. Избранные работы / Р. Якобсон – М. : Прогресс, 1985. – 412 с.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – Київ :Знання–Прес, 2003. – 418 с.
7. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підручник для студентів-філологів / за ред. М.І. Пентиліук. – Київ : Ленвіт, 2005. – 400 с.

References

1. Vovk, A.I. (2013). *Communicative competence of students cognitive linguists: a new educational paradigm*. Cherkassy: Y.A. Chabanenko. (in Ukr.).
2. Kochan, I.N. (2008). *Linguistic analysis of the text: a tutorial*. 2nd edition, revised and enlarged. Kyiv: Knowledge. (in Ukr.).
3. Ilyin, E.P. (2000). *Motivation and motives*. St. Petersburg: Peter. (in Rus.).
4. Leontiev, A.A. (1969). *Language, speech and speech activity*. Moscow: Enlightenment. (in Rus.).

5. Jacobson, R. (1985). *Selected works*. Moscow: Progress. (in Rus.).
6. Kuzminsky, A.I., Omelianenko, V.L. (2003). *Pedagogy*: Textbook. Kyiv: Knowledge Press. (in Ukr.).
7. *Methods of teaching native language in secondary schools: a textbook for students of philology* (2005). In M.I. Pentylyuk (Ed.). Kyiv: Lenvit. (in Ukr.).

SYMONENKO Tetyana,

Doctor in Pedagogy, Professor, Chair of Methods of Teaching, Stylistics and Culture of Ukrainian Department

Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

e-mail: irinka200888@i.ua

**PROFESSIONAL SPEECH OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL PROFILE:
METHODS OF FORMING**

Abstract. The article is devoted to the problem of the Higher School of linguistics such as the issue of professional speech of students of non-philological profile. Studio offers the scientific basis for the formation linguodidactic professional speech of students, including the case of forming technology, methods and techniques, psychological principles. In particular highlights the role of motivation as the determining factor that contributes to the dynamics of broadcasting improve it in terms of Ukrainian language culture. We present the model of technology and practical lessons on discipline «Ukrainian language for professional purposes», indicates the priority areas of work with students who can develop linguistic, pragmatic, technical competence of future specialists in various areas of trainian. An actual in the context of the professional speech of students have questions didactic support the learning process associated with the development of high-level communication skills.

Key words: competence approach; linguistic identity; conditions of formation language teachers personality; system of principle of management.

Одержано редакцією 21.03.2017
Прийнято до публікації 27.03.2017

УДК 374.7(410.1)

СКОРИК Юлія Мирославівна,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: alera_julija@mail.ru

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У АНГЛІЇ**

У статті здійснено ретроспективний аналіз пріоритетних напрямів реформування професійної освіти дорослих у Англії, який дозволив чітко визначити основні властивості цілісної концепції освіти дорослих, яка реалізується відповідно до власної мети неперервного гармонійного розвитку особистості, збагачення її духовного світу та реалізації творчого потенціалу.

Ключові слова: освіта; система освіти дорослих; неформальні заклади освіти; професійна підготовка; модульне навчання.

Постановка проблеми. Аналіз державних постанов та законодавчих актів Англії стосовно освіти дорослих чітко вказує на те, що однією з провідних тенденцій розвитку цієї галузі, яка активно підтримується урядом як консерваторів, так і лейбористів, є зміщення акценту від загальнокультурної освіти дорослих, що історично склалася в даній країні як традиційна і домінуюча форма освіти дорослих, і перехід до професійно-орієнтованої моделі. Такі масштабні зрушення були викликані у першу чергу структурними змінами в економіці країни та новими суспільними вимогами в умовах глобальної науково-технічної революції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особлива увага вітчизняних дослідників зосереджена на системі підготовки професійних педагогічних кадрів та післядипломній педагогічній освіті в Англії. Ґрунтовний аналіз надбань англійської педагогіки у цьому напрямку подано у роботах С.Ю. Алферова, Г.А. Андреевої, М.Б. Євтуха, Є.В. Ісаєвої, О.Ю. Леонтьєвої, Л.П. Пуховської, С.І. Синенко, О.В. Сухомлинської, В.А. Рижова та ін. Вивчення стану системи вищої освіти у Великій Британії стало предметом наукових досліджень О.В. Глузмана, О.М. Карпенка, К.В. Корсака, І.Б. Марцинковського, Л.П. Рябова, Л.А. Торяник, В.М. Шейко та ін.

Мета статті. Становлення України як незалежної демократичної європейської держави вимагає докорінного перегляду моделі існуючих суспільних відносин та потребує її активної адаптації до функціонування в умовах вільного та рівноправного партнерства у світовому ринковому просторі. Провідне місце в оновленій структурі суспільних відносин, безумовно, належить освіті дорослих, яка виступає одним із основних показників соціально-економічного та політичного розвитку держави, а також тим ключовим фактором, що забезпечує стабільність та процвітання нації. Метою статті є ретроспективний аналіз англійського досвіду розвитку системи освіти дорослих з урахуванням можливостей подальшого використання провідних напрямів розвитку зазначеної системи у вітчизняному освітньому менеджменті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважається, що передумовою формування професійної моделі освіти дорослих стала освітня політика лейбористських урядів у 1960–70-х рр., егалітарний принцип регулювання освіти дорослих та створення умов рівності освітніх можливостей, які призвели, на думку їх наступників-консерваторів, до широкомасштабної кризи не тільки в освіті, а й в економіці [1, с. 289–296; 2, с. 109–127].

Можна стверджувати, що економічна криза, яка набула в Англії особливого розмаху в 70–80-ті рр. ХХ століття, була значною мірою пов'язана з кризою в системі освіти дорослих. Динамічний характер науково-технічних перетворень вимагав підготовки працівників нової формації, здатних швидко та гнучко реагувати на постійно мінливі запити ринку праці. Нова економічна парадигма потребувала орієнтації системи освіти дорослих на підготовку фахівців, кваліфікація яких пов'язана з передовими напрямками розвитку науково-технічного прогресу, тобто комп'ютеризацією виробництва, програмним управлінням, мікроелектронікою, інформаційними технологіями, біотехнологіями тощо.

Прихильники теорії «людського капіталу» відстоювали точку зору про те, що саме кваліфіковані кадри визначають рівень конкурентоспроможності держави. Проте, зниження економічних показників свідчило про досить низький професійний рівень робочої сили Англії [3, с. 5–11]. Економічна криза стала головним чинником, який спонукав англійський уряд переглянути існуючу систему освіти дорослих та перерозподілити пріоритети між загальнокультурною та професійною освітою. У зв'язку з цим проведені державні реформи сектору освіти дорослих мали чітко виражений ринковий характер та були детерміновані економічними потребами країни.

Основи сучасної парадигми професійної освіти дорослих були закладені на початку 1980-х рр. і тісно пов'язані з впровадженням консервативним урядом на чолі з М. Тетчер неоліберальної моделі соціально-економічного розвитку, що регулюється законами ринкових механізмів. Сутність нової політики полягала у перетворенні освіти на «третій сектор економіки», що повинен виправдовувати затрати та приносити прибуток, і, таким чином, відбувалося інвестування лише «прибуткових» форм освіти дорослих, зокрема професійної. З огляду на це державні витрати у сектор освіти були різко скорочені.

Паралельно уряд проводить політику роздержавлення та інкорпорації освітнього сектору, що полягала в активному залученні приватних осіб та бізнесових структур як альтернативних джерел фінансування та управління післяшкільними навчальними закладами. Проведені реформи давали можливість, по-перше, скоротити до мінімуму обсяги державного фінансування освіти і таким чином зменшити також адміністративні витрати та скерувати утримані кошти на інші цілі, по-друге, максимально зблизити освіту з промисловістю та примусити освіту сприяти економіці, швидко та ефективно реагуючи на освітні та кваліфікаційні потреби різних галузей промисловості та бізнесу.

В кінці 1970-х – на початку 80-х рр. в Англії склалися досить сприятливі умови для розвитку професійної освіти дорослих, в тому числі завдяки ряду державних постанов і законів, а також освітніх заходів, ініційованих Департаментом освіти та науки і Департаментом працевлаштування і широко підтриманих приватними підприємствами. Відповідна нормативна платформа була закладена ще у 1964 році з прийняттям Закону «Про професійну підготовку на підприємствах», метою якого було покращення зв'язків між професійною освітою, економічними потребами країни та технічним розвитком, підвищення загального рівня професійної підготовки, встановлення мінімальних стандартів, а також урегулювання питання рівномірного розподілу коштів на професійну підготовку між різними галузями економіки [4]. Реалізація зазначених у Законі завдань відводилася новоствореним Радам з питань професійної підготовки для виробництва (РППВ), що займалися організацією курсів професійної підготовки для осіб старших 16 років для кожного конкретного сектору промисловості. Починаючи з 1964 р. у Великій Британії було відкрито 27 РППВ, які представляли відповідно 27 провідних галузей промисловості, що охопили професійною підготовкою близько 15 млн. робітників [5, с. 57].

Наступний законодавчий акт – Закон «Про зайнятість та професійну підготовку» (1973 р.) – був орієнтований на модернізацію системи професійної підготовки. Новий підрозділ Департаменту праці – Комісія з трудових ресурсів (КТР) – повинен був координувати роботу служб зайнятості, професійної підготовки та консультації. Таким чином, держава почала відігравати провідну роль у регулюванні економічно важливим сектором освіти, централізуючи певні управлінські функції. Пріоритетним напрямком діяльності КТР стало розширення можливостей масової професійної підготовки та перепідготовки робочої сили, реалізованого в проекті «Професійні можливості» (TOPs): навчальні курси пропонували оволодіння професійними вміннями з більш ніж 60 спеціальностей у центрах професійних вмінь (skillcentres).

Зі зміною уряду в 1979 р. в секторі професійної освіти дорослих відбулися зрушення прогресивного характеру, що було пов'язано з поглибленням політики раціоналізації освітніх витрат. У цьому контексті Департамент праці ліквідував 17 РППВ та проголосив у 1981 р. «Нову ініціативу з професійної підготовки» (New Training Initiative), яка відповідала трьом основним завданням: зробити професійну підготовку більш гнучкою, доступною для широкого кола споживачів, що при цьому оптимально та ефективно задовольняє економічні потреби країни; охопити молодь віком до 18 років мережею освітніх послуг професійного характеру; розширити можливості підвищення професійної кваліфікації та перекваліфікації для працездатного населення [6, с. 14].

Слід відмітити, що в «Новій ініціативі» значна увага уряду була прикута до освітніх потреб дорослих працівників різних категорій. Така секторизація професійної освіти та підготовки кадрів давала можливість підвищити якість та ефективність навчальних програм та, звичайно, підвищити економічні показники відповідних галузей промисловості та бізнесу. Таким чином, «Ініціативою» були визначені чотири пріоритетні категорії робочої сили, освітні потреби яких необхідно було задовольнити у першу чергу: потреби некваліфікованих робітників або вузькоспеціалізованих працівників, зайнятих у секторі фізичної праці; потреби кваліфікованих робітників, професійні вміння яких не відповідають сучасним вимогам виробництва; потреби кваліфікованих робітників, що мають достатньо досвіду та вмінь для обіймання більш відповідальних посад, але не мають відповідного рівня освіти; потреби кваліфікованих робітників, які бажають підвищити рівень професійної кваліфікації [6, с. 17].

В «Ініціативі» також вперше наголошувалася необхідність розробки єдиних стандартів, які визначали рівень професійних вмінь та компетенцій робітника для кожної окремої ланки промисловості. Проте зазначений крок не дав змогу створити когерентну та ефективну національну систему професійних кваліфікацій. Зокрема, дослідження робочої групи на чолі з О. де Вілем, результатом яких стала публікація Білої книги «Освіта та професійна підготовка молоді» (1985 р.), свідчили про те, що деякі галузі промисловості досягли дійсно високих показників у розробці стандартів, інші – не змогли забезпечити навіть належного мінімуму [7, с. 73].

Державні кроки щодо оновлення змісту та структури системи професійної освіти дорослих набули подальшого розвитку у формі нової мережі національних професійних кваліфікацій (НПК), остаточно сформованої у 1988 році. Необхідність проведення цієї реформи була наголошена у державній Білій книзі «Працюємо разом – освіта та професійна підготовка» (1986 р.) [8, с. 291] і викликана потребою переглянути діючу в країні ще з ХІХ століття систему професійних кваліфікацій, яка, звичайно, більше не могла ефективно задовольняти вимоги нових суспільно-економічних відносин. Як стратегічні завдання проведеної у 1988 р. реформи професійної освіти були визначені такі: збільшити кількісні показники професійної підготовки кваліфікованих робітників; усунути плутанину існуючої кваліфікаційної системи; зменшити розрив між академічними та професійними кваліфікаціями; розробити шкалу професійних кваліфікацій, що повною мірою відповідає професійним компетенціям, необхідним на робочому місці [7, с. 81].

Слід зауважити, що позитивною рисою шкали НПК було врахування потреб як потенційних дорослих «учнів», так і роботодавців. Зокрема, розроблені національні стандарти були узгоджені та визнані впливовими промисловими представництвами у тісній співпраці із самими працівниками.

Таким чином, всі існуючі професійні кваліфікації розподілялися в межах п'яти рівнів, кожний з яких включає визначення загального комплексу вмінь та навичок, притаманних будь-якій посаді.

У кінці 1980-х – на початку 1990-х рр. розвиток професійної освіти дорослих поживається у зв'язку з проведенням урядом освітньої політики «розширених освітніх можливостей», яка передбачає фокусування уваги на підвищенні рівня професійної підготовки представників маргінальних груп суспільства. У цьому контексті був ініційований ряд державних освітніх програм для таких категорій населення, як безробітні, жінки, літні люди та особи зі спеціальними освітніми потребами – «Професійна підготовка для працевлаштування» та «Почни знову». Однак аналіз відповідних офіційних документів (Білі книги «Професійна підготовка для працевлаштування» 1988 р., «Зайнятість у 1990-х» 1988 р.) свідчить про те, що широке проведення консервативним урядом програм, орієнтованих на вказані категорії населення, носило насамперед прагматичний характер та націлювалося на «підвищення темпів розвитку економіки, виробництва та конкурентоспроможності держави» [9, с. 7–8].

Проаналізовані державні реформи широко відобразили ще одну зростаючу тенденцію розвитку англійської системи професійної освіти дорослих, як, до речі, і системи освіти в цілому, – тенденцію поступового переходу від децентралізованої моделі управління освітою до змішаної – децентралізовано-централізованої. Основними рисами, що свідчили про вибраний урядом курс на централізацію управління професійною освітою дорослих, були посилення адміністративного пресингу шляхом суворого регулювання державного фінансування на місцевому рівні, створення спеціальних центральних підрозділів з питань інспектування якості навчальних програм, проведення політики стандартизації професійної освіти. Так, завдання розробки єдиних стандартів шкали НПК доручили новоствореній Агенції з питань професійної підготовки (Training Agency), розробку шкали НПК – Національній раді з професійних кваліфікацій (NCVQ), що являли собою новостворені підрозділи Департаменту зайнятості; роль місцевих органів управління освітою при цьому фактично звелася до мінімуму.

Така ситуація була викликана посиленням на початку 1980-х рр. критики в бік місцевих органів, яких звинувачували у зниженні стандартів навчання, відсутності вичерпної інформації щодо показників навчальної успішності студентів, аналізу відвідування курсів та нерівномірному розподілі коштів [10, с. 97].

В кінці 1980-х – на початку 1990-х рр. в англійських педагогічних колах та на державному рівні проводиться палка полеміка стосовно уніфікації професійної та академічної післябов'язкової освіти з метою подолання межі, що традиційно відокремлює ці дві ланки освіти. Ця тенденція особливо посилюється на тлі тих соціально-економічних процесів в англійському суспільстві, які викликають потребу в набутті універсальних компетенцій широкого профілю, що дозволяють людині бути максимально мобільною та адаптивною на мінливому ринку праці.

Висновки. Вдосконалення управління розвитком даної ланки освіти дорослих може здійснюватися шляхом перерозподілу повноважень між центральними і регіональними органами управління на користь регіонів та автономності управління навчальних закладів. Однак такий підхід до реформування управління, як свідчить досвід Англії, може мати певні недоліки, зумовлені різним рівнем соціально-економічного розвитку і відповідно фінансових можливостей областей, невизначеністю перспективних потреб у кваліфікованих робітничих кадрах. Лише обґрунтований і неквапливий перерозподіл управлінських функцій може призвести до вдосконалення системи в окремих регіонах і в державі загалом.

Список використаної літератури

1. King A. Overload: Problems of Governing in the 1970s // *Political Studies*. – 1975. – № 23. – P. 289–296.
2. Brittain S. The Politics and Economics of Privatisation // *Political Quarterly*. – 1984. – № 55. – P. 109–127.
3. The British Economy in Transition: From the Old to New? / Ed. By R. Turner. L.; N.Y., 1995. – 122 p.
4. Tight M. Mythologies of Adult / Continuing / Lifelong Education // SCUTREA, 29th Annual Conference. – Warwick, 1999. – P. 322–339.
5. Jennings B. Adult education in Europe. United Kingdom. – Prague: Centre for Leisure and Education, 1981. – 159 p.
6. A New Training Initiative. – Manpower Service Commission, 1981.
7. Educational Reform in the UK. Report for Overseas Offices. – The British Council, 1998. – 129 p.
8. Hargraves G. The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: an analysis of its role in the development of competence-based vocational qualifications in England and Wales // *British Journal of Educational Studies*. – 2000. – Vol. 48, № 3. – P. 285–308.
9. Training for Employment (White Paper). – London: HMSO, 1988. – 204 p.
10. Харпер Х., Гарнер Л. Влияние рынка на профессиональное образование в Великобритании // *Педагогика*. – 1998. – № 6. – С. 96–102.

References

1. King, A. (1975) *Political Studies. Overload: Problems of Governing in the 1970s*, 23, 289–296.
2. Brittain, S. (1984) *Political Quarterly. The Politics and Economics of Privatisation*, 55, 109–127.
3. Turner, R. (1995) *The British Economy in Transition: From the Old to New?*, 122
4. Tight, M. (1999) Lifelong Education // SCUTREA, 29th Annual Conference. *Mythologies of Adult*, 322–339.
5. Jennings, B. (1981) Centre for Leisure and Education. *Adult education in Europe. United Kingdom*, 159.
6. A New Training Initiative (1981). *Manpower Service Commission*.
7. Educational Reform in the UK. Report for Overseas Offices (1998). *The British Council*, 129.
8. Hargraves, G. (2000) British Journal of Educational Studies. *The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: an analysis of its role in the development of competence-based vocational qualifications in England and Wales*, 48, 3, 285–308.
9. *Training for Employment* (White Paper) (1988). HMSO, 204
10. Harper, H., Garner, L. (1998) The impact of the market on vocational education in the UK. *Pedagogy*, 6, 96–102. (in Rus.).

SKORYK Yuliya,

Ph.D in Pedagogy, Lecturer of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.
e-mail: alera_julija@mail.ru

TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ADULT PROFESSIONAL EDUCATION IN ENGLAND

Abstract. Introduction. In Ukraine in the conditions of social and economic difficulty the system of adult education also found oneself in the crisis state. That is why educational establishments, as well as before provide adult education in our country cannot valuably execute their own functions.

The analysis of English experience testifies to the urgent necessity of acceptance of wide approach in relation to the concept «adult education», confession and revival of informal educational establishments which will enable to change formal and informal educational activity and thus to answer different social, cultural, economic, moral, civil necessities of a man.

Purpose. The purpose of the article is retrospective analyses of English experience of adult education system development taking into account the possibilities of the subsequent use of leading directions of development of the noted system in Ukrainian educational management.

Results. Utterly important is taking away from the extreme forms of centralization in the management of adult educational system, administrative freedom in making decision on local and regional

levels. The necessity of decentralization of administrative functions in the system of Ukrainian education becomes firmly established by the Law of Ukraine «About Education» (1991), and that is why can do supposition, that this tendency will be continued in a future law «About adult education». English experience of the management of the system of adult education specifies on that it follows to avoid extremes and search an optimum model at which in obedience to certain parameters the system of adult education will decentralize, and after other – centralized.

The revision of financing of the system of adult education needs separate attention: an increase of volumes of the state investing with the purpose of creation of effective mechanism of financial stimulation (especially for the marginalized groups of population), active bringing in of an additional alternative funding sources (private enterprises, business structures, public and eleemosynary organizations, etc.). Thus it should be noticed about the threat of surplus commercialization of adult education, by the result there can appear the limited economic aims of employers (especially in a case with private companies) and ignoring of general and cultural necessities of adults.

Ukrainian formal system of adult education needs native reorganization of its structure with the purpose of greater flexibility grant. Nowadays modern system reminds a static and inflexible structure which has the initial and eventual terms of education, fixed curriculum, class schedule, that, to our opinion, is oriented in a greater degree on a traditional student; educational necessities of an adult look out as second-rate.

Conclusion. In particular, it follows to take into account that adult students hope to get knowledge which it is possible to apply practically at once, and that is why it is expedient maximally to adapt a curriculum to the concrete educational necessities of adults.

Conception of lifelong adult education automatically extends the scopes of education reception from minimum possible to indefinite that fully answers the features of adult education. The important condition of flexibility, that it is brightly represented in England by the system of accumulation and translation of test units, modular education, compatible national qualifying scales, there is possibility stage-by-stage, by parts to obtain the desired specialty and, of own will, it is easy to adapt oneself within the limits of the educational system without the loss of educational rates.

Key words: education; the system of adult education; informal educational establishments; professional training, modular education.

Одержано редакцією 03.04.2017
Прийнято до публікації 09.04.2017

УДК37.378

РОЖАК Наталія Володимирівна,

асистент кафедри іноземних мов природничих
факультетів

Львівського національного університету ім. Івана
Франка

e-mail: osulym@ukr.net

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

У статті аналізуються проблеми формування комунікативної компетенції студентів природничої спеціальності у процесі вивчення іноземної мови. Автор порівнює підходи різних науковців до цієї проблеми. Безперечно, що сучасні спеціалісти повинні вміти не тільки прочитати і зрозуміти іноземну літературу за спеціальністю, але й володіти достатніми навичками та уміньми вести дискусії на актуальні теми, брати участь у конференціях, шукати потрібну інформацію в іношомовних друкованих та електронних джерелах. Формування іношомовної комунікативної компетенції – це систематизований, логічно побудований процес навчання, в ході якого студент повинен оволодіти усіма видами мовленнєвої діяльності – говорінням, читанням, письмом, аудіюванням. Комунікативні навички студентів природничої спеціальності формуються у комунікативно орієнтованих, фахово створених викладачем ситуаціях.

Ключові слова: компетенція, комунікативна компетенція, іношомовна комунікативна компетенція, лінгвістична компетенція, соціокультурна компетенція.

Постановка проблеми. В наш час людство увиходить в нову, інформаційну, еру, що означена глобалізмом, змішуванням культур, інформаційним вибухом, усвідомленням екологічних загроз для цивілізації. Українське студентство, майбутні фахівці природничого спрямування, не мають стояти осторонь цих проблем і загроз. Тому актуалізується питання обміну інформацією щодо пошуку ефективних рішень у сфері мінімізації екологічних ризиків і донесення до підростаючого покоління їх важливості для майбутнього людства.

Ці питання вимагають від студентів природничої спеціальності оволодіння іноземними мовами, в першу чергу англійською, в обсягах, необхідних для ефективної комунікації.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій мовної освіти, метою навчання іноземних мов є розвиток у студентів іншомовної комунікативної компетенції [1, с. 25]. У Навчальній програмі з іноземних мов формування іншомовної комунікативної компетенції розуміється як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування [2, с. 4]. Сучасний студент природничої спеціальності повинен володіти іноземною мовою як засобом міжкультурного діалогу і засобом саморозвитку. А це передбачає формування у нього належного рівня іншомовної комунікативної компетенції.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти визначено основні напрями професійної підготовки фахівців, що передбачають досягнення студентами немовного факультету достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у професійній сфері спілкування [1, с. 27]. Проте, дослідники [3; 4] стверджують, що випускники немовних факультетів вузів мають невисокий рівень її сформованості. Тому актуальною **метою статті** буде процес формування іншомовної комунікативної компетенції студентів природничої спеціальності вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх публікацій. Поняття, зміст, структуру, чинники формування комунікативної компетенції у педагогіці і методиці навчання іноземних мов досліджувалися як зарубіжними, так і вітчизняними вченими. Серед них варто назвати зарубіжних авторів, таких як: Н. Хомські, Г. Менг і Б. Крафт, І. Зимня, М. Воятюнев, Г. Китайгородська. Сучасні вітчизняні науковці, що займаються проблемами формування іншомовної комунікативної компетенції: В. Бондар, Н. Бориско, М. Галицька, О. Данилюк, с. Козак, Н. Костенко, Є. Костик, Н. Микитенко, О. Тарнопольский та ін.

Виклад основного матеріалу. У руслі нашого дослідження, перш за все, варто розмежувати поняття «компетентність» і «компетенція». У «Сучасному тлумачному словнику української мови» «компетентний» трактується таким чином: «1. Який має ґрунтовні знання в певній галузі; тямущий; 2. Який має певні повноваження; повновладний. «Компетенція» – 1. Гарна обізнаність із чимось; 2. Коло повноважень певної організації, установи або особи» [5, с. 346].

У лінгвістику й методику викладання іноземних мов термін «компетенція» був уведений у 1965 році М. Хомські і трактувався як здатність, яка необхідна для виконання переважно мовної діяльності в рідній мові [6, с. 32].

Наразі поняття «компетенція» С.В. Козак визначає як єдність знань, навичок і відносин у процесі професійної діяльності, які зумовлені вимогами посади, конкретною ситуацією і цілями організації [7, с. 32]. В.А. Семіченко вважає, що «компетенція» – коло тих питань, котрі повинна і реально може розв'язувати людина, яка виконує професійну чи соціальну роль [8, с. 44].

Поняття «комунікація» (з лат. *communication* – повідомлення [5, с. 347]) означає обмін інформацією, спілкування, зв'язок. З психологічної точки зору, спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребою спільної діяльності і який містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини [9, с. 152]. Педагогічний підхід визначає комунікацію як процес спілкування в усній чи писемній формі, когнітивна сутність якої полягає в обміні інформацією та її оцінюванні [10, с. 11].

Комунікативну компетенцію варто розглядати як набуту особливу якість мовленнєвої особистості. Різні підходи до сутності і значення комунікативної компетенції вказують на багатоаспектність цього поняття (табл. 1).

Сутність і значення комунікативної компетенції

Автор / Автори	Визначення
Н. Хомські	«Комунікативна компетенція» – це здібність, необхідна для виконання певної мовленнєвої діяльності рідною мовою [6, с. 23].
Н. І. Гез	Комунікативна компетенція – це володіння лінгвістичною компетенцією, знання відомостей про мову, уміння співвідносити мовні засоби із задачами та умовами спілкування, розуміння стосунків між комунікантами, вміння організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доцільності висловлювання [11, с. 19].
Г. А. Китайгородська	«комунікативна компетенція» – це здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою. Галузь «мови і літератури» (іноземна мова) оперує терміном компетенції, а не компетентності, що є на сьогодні предметом дискусій [12, с.3].
І. А. Зимня	Комунікативна компетенція – оволодіння складними комунікативними навичками та вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм та обмежень під час спілкування, знання звичаїв, традицій, етикету в сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість; орієнтування у комунікативних засобах, що притаманні національному менталітету, засвоєння рольового репертуару в межах певної професії [13, с. 36].
«Загально-європейські рекомендації з мовної освіти»	Комунікативні мовні компетенції «забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція... реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності (сприймання, продукція, інтеракція або медіація)» [1, с. 17].
Т. Г. Богданович	«Іншомовна компетенція є запорукою постійного навчання протягом життя; відтак, предмет іноземна мова стає одним із провідних у вищій школі, оскільки саме він дає ключі до одержання інформації про новітні технології у галузі майбутньої професії студента, саме він уможливує партнерське спілкування фахівців, допомагає ширше презентувати та поширювати результати своїх наукових пошуків» [14, с. 508].
О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко	Комунікативна компетенція – це здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для того, хто навчається, задачі спілкування в побутовій, навчальній, виробничій та культурній сфері; уміння того, хто навчається, користуватися фактами мови для реалізації мети навчання [15, с. 109].
Н. О. Микитенко	«Іншомовну професійну компетенцію визначено як здатність застосовувати: 1) знання про лексико-граматичні особливості іноземної мови, типи іншомовних дискурсів, їх будову; 2) вміння і навички сприймати, інтерпретувати, забезпечувати когерентність висловлювань в значущих комунікативних моделях, створювати дискурс у типових професійних ситуаціях» [4, с. 16].
М. М. Галицька	Іншомовна комунікативна компетенція студентів ВНЗ розглядається, з одного боку, як здатність здійснювати іншомовне спілкування, тобто передавати і обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовуючи систему мовних і мовленнєвих норм, вибираючи комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування, а з іншого – як готовність студентів до іншомовного спілкування. Звідси виходить, що іншомовна комунікативна компетенція не є особистісною характеристикою; її сформованість визначається у процесі спілкування [16, с. 40].

Узагальнюючи, можна констатувати, що зміст іншомовної комунікативної компетенції складають певні умови. Зокрема, ефективна іншомовна комунікація залежить від уміння реалізувати комунікативні наміри; щоб їх реалізувати – необхідно володіти іншомовним матеріалом й набути умінь вживати його в конкретних ситуаціях.

Навчання іноземної мови, спираючись на загальнодидактичні принципи, відрізняється тим, що головною метою тут є не накопичення знань, як це має місце в навчанні інших дисциплін, а «оволодіння студентами діяльністю іншомовного спілкування» [1, с. 28].

Вважаємо, що процес формування іншомовної комунікативної компетенції студентів природничої спеціальності можна зобразити як систему, що включає: умови навчання, принципи і мотивацію навчання, структуру власне комунікативної компетенції (компоненти і види компетенції); підходи та методи навчання (рис. 1).

СКЛАДОВІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	Загально педагогічні умови		Мета навчання – досягнення студентами практичного володіння мовою, тобто підготовка студентів до спілкування (усного та письмового) іноземною мовою.
			Завдання – оволодіння мовленнєвою компетенцією.
			Навчальні плани і програми з іноземної мови.
			Види діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо.
	Принципи навчання		
	Комунікативності. Передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації. Зумовлює добір мовного та мовленнєвого матеріалу, характер вправ, методів та прийомів навчання.		
	Домінуючої ролі вправ. Передбачає виконання різних вправ, формування мовленнєвих навичок і вмінь, в основі яких лежать мовленнєво-розумові операції.		
	Взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. Забезпечує розвиток навичок і вмінь іншомовного мовлення в комплексі.		
	Урахування рідної мови. Дозволяє спрогнозувати труднощі в навчанні вимовної, лексичної і граматичної сторони іншомовного мовлення, а також графіки, орфографії, семантизації.		
	Апроксимації. Оцінюючи мовлення, ігноруються незначні помилки в іншомовному спілкуванні, які не порушують комунікативний аспект мовлення.		
Мотивація навчання		Зовнішня мотивація спрямована на досягнення «стратегічної» мети: оволодіння мовою як культурним кодом іншого народу.	Формується через: - наявність внутрішніх мотивів засвоєння іноземної мови; - наявність пізнавально-комунікативних потреб; - бажання вдосконалити власне мовлення (володіння екстралінгвістичними засобами спілкування); - прагнення підвищити якість мовленнєвої культури (використання мовних засобів відповідно до мети, умов, ситуацій спілкування).
		Внутрішня мотивація виникає у процесі вивчення іноземної мови (усвідомлення потреби спілкуватися іноземною мовою, мати змогу читати іноземну літературу тощо).	
Структура комунікативної компетенції		Компоненти, складові елементи, види компетенцій	Лінгвістична компетенція (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна компетенції)
			Соціолінгвістична компетенція (лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вирази народної мудрості тощо)
			Прагматична компетенція (дискурсивна компетенція, функціональна компетенція, та компетенція програмування мовлення).
Підходи до навчання		Індивідуальний підхід – передбачає підготовку різнорівневих завдань, тестів для контролю, які відповідають здібностям та схильностям студентів.	
		Комунікативно-діяльнісний підхід – викладач не просто повідомляє знання, а організовує пізнавальну діяльність студентів, створює умови для висловлення власної думки, ставлення до матеріалу, залучає студентів до творчої та мистецької діяльності.	
Методи навчання		Активні та інтерактивні методи навчання. До інтерактивних методів навчання ІМ належать: метод проектів, асоціативний куц, мікрофон, робота в парах, робота в групах, мозковий штурм, мозаїка, технологія співпраці, модульне навчання. На часі – застосування нових інформаційних технологій.	

Рис. 1. Система формування комунікативної компетенції студентів природничої спеціальності*

*складено автором за Є.В. Костик [3].

Аналіз наукових розвідок [4; 7; 17; 16; 18] з проблем викладання іноземних мов у вузах показав, що вчені мають різні погляди щодо складових комунікативної компетенції.

О.Л. Канюк вважає, що інваріантними компонентами іншомовної комунікативної компетенції є лінгвістична компетенція (мовні знання), дискурсивна компетенція (володіння способами поведінки у проблемних комунікативних ситуаціях), діяльнісна компетенція (використання мови в реальних умовах продуктивної діяльності) [17, с. 80].

С.В. Козак у лінгвістичній компетенції виокремлює такі складові: лексичну (складається з лексичних та граматичних елементів); граматичну (знання та вміння користуватися граматичними ресурсами мови); семантичну (здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту, відношення слова до його загального контексту, внутрішньолексичні зв'язки, значення граматичних елементів, категорій, структур); фонологічну, орфографічну та орфоепічну [7, с. 167].

М.М. Галицька виділяє такі компоненти в структурі іншомовної комунікативної компетенції [16, с. 42]:

– мовний компонент. Передбачає удосконалення знань з лексики, граматики, семантики, фонології.

– мовленнєвий компонент (вміння використовувати мовний матеріал для досягнення комунікативних, інформативних, когнітивних, сугестивних та інших цілей). Передбачає удосконалення умінь та навичок говоріння, аудіювання, письма, читання; володіння мовцем багатством мовних засобів, нормами мовлення, стильовим і жанровим розмаїттям, формами мовлення: усною та письмовою.

– соціокультурний компонент. Сприяє більш усвідомленому оволодінню іноземною мовою як засобом спілкування, оскільки основними мотивами вивчення іноземної мови є прагнення розширення світогляду, інтерес до культури народу, мова якого вивчається.

– інтеркультурний компонент. Передбачає ефективність комунікації через взаєморозуміння, пошану до культури іншомовного партнера.

Соціокультурний й інтеркультурний компоненти комунікативної компетенції тісно пов'язані. На думку Т.М. Колодько, соціокультурна компетенція включає: країнознавчу компетенцію (здатність застосовувати знання про народ – носія мови, його національний характер, особливості побуту, звичаї, традиції, здобутки у галузі освіти, науки, культури); лінгвокраїнознавчу компетенцію (вміння застосовувати знання мовних одиниць, у т.ч. з національно-культурним компонентом семантики, відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій); соціолінгвістичну компетенцію (здатність застосовувати знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки [18, с. 13].

Потреба розвивати соціокультурну компетенцію студентів впливає з тісних зв'язків між мовою і культурою. Щоб вільно володіти іноземною мовою, недостатньо механічно заучити традиційні компоненти системи мови, студент повинен знати, розуміти і дотримуватись правил етикету лінгвокультури носіїв мови та норм їх мовленнєвої поведінки, тобто володіти соціокультурною компетенцією [4, с. 17].

Формування міжкультурної (у М.М. Галицької – інтеркультурної) компетенції студентів природничої спеціальності у процесі навчання іноземних мов сприятиме виробленню практичних навичок спілкування з представниками інших культур, надаватиме змогу мінімізувати можливість образи почуттів представників інших культур, максимізувати співробітництво та взаєморозуміння [2, с. 22], а також здатність до ефективної особистісної і професійної взаємодії в багатомовному середовищі.

Таким чином, іншомовна комунікаційна компетенція, яку необхідно сформувати у студентів, включає цілий комплекс складових.

Ефективними методами формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів природничої спеціальності можуть стати інтерактивні методи навчання іноземної мови. Інтерактивними є такі методи, коли студент є діяльним учасником навчального процесу, тобто щось здійснює: говорить, управляє, моделює, пише, рисує тощо.

Використання інтерактивних методів дозволяє студентів бути не лише слухачем, спостерігачем, а й брати активну участь у процесі [19].

Методи інтерактивного навчання «Асоціативний куш» і «Мозаїка» спрямовані на розвиток лексичних навичок у продуктивних видах мовленнєвої діяльності – говорінні та писемному мовленні – і є підготовчим етапом до розвитку умінь у цих видах мовленнєвої діяльності [19, с. 98]. Метод «Асоціативний куш» передбачає нагромадження студентами групи асоціацій до запропонованого викладачем слова.

Метод роботи у парах допомагає у підготовці до публічного виступу та дискусії. Робота у парах дозволяє студентам подумати, обмінятися ідеями з партнером, а потім озвучувати свої думки перед аудиторією. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вмінь висловлюватись, критично мислити, вести дискусію й переконувати співрозмовників.

Інтерактивний метод «Мікрофон» дозволяє кожному студенту продукувати короткі висловлювання по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи власну думку чи позицію. Цей метод є ефективним для формування у студентів навичок та вмінь монологічного мовлення.

Метод проектів – комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість студентів проявляти самостійність у виборі джерел інформації, способі її викладу і презентації, а також вести індивідуальну роботу над темою, яка викликає найбільший інтерес [20, с. 10]. Це зумовлює високу мотиваційну активність студента.

Стосовно занять з іноземної мови, проект – це спеціально організований викладачем комплекс дій, що передбачає самостійну творчу іншомовну діяльність учнів з розв'язання певної проблеми і завершується створенням творчого продукту. Головним завданням проекту має стати пошук реального вирішення вузькоспеціалізованого питання, а не обговорення загальних тенденцій [20, с. 12]. Метод проектів формує у студентів комунікативні навички, культуру спілкування, вміння коротко і доступно формулювати думки, толерантно відноситися до думки партнерів по спілкуванню, аргументувати власну точку зору і переконувати партнерів в її правильності.

Висновки. В наш час вивчення іноземних мов студентами природничого профілю є не лише обов'язковою умовою успішної навчальної і професійної діяльності, а й дієвою формою розвитку особистості. Мета навчання – формування комунікативної компетенції в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Комунікативна компетенція проявляється в різних видах мовленнєвої діяльності. Формування іншомовної комунікативної компетенції – процес складний і багатоаспектний. Процес підготовки студентів природничої спеціальності до іншомовного спілкування повинен бути спрямований на формування у них знань, вмінь та навичок здійснювати комунікацію через зовнішнє мовлення, усне і писемне (попередньо має бути реалізоване внутрішнє мовлення).

Традиційно навчання іноземної мови студентів природничої спеціальності було орієнтоване на читання, розуміння й переклад спеціальних текстів, а також на вивчення синтаксису наукового стилю. Сучасний погляд на методику викладання іноземної мови спонукає звернути більшу увагу на розвиток навичок іншомовного спілкування на професійні теми і ведення наукових дискусій. В наш час якісна підготовка студента можлива лише завдяки поєднанню традиційних та інноваційних методів навчання.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. ; д-р пед. наук, проф. с. Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Жовнірук З. Навчальна програма рівневого вивчення англійської та німецької мов для студентів природничих факультетів університету / З. Жовнірук, Г. Ісаєва, Н. Микитенко. – Львів, видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 2010. – 46 с.
3. Костик С.В. Формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів нефілологічних факультетів у ВНЗ / С.В. Костик // Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків : НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2012. – с. 141-142.

4. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.О. Микитенко. – Тернопіль, 2011. – 43 с.
5. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / За ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Харків : ШКОЛА, 2009. – 832 с.
6. Chomsky N. Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use / N. Chomsky. – Westport : Praeger Publishers, 1986. – XXIX + 314 p. – (Convergence).
7. Козак С.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / с. В. Козак. – Одеса, 2001. – 224 с.
8. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Семиченко – К., 1992. – 432 с.
9. Винославська О.В. Психологія : навч. посіб. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнєцов, В.Л. Зливков та ін.; за наук. ред. О.В. Винославської. – К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 352 с.
10. Бориско Н. Ф. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н. Ф. Бориско // Иноземні мови. – 2005. – № 1. – с. 8–14.
11. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – с. 17–24.
12. Китайгородская Г.А. Принцип интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 6. – с. 3–8.
13. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. – 116 с.
14. Богданович Т.Г. Розвиток професійно-комунікативної компетенції при викладанні іноземних мов / Т.Г. Богданович // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2008. – Вип. 9. – с. 508–512.
15. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, с. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
16. Галицька М.М. Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів / М.М. Галицька // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – с. 39–48.
17. Канюк О.Л. Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.Л. Канюк ; Ужгород. нац. ун-т. – Ужгород, 2009. – 225 с.
18. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.М. Колодько; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
19. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська – Київ : Академвидав, 2004. – 218 с.
20. Олексюк О.Є. Теоретичні основи методу проектів як педагогічної технології / О.Є. Олексюк // Наукові праці : наук.-метод. журн. – Миколаїв, 2004. – Вип. 23. – с. 10–13.

References

1. *European recommendations from language education: study, teaching, evaluation* (2003). In S. J. Nikolaeva (Ed.). Kyiv: Lenvit (in Ukr).
2. Jowniruk, Z. & Isaeva, G. & Mikitenko, N. (2010). *On-line tutorial of level study of English and German languages for the students of natural faculties of university*. Lviv, Publishing center of LNU of the name of Ivan Franco (in Ukr).
3. Kostik, E.V. (2012). *Forming of foreign speech competence students of unphilological faculties in Institution of higher schools*. The Foreign languages in higher education: linguistic, psychologically pedagogical and methodical prospects: materials of the All Ukrainian scientific practical conference. its Harkiv: Well «YAU the name of Yaroslav Wise», 141–142 (in Ukr).
4. Mikitenko, N. (2011). *Technology of forming of foreign professional competence of future specialists of natural profile*. (Doctor Science dissertation). Thesis. Ternopil (in Ukr).
5. *Modern explanatory dictionary of Ukrainian : 60 000 words*. (2009). In V.V. Dubichynskiy (Ed.). Kharkov: VD «School» (in Ukr).
6. Chomsky N. (1986). *Knowledge of of of Language. Its Nature, Origin, and of Use*. Westport: Praeger Publishers, XXIX, (Convergence).
7. Kozak S. (2001). The formation of foreign communicative competencies of future Navy specialists. (Ph.D dissertation). Thesis. Odessa: Pivdenoukrainski states pedagogical un-t im. K.D. Ushynskiy (in Rus.).
8. Semichenko V.A. (1992). *The concept of integrity and its implementation in the training of future teachers (psycho-pedagogical aspect)*. (Doctor Science dissertation). Kiev (in Rus.).
9. Vinoslavska, O. & Breusenko-Kuznetsov, O. & Zlivkov, I. (2005). *Psychology*. Kyiv: Firm «INKOS» (in Ukr).
10. Borisko, N. F. (2005). European competences of foreign language proficiency: study, educating, estimation. Analysis of some aspects. *The Foreign languages, 1, 8–14* (in Ukr.)

11. Gez, N.I. (1985). Forming of communicative competence as object of foreign methodical researches. *The Foreign languages to in school*, 2, 17–24 (in Rus.)
12. Kitaygorodskaja, I. (1988). Principle of the intensive educating to the foreign languages. *The Foreign languages to in school*, 6, 3–8 (in Rus.)
13. Zimnjaja, I.A. (2004). *Key to the competence as effectively - having a special purpose basis of competent approach in education*. Moscow: The Moscow research center of preparation of specialists (in Rus.).
14. Bohdan, T.G. (2008). Development of professionally-communicative competence is at teaching of foreign languages. *The Scientific messages. Series Philological*. Ostrog: Publishing House of the National university of «Ostrog academy», 9, 508–512 (in Ukr.)
15. Tarnopolskiy, O.B. ,& Kozhusho, S. P. (2008). *Methodology of studies of students of higher educational establishments of letter by English*. Vinnitsa: the New book (in Ukr.)
16. Galyckaja, M.M. (2015). Constituents of communicative competence of students of higher educational establishments. *Education-Languages discourse*, 2 (10), 39–48 (in Ukr.)
17. Kanyuk, O. L. (2009). *Forming of abilities of foreign business communication of future social workers in the process of professional preparation*. (Ph.D dissertation). Uzhgorod: Uzhgorod. National university. (in Ukr.)
18. Kolodko, T. M. (2005). Forming of sociocultural competence of future teachers of foreign languages in higher pedagogical educational establishments. (Ph.D dissertation). *Thesis*. Kyiv: National pedagogical university of M. P. Dragomanov (in Ukr.)
19. Dichkivskaja, I.M. (2004). *Innovative pedagogical technologies*. Kiev: Academy (in Ukr.)
20. Oleksyuk, O.E. (2004). Theoretical bases of method of projects as pedagogical technology. *Scientific works: scientifically-methodical magazine. Mykolaiv*, 23, 10–13. (in Ukr.)

ROZHAK Nataliya,

Lecturer of Foreign Languages of Science Faculties Department
Ivan Franko Lviv National University
e-mail: osulym@ukr.net

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NATURAL SPECIALITY

Abstract. *The problems of forming of communicative competence of students of natural speciality are analyzed in the process of study of a foreign language are analyzed in the article. The author compares approaches of different scientists to this problem. Modern specialists must be able to read and understand foreign literature in speciality, to own sufficient skills and abilities to conduct discussions on actual themes, participate in conferences, to search necessary information in foreign printed and electronic sources. Formation of foreign communicative competence is systematized, the process of studying is logically built, when a student must participate in all types of speech activity (manner of speaking, reading, writing, listening).*

Communicative skills of students of natural speciality are formed by a teacher in situations that he specially creates and that are communicatively oriented. The process of forming of foreign communicative competence of students of natural speciality is presented in the article as a system that includes such aspects: general conditions of studies, principles and motivation of studies, structure actually communicative competence (components and types of competence); approaches and methods of studies.

The complex of these knowledge, abilities and skills includes: knowledge of language means of communication and rules of operation by them; ability to apply language means in accordance with aims, time and spheres of communication, in accordance with social status of partner on a communication; ability to understand an utterance in important semantic blocks and pass information in the coherent argued utterances; knowledge of sociocultural specific of country, the language of which is studied, ability to build the language behavior in accordance with this specific; ability to analyze and estimate the situations of communication and build the speech behavior, carry out control of the speech acts and acts of partners on a communication; ability to use own speech experience for identification of shortages in knowledge of foreign language; ability to set forth and ground a foreign language the own point of view on different professional questions.

Key words: *competence; communicative competence; foreign communicative competence; linguistic competence; sociocultural competence.*

*Одержано редакцією 13.04.2017
Прийнято до публікації 17.04.2017*

УДК 37.013.42 : (613)

УСАТОВА Ірина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри
фізичного виховання,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: usatova@inbox.ru

ВЕДМЕДЮК Артем Дмитрович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
фізичного виховання,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: art777.81@mail.ru

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ

Актуальність полягає у розробці та обґрунтуванні діагностичної системи, яка б виступала об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів готовності випускника вищого навчального закладу за названою вище спеціальністю. Завдання: добір оптимальних діагностичних методів дослідження; збір інформації за допомогою діагностичних методик; кількісна та якісна обробка отриманих результатів. Доведено, що збільшилася кількість студентів із високим і середнім рівнями готовності, водночас зменшилася чисельність студентів із низьким рівнем. Цей факт підтверджує розробку та впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів необхідність створення й реалізації цілісного науково-методичного супроводу змісту професійної підготовки майбутнього фахівця, спрямованого на формування фізкультурно-оздоровчих цінностей сучасної молоді за місцем проживання.

***Ключові слова:** діагностика; методики; критерії; рівні готовності; аналіз; соціальний педагог; соціальний працівник; фізкультурно-оздоровча діяльність.*

Постановка проблеми. Щоб з'ясувати стан відповідних рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання, ми реалізували комплекс спеціальних діагностичних методик, за допомогою яких визначалися конкретні параметри та рівні цілісної соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При цьому доводиться констатувати, що аналіз праць, у яких пропонуються методики, пов'язані з даною проблемою (анкети, самооцінні та рейтингові методики, тести), показав, що вони, як правило, присвячені розгляду окремих аспектів готовності педагога: моральної, профілактичної, естетичної тощо. Деякі аспекти готовності до соціально-педагогічної діяльності розкриваються у межах діагностичних програм вивчення педагогічної культури та методичної підготовки педагога вищої школи: соціальна позиція та соціальні інтереси, комунікативні уміння, пов'язані з постановкою соціально-педагогічних завдань, морально-вольовою саморегуляцією тощо [1, с. 47-48].

У науковій літературі розглядаються проблеми соціально-педагогічної готовності з точки зору діагностики розвитку окремих якостей особистості педагога і студента, розроблених у контексті психологічної науки: комунікабельність, організаторські здібності, нахили, інтереси, ділові та моральні якості тощо [2, с. 3]. Таким чином, розглянуті наукові праці стали цінним, змістовним джерелом науково-методичної інформації щодо окремих аспектів готовності соціального педагога до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Водночас, необхідно відзначити, що у педагогічній науці та практиці (виходячи зі змісту публікацій) поки що не розроблені комплекси методик, які б дозволяли здійснювати заміри рівня фізкультурно-оздоровчого розвитку студентства і готовності соціального педагога до здійснення такої діяльності [3, с. 15]. Тому необхідно започаткувати діагностичну систему, яка б виступала об'єктивним індикатором сформованості відповідних рівнів готовності

соціальних педагогів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання.

Для цього ми використовували дані прямих і опосередкованих педагогічних спостережень за суб'єктами процесу навчання, характеристики і самохарактеристики студентів, монографічні описи, а також спеціальні методики.

Постановка мети і завдань – дослідження рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання.

Завдання: добір оптимальних діагностичних методів дослідження; збір інформації за допомогою діагностичних методик; кількісна та якісна обробка отриманих результатів.

Необхідно уточнити, що підсумковий замір даних на формувальному етапі експерименту проводився також за допомогою методик та анкет, які використовувалися на констатувальному етапі експерименту. З метою забезпечення надійності отриманих результатів на кожному етапі підсумкових замірів використовувалися методи статистичної обробки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відтак, метою першого діагностичного зрізу було визначення вихідного рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання.

Таблиця 1

Оцінювання показників готовності

Рівень	критичний		достатній		оптимальний		тактичний	
Бали	0 – 28		30 – 54		56 – 80		82 – 108	
	0 – 14	16 – 28	30 – 46	48 – 54	56 – 68	70 – 80	82 – 94	96 – 108
	8	22	36	50	64	78	92	106
	15		43		71		99	

Одержані результати подано у таблиці 3.1.

Таблиця 2

Зведені результати першого діагностичного зрізу
(вхідний контроль, емпіричний розподіл)

Рівні		критичний		достатній		оптимальний		тактичний	
Бали		0–14	16–28	30–46	48–54	56–68	70–80	82–94	96–108
		8	22	36	50	64	78	92	106
Кількість учасників	КГ (X) $n_1=169$	42	70	39	11	7	–	–	–
	ЕГ (Y) $n_2=186$	47	74	42	13	10	–	–	–
		89	144	81	24	17	–	–	–
		89	233	314	338	355			

I. Однорідність вибірок (вхідний контроль, критерій Вілкоксона) [4, с. 249].

$$n_1 = 169, n_2 = 186$$

1) загальний варіаційний ряд:

$$1 \dots 89 \ 90 \dots 233 \ 234 \dots 314 \ 315 \dots 338 \ 339 \dots 355;$$

2) спостережуване значення критерію

$$w_{\text{спост.}} = \frac{1+89}{2} \cdot 42 + \frac{90+233}{2} \cdot 70 + \frac{234+314}{2} \cdot 39 + \frac{315+338}{2} \cdot 11 + \frac{339+355}{2} \cdot 7 = 29901.$$

3) нижня критична точка

$$w_{\text{ниж.кр.}} = \left[\frac{(n_1 + n_2 + 1)n_1 - 1}{2} - z_{\text{кр.}} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}} \right]$$

4) верхня критична точка

$$w_{\text{верх.кр.}} = (n_1 + n_2 + 1)n_1 - w_{\text{ниж.кр.}} = 31976;$$

5) $w_{\text{ниж.кр.}} < w_{\text{спост.}} < w_{\text{верх.кр.}}$, отже вибірки однорідні.

II. Перевірка гіпотези про нормальність розподілу (критерій χ^2 Пірсона [4, с. 251])

Контрольна група (X):

$$n_1 = 169; \bar{x} = 24,0; \sigma_x = 13,79; h = 14; N_1 = \frac{n_1 h}{\sigma_x} = \frac{169 \cdot 14}{13,79} = 171,6;$$

$$u = \frac{x - \bar{x}}{\sigma_x}; \varphi(u) \text{ – знаходимо за таблицями; } n' = N_1 \varphi(u) = 171,6 \cdot \varphi(u).$$

Розрахункова таблиця

x	8	22	36	50	64
n	42	70	39	11	7
u	-1,16	-0,14	0,87	1,88	2,90
$\varphi(u)$	0,2036	3951	2732	0681	0260
n'	35	68	47	12	4

$$\chi_{\text{спост}}^2 = \sum \frac{(n' - n)^2}{n} = 5,2;$$

$$\chi_{\text{кр}}^2(0,05; 5 - 3) = \chi_{\text{кр}}^2(0,05; 2) = 6,0.$$

$$\chi_{\text{спост}}^2 < \chi_{\text{кр}}^2.$$

Гіпотеза про нормальність розподілу не відхиляється.

Експериментальна група (Y):

$$n_2 = 186; \bar{y} = 24,3; \sigma_y = 15,58; h = 14; N_2 = \frac{n_2 h}{\sigma_y} = \frac{186 \cdot 14}{15,58} = 167,2;$$

$$u = \frac{y - \bar{y}}{\sigma_y}; \varphi(u) \text{ – знаходимо за таблицями; } n' = N_2 \varphi(u) = 167,2 \cdot \varphi(u).$$

Розрахункова таблиця

y	8	22	36	50	64
n	47	74	42	13	10
u	-1,04	-0,14	0,75	1,65	2,54
$\varphi(u)$	0,2323	3951	3011	1023	0458
n'	39	66	50	17	8

$$\chi_{\text{спост}}^2 = \sum \frac{(n' - n)^2}{n} = 5,3;$$

$$\chi_{\text{кр}}^2(0,05; 2) = 6,0.$$

Оскільки $\chi_{\text{спост}}^2 < \chi_{\text{кр}}^2$, то гіпотеза про нормальність розподілу генеральної сукупності не відхиляється. Емпіричні і теоретичні частоти відрізняються не значимо (випадково).

Таким чином, на початку формувального експерименту дотримано принципу однаковості кількісних і якісних показників контрольної та експериментальної груп.

Як засвідчують результати початкового етапу формувального експерименту 66,3% студентів контрольної групи та 65,1% студентів експериментальної групи був діагностований критичний рівень готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання. Достатній рівень спостерігався у 29,6% студентів контрольної групи та у 29,5% студентів експериментальної групи.

Оптимальний рівень готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді виявлено лише у 4,1% студентів контрольної та 5,4% студентів експериментальної груп. На тактичному рівні сформованості готовності соціальних педагогів не було виявлено жодного студента ні в ЕГ, ні в КГ.

Після проведення занять ці показники почали змінюватися в кожній із досліджуваних груп. Другий діагностичний зріз (проміжний) був проведений для визначення динаміки змін щодо формування рівнів готовності у майбутніх соціальних педагогів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання кожної групи. Він проводився по закінченню 20 тижнів лекційних, семінарських занять та педагогічної практики – на підставі анкетування, тестування та педагогічного спостереження.

Дані другого діагностичного зрізу було піддано аналізу не тільки крізь призму кількісного, але й якісного аналізу, тому одержали такий розподіл рівнів готовності студентів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання, що подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3

Зведені результати другого діагностичного зрізу
(емпіричний розподіл)

Рівні		критичний	достатній	оптимальний	тактичний
Бали		0–28	30–54	56–80	82–108
		14	42	70	98
Кількість учасників	КГ (X) $n_1=169$	88 52%	62 36,7%	19 11,3%	–
	ЕГ (Y) $n_2=186$	70 37,6%	77 41,4%	39 21,%	–
		158	139	58	
		158	297	355	

I. Дослідження однорідності вибірок (критерій Вілкоксона) [4, с. 249].

1) загальний варіаційний ряд:

$$1 \dots 158 \quad 159 \dots 297 \quad 298 \dots 355;$$

2) спостережуване значення критерію Вілкоксона:

$$w_{\text{спост.}} = \frac{1+158}{2} \cdot 88 + \frac{159+297}{2} \cdot 62 + \frac{298+355}{2} \cdot 19 = 27355;$$

3) $w_{\text{іде.од.}} = 28188$; $w_{\text{верх.кр.}} = 31976$;

Оскільки $w_{\text{спост.}} < w_{\text{ниж.кр.}}$, то вибірки неоднорідні і належать до різних генеральних сукупностей.

Наводимо основні числові характеристики цих вибірок (вони знаходяться аналогічно попереднім):

$$\bar{x} = 30,6; D_x = 365,69; \sigma_x = 19,12; S_x^2 = 367,75; S_x = 19,18;$$

$$\bar{y} = 37,3; D_y = 437,66; \sigma_y = 20,92; S_y^2 = 440,02; S_y = 20,98;$$

$$\delta_x = 2,9; \delta_y = 2,8;$$

довірчі інтервали:

$$(\bar{x} - \delta_x; \bar{x} + \delta_x) = (27,7; 33,5); (\bar{y} - \delta_y; \bar{y} + \delta_y) = (34,8; 39,8).$$

Довірчі інтервали не перекриваються, що свідчить про суттєво вищі результати в експериментальній групі вже на етапі другого контрольного зрізу.

Як свідчать дані діагностики, наведені з таблиці 3.2 в експериментальній групі оптимальний рівень готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання був характерний для 21% студентів, достатній – для 41,4% і критичний – для 37,6% студентів. У контрольній групі результати діагностики були нижчими: 11,3% досліджуваних були діагностовані на оптимальному рівні готовності; 36,7% – на достатньому та 52% – на критичному рівні готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання.

Третій, прикінцевий діагностичний зріз було здійснено наприкінці п'ятого курсу, після закінчення курсів соціально-педагогічних дисциплін, та після проходження студентами педагогічної практики.

Оцінювання прояву показників компонентів готовності проводилося у такому порядку: усне теоретичне опитування за єдиними (спеціально-розробленими) завданнями навчального матеріалу спецкурсу; аналіз педагогічних ситуацій, презентація та наукове обґрунтування розроблених програм організації фізкультурно-оздоровчих заходів з молоддю за місцем проживання; детальний аналіз проведених занять та фізкультурно-оздоровчих заходів з молоддю за місцем проживання. Результати третього діагностичного зрізу подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Зведені результати третього діагностичного зрізу
(вихідний контроль, емпіричний розподіл)

Рівні		критичний		достатній		оптимальний		тактичний	
Бали		0–14	16–28	30–42	44–54	56–68	70–80	82–94	96–108
		8	22	36	50	64	78	92	106
Кількість учасників	КГ (X) $n_1 = 169$	17	27	35	29	21	15	15	10
	ЕГ (Y) $n_2 = 186$	10	16	28	35	30	24	23	20
		27	43	63	64	51	39	38	30
		27	70	133	197	248	287	325	355

I. Однорідність вибірок (критерій Вілкоксона) [4, с. 249].

1) загальний варіаційний ряд:

1 ... 27 28 ... 70 71 ... 133 134 ... 197 198 ... 248 249 ... 287 288 ... 325 326 ... 355;

2) спостережуване значення критерію:

$$w_{\text{спост.}} = \frac{1+27}{2} \cdot 17 + \frac{28+70}{2} \cdot 27 + \frac{71+133}{2} \cdot 35 + \frac{134+197}{2} \cdot 29 + \frac{198+248}{2} \cdot 21 + \frac{249+287}{2} \cdot 15 + \frac{288+325}{2} \cdot 15 + \frac{326+355}{2} \cdot 10 = 26592;$$

3) $w_{\text{ниж.кр.}} = 28188$; $w_{\text{верх.кр.}} = 31976$;

4) $w_{\text{спост.}} < w_{\text{ниж.кр.}}$. Вибірки неоднорідні.

II. Основні числові характеристики вибірок

1) контрольна група (КГ – X):

$$n_1 = 169; \bar{x} = 49,2; D_x = 808,24; \sigma_x = 28,43; S_x^2 = 813,10; S_x = 28,51; \delta_x = 4,3;$$

довірчий інтервал:

$$(\bar{x} - \delta_x; \bar{x} + \delta_x) = (44,9; 53,5);$$

2) експериментальна група (ЕГ – Y):

$$n_2 = 186; \bar{y} = 60,3; D_y = 772,24; \sigma_y = 27,79; S_y^2 = 776,46; S_y = 27,87; \delta_y = 3,3;$$

довірчий інтервал:

$$(\bar{y} - \delta_y; \bar{y} + \delta_y) = (57,0; 63,6).$$

Розрахункова таблиця

x	8	22	36	50	64	78	92	106
n	17	27	35	29	21	15	15	10
u	-1,45	-0,95	-0,46	0,03	0,52	1,01	1,50	1,99
$\varphi(u)$	0,1394	2541	3589	3988	3485	2396	1295	0551
n'	13	22	31	34	30	19	12	8

$$\chi^2_{\text{спост}} = \sum \frac{(n_i' - n_i)^2}{n_i'} = 9,84; \chi^2_{\text{кр}}(0,05; 5) = 11,1.$$

Оскільки $\chi^2_{\text{спост}} < \chi^2_{\text{кр}}$, то емпіричні і теоретичні частоти відрізняються не значимо (випадково). Немає підстав відхилити гіпотезу про нормальність розподілу генеральної сукупності.

2) експериментальна група (ЕГ – Y):

$$n_2 = 186; \bar{y} = 60,3; \sigma_y = 27,79; h = 14; N_2 = \frac{n_2 h}{\sigma_y} = 93,7; n' = N_2 \varphi(u).$$

Розрахункова таблиця

<i>y</i>	8	22	36	50	64	78	92	106
<i>n</i>	10	16	28	35	30	24	23	20
<i>u</i>	-1,88	-1,37	-0,87	-0,37	0,13	0,63	1,14	1,64
$\varphi(u)$	0,0681	1561	2732	3726	3956	3271	2083	1040
<i>n'</i>	8	15	26	35	37	30	20	15

$$\chi^2_{\text{спост}} = \sum \frac{(n_i' - n_i)^2}{n_i'} = 5,36; \chi^2_{\text{кр}}(0,05; 5) = 11,1.$$

Оскільки $\chi^2_{\text{спост}} < \chi^2_{\text{кр}}$, то немає підстав відхилити гіпотезу про нормальність розподілу генеральної сукупності. Емпіричні і теоретичні частоти відрізняються не значимо (випадково).

IV. Порівняння дисперсій (критерій Фішера–Снедекора) [4, с. 207].

$$n_1 = 169; S_X^2 = 813,10; n_2 = 186; S_Y^2 = 776,46;$$

числа ступенів вільності: $k_1 = 169 - 1 = 168; k_2 = 186 - 1 = 185$.

1) спостережуване значення критерію:

$$F_{\text{спост}} = \frac{S_B^2}{S_M^2} = \frac{813,10}{776,46} = 1,05;$$

2) критичне значення критерію:

$$F_{\text{кр}}(\alpha; k_1; k_2) = F_{\text{кр}}(0,05; 168, 185) = 1,90.$$

Оскільки $|T_{\text{спост}}| > T_{\text{кр}}$, то вибіркові середні відрізняються значимо (не випадково), що підтверджує ефективність авторської методики.

Отримані дані засвідчили, що кількісні показники рівнів сформованості готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання розподілилися таким чином: у контрольній групі тактичний рівень готовності мали 14,7% студентів, оптимальний – 21,3%, достатній – 38% та критичний – 26% студентів.

В експериментальній групі 23,1% студентів мали тактичний рівень, 29% – оптимальний рівень, 33,9% – достатній рівень та 14% – критичний рівень готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання. Позитивні зміни відбулися як в експериментальній, так і в контрольній групах, однак у студентів експериментальної групи рівень готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання досяг значно вищих результатів у порівнянні із студентами контрольної групи.

Для аналізу зведених результатів трьох діагностичних зрізів у контрольних і експериментальних групах було складено порівняльну таблицю, в якій прослідковується динаміка змін рівнів готовності до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді за місцем проживання (див. табл. 3.3).

Висновки. Як свідчать дані, наведені в порівняльній таблиці 3.4, відбувалася суттєва динаміка змін рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів. Так, в експериментальній

групі ЧНУ показники рівнів готовності зросли порівняно з першим діагностичним зрізом – тактичний рівень на 23,1%, оптимальний рівень – на 23,6% та одночасно зменшилися на критичному рівні на 51%.

Таблиця 3.4

Порівняння зведених результатів трьох діагностичних зрізів

№ п/п	Групи	Рівні готовності, %			
		критичний	достатній	оптимальний	тактичний
1.	Експериментальна група ЧНУ				
	1 зріз	65	29,6	5,4	–
	2 зріз	37,6	41,4	21	–
	3 зріз	14	33,9	29	23,1
	Зміни (+, –)	–51	+4,3	+23,6	+23,1
2.	Контрольна група ПДПУ:				
	1 зріз	66,3	29,6	4,1	–
	2 зріз	52,0	36,7	11,3	–
	3 зріз	26,0	38,0	21,3	14,7
	Зміни (+, –)	–40,3	+8,4	+17,2	+14,7

В контрольній групі ПДПУ показники рівнів готовності зросли порівняно з першим діагностичним зрізом – тактичний рівень на 14,7%, оптимальний рівень – на 17,2%, достатній – на 8,4%, водночас, показники рівнів готовності на критичному рівні зменшилися на 40,3%.

На підставі порівняльного аналізу можна стверджувати, що поповнення та оновлення знань психолого-педагогічних дисциплін щодо закономірностей та особливостей психолого-фізіологічного розвитку молоді, форм та методів організації роботи з молоддю за місцем проживання – дозволили більш досконало оволодіти навичками проведення фізкультурно-оздоровчої діяльності, що підтверджують отримані нами дані динаміки розвитку готовності за розробленими нами критеріями.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі потребують питання про роль окремих навчальних дисциплін, міжпредметних зв'язків, соціально-педагогічної практики, ролі самовиховання і самоосвіти у підготовці до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді.

Список використаної літератури

1. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [монографія] / Р.Х. Вайнола ; [за ред. С.О. Сисоевої]. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
2. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М.О. Малькова. – Луганськ, 2006. – 20 с.
3. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / З. З. Фалинська. – Вінниця, 2006. – 23 с.
4. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике / В.Е. Гмурман. – М. : Высш. школа, 1999. – 400с.

References

1. Vaynola, R.Kh. (2008). *The personal development of future social teacher during training*: monograph. In S.O. Sysoyevoyi (Ed.). Zaporizhzhya: Khortickiy Education and Rehabilitation multi-center. (in Ukr.).
2. Mal'kova, M.O. (2006). Formation of professional readiness of future social workers to interact with deviant adolescents. (Ph.D dissertation). *Thesis*. Lugansk. (in Ukr.).
3. Falyns'ka, Z.Z. (2006). Practical training future social workers in higher education. (Ph.D dissertation). *Thesis*. Vinnitsa. (in Ukr.).
4. Gmurman, V.E. (1999). *Managements solutions for problems on probability theory and Mathematical statistics*. Moscow: Higher School. (in Rus.).

USATOVA Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Physical Training Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: usatova@inbox.ru

VEDMEDYUK Artem,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Physical Training Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: art777.81@mail.ru

PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF LEVELS OF SOCIAL PEDAGOGISTS' READINESS FOR ORGANIZING SPORTS-AND-RECREATION ACTIVITIES OF YOUTH IN A PLACE OF RESIDENCE

***Abstract.** The topicality is to study, analyze and scientifically justify the diagnostic system which should be an objective indicator of formation of appropriate levels of a graduate student's readiness for organizing sports-and-recreation activities of youth in a place of residence.*

Objective: selection of optimal diagnostic methods of research; collecting information with the help of diagnostic methods; quantitative and qualitative processing of obtained results.

It is proved that the formation of corresponding levels of a graduate's readiness will be effective on the condition of sports-and-recreation direction of content, forms and methods of future social workers' professional training; working out and implementation of the model of social workers' training aimed at formation of readiness for sports-and-recreation activities; strengthening of sports-and-recreation values as the basis of an outlook of a in social-and-pedagogical field.

According to the consolidated results of research-and-experimental work the dynamics of changes in the levels of readiness according to the developed criteria was determined. It is proved that it is necessary to assess the formation of future social workers' research skills in a strict sequence which in a certain system creates the algorithm of their measurement. It is determined that the number of students with high and medium levels of readiness increased, while the number of students with low levels of readiness decreased. The author determined that the experimental group significantly increased in quality and its quantitative indices are significantly higher than the corresponding figures before the experiment. It was found out that the significant educational achievements of the experimental group are explained by the implementation in the educational process of the proposed experimental methods that proves their effectiveness. This fact confirms the working out and implementation in the educational process of higher educational establishments of the necessity to create and realize an integrated scientific-and-methodological support of the content of future social pedagogists' and social workers' professional training aimed at forming sports-and-recreation values of modern youth as the basis of an outlook of a professional of social-and-pedagogical areas, preparation for the organization of sports-and-recreation activities of youth in the place of residence.

Keywords: diagnosis; methods; criteria; levels of readiness; analysis; social pedagogists; social worker; sports-and-recreation activities.

*Одержано редакцією 11.04.2017
Прийнято до публікації 17.04.2017*

УДК 378.22 (075.8)

ФЕДЧЕНКО Юлія Олександрівна,

аспірантка, Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
e-mail: asanfatum@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАГІСТРАНТІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена дослідженню теоретичних основ проблеми формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю під час навчання у вищих навчальних закладах. Виокремлено сутнісну характеристику понять «готовність до професійного саморозвитку», «професійна ідентичність», «професійна самоідентифікація». Розглянуто проблему особистісного та професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю, з урахуванням

особливостей, в умовах переходу до динамічної ступеневої підготовки фахівців, запровадження сучасних підходів до інтеграції вищої освіти і науки у процесі підготовки магістрів. Розглянуто підходи щодо умов формування готовності до професійного саморозвитку у ВНЗ.

Ключові слова: професійний саморозвиток; професійне самовизначення; самоактуалізація; самодетермінація; саморефлексія; педагогічна ідентичність; професійна самоідентифікація; самоаналіз; самоконтроль; самовизначення; самомотивація.

Постановка проблеми. Професійне становлення магістранта педагогічного профілю передбачає складний багатовекторний і багатоаспектний процес розвитку і саморозвитку його особистості: розумової активності, здатності аналізувати, прагнення здобувати знання, що є необхідним для виконання професійної діяльності. Завдяки таким якостям формується компетентність професіонала, здатного функціонувати у непростих сучасних умовах. Дослідники відзначають, що зміст навчально-виховного педагогічного процесу передбачає не лише набуття готових знань, придатних для застосування у діяльності за ustalеними стандартами, а й досвід набуття знань інноваційного характеру і професійного саморозвитку.

Професійне становлення майбутнього фахівця передбачає формування у нього здатності до професійного саморозвитку, професійного планування і прогнозування. Удосконалення компонентів готовності до професійного саморозвитку забезпечує позитивну професійну самоідентифікацію і зростання рівню професіоналізації майбутніх викладачів. Така здатність полегшує оволодіння професійними знаннями, мотивує на досягнення бажаного результату. Готовність до професійного саморозвитку дозволяє орієнтуватися у розмаїтті наукових напрямів та інноваційних технологій педагогічної діяльності, формує навички планування та прогнозування розвитку освітніх ситуацій та оволодіння прийомами навчання педагогічних дисциплін. Професійний саморозвиток тісно пов'язаний з процесом професійної самоідентифікації і є рушійною силою у досягненні особистістю професійної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичними джерелами у дослідженні процесу формування готовності магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах стали наукові доробки вчених акмеологічної теорії формування професіоналізму особистості й діяльності педагога Б. Ананьєва, І. Багаєвої, Є. Богданова, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Кузьміної, А. Реан та ін.; наукові засади формування готовності до професійно-педагогічної діяльності досліджувалися такими вченими як О. Божович, О. Леонтєв, Г. Олпорт, с. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші; концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки викладачів, зокрема вищих навчальних закладів висвітлено завдяки працям О. Антонова, с. Гончаренка, О. Гури, О. Дубанесюк, Н. Кухарева, Л. Макарової, Г. Матушанського, О. Мороза, В. Соніна, Б. Степанишина, Г. Хозяїнова, О. Щербакова, В. Юрченка та інші; теоретико-методологічні положення педагогіки щодо процесу формування готовності до професійно-педагогічної діяльності вивчалися В. Адольфом, Л. Анциферовою, К. Дурай-Новаковою, М. Д'яченко, І. Зимнею, с. Івановою, Н. Ільїною, І. Ісаєвою, І. Кандибович, Н. Кузьміною, З. Курлянд, О. Міщенко, В. М'ясищевим, В. Сластьоніним, Є. Шияном, В. Ядовим та іншими; положення психолого-педагогічних наук щодо особливості формування мотивації до професійно-педагогічної діяльності тали предметом досліджень у працях таких вчених як М. Альберт, В. Асєєв, Л. Божович, В. Вілюнас, А. Ковальов, В. Леонтєв, Б. Ломов, К. Мадсен А. Маркова, М. Мескон, О. Наумов, Н. Нікітіна, І. Підласий, Д. Фресер, Х. Хекхаузен, Ф. Хедоурі, О. Чернікова.

Мета статті – дослідити особливості процесу формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах.

Сучасна науково-технічна революція зробила потребу в освіті масовою. Рівень освіти є не тільки наслідком, а й необхідною умовою науково-технічного прогресу. Освіта – це водночас і процес, і результат завершеного навчання (наприклад середнього, базового, вищого). І. Зязюн підкреслює, що: «Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин із собою та іншими людьми, зі світом. Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини.» [1, с. 199]. Студентство – найкультурніша частина молоді у всіх країнах, яка є важливим джерелом

відтворення молоді у суспільстві. Студент у перекладі з латинської означає «той, що сумлінно працює», «той, хто прагне знання».

За визначенням А. Власенко «студентство – це особлива соціальна група» [2, с. 10], Т. Іщенко акцентує увагу на тому факті, що студентство – особлива група суспільства, резерв інтелігенції – об'єднує в своїх рядах молодих людей приблизно однакового віку, освітнього рівня – представників всіх класів, соціальних шарів і груп населення [3, с. 143].

Виховання студентської молоді у вищій школі найтіснішим чином пов'язана з урахуванням у педагогічному процесі особливостей студентського віку. Рамки цього вікового періоду у психології чітко не визначені і коливаються у межах від 17 до 25 років. Але слід враховувати той факт, що вікові рамки студентства дещо змінилися у бік збільшення віку студентів. Це пов'язано з інтеграцією України у європейський освітній простір і зумовлено неперервним навчанням і постійним особистісним і професійним саморозвитком майбутніх фахівців, з метою забезпечення гідного рівня конкурентоспроможності на ринку праці.

Що ж стосується магістрантів, у тому числі магістрантів педагогічного профілю, то слід відмітити той факт, що вони є дорослими людьми (вік понад 21 рік). Певна частина студентів має вже одну повну вищу освіту, навчаючись у магістратурі вони прагнуть здобути другу і, навіть, з іншої спеціальності. Тому, характерною рисою цієї категорії студентів – є відносна сформованість життєвих планів. Таким чином магістрантам притаманна певна готовність до навчання. Готовність магістрантів до майбутньої педагогічної діяльності у вищій школі, насамперед, пов'язана зі ставленням до оволодіння педагогічними знаннями.

Як соціальна група студентство, у тому числі магістранти педагогічного профілю, функціонує у системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якого є не річ, а сама людина, особистість. Тому головною формою виробництва є навчально-освітня діяльність. Процес підготовки фахівця з вищою освітою становить багатоаспектну систему, основними функціями якої є: продукування наукових знань – наукові дослідження, розробка нових навчальних дисциплін, освітніх програм, науково методичного супроводу; передання знань – навчальний процес у різноманітні форми, методів, засобів і освітніх технологій; поширення знань – видання навчальних посібників, наукових монографій, статей, тез; формування у того, хто навчається, умінь й усвідомлення необхідності навчатися впродовж всього життя.

Наявність позитивної мотивації сприяє психолого-педагогічному розвитку особистості, а це, у свою чергу, підвищує дієвість процесу формування готовності до загального і професійного саморозвитку, який спрямований на розвиток та задоволення пізнавальної потреби в опануванні зазначеної системи знань, умінь і навичок. Це передбачає прийняття магістрантами педагогічного профілю самостійних рішень, створення необхідних умов впливу на самодетермінацію і на становлення професійної самоідентифікації, формування позитивної мотивації до особистісного і професійного саморозвитку, використання ефективних методів підготовки до майбутньої професійної діяльності в умовах навчання у вищих навчальних закладах. Сутність підготовки фахівця полягає у формуванні у нього системи знань і якостей особистості, необхідних для виконання різних функцій професійної діяльності. Адже професійний розвиток (зокрема саморозвиток) тісно пов'язаний з особистісним розвитком. У цьому контексті актуальною є проблема створення умов для професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Ефективність процесу самовизначення майбутнього педагога багато у чому залежить від внутрішньої позиції, ставлення магістранта до педагогічної діяльності, тобто вмотивованості цієї діяльності. Провідним мотивом виступає потреба у педагогічній діяльності, яка, на думку В. Сластьоніна, є рушійною силою професійно-педагогічних якостей, передумовою готовності до особистісного і професійного саморозвитку [4].

Дослідження свідчать, що успішність процесу самовизначення магістрів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах неможлива без цілеспрямованої роботи з формування професійних мотивів. Розвиток професійної мотивації означає не внесення у особистість готових мотивів, а створення таких умов, у яких бажані мотиви формувалися б на підставі минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх потреб самого магістранта. Якісним показником процесу становлення суб'єктності людини є її цілеспрямований

саморозвиток у тому числі і професійний саморозвиток. Важливого значення при формуванні готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах набуває здатність до самостійних кроків у прийнятті тих чи інших рішень.

Самодетермінація – це здатність людини вибирати і мати власний вибір, здатність самостійного вибору напрямку саморозвитку. Самодетермінацію вважають основною вродженою схильністю, яка веде організм до залученості у поведінку, що зацікавлює і спонукає до дії, яка зазвичай має переваги для розвитку умінь здійснювати гнучку взаємодію із соціальним середовищем. Така внутрішньо вмотивована форма активності забезпечує свою власну нагороду у вигляді збудження, інтересу і насолоди, які її супроводжують. Нагородою є високий рівень зовнішньої оцінки і самооцінки загального і професійного саморозвитку. Емпіричними критеріями самодетермінації магістрантів педагогічного профілю є такі її прояви, як спонтанність і креативність, інтерес. Відчуття себе вільним призводить до розуміння особистісної значимості, як причини дії, почуття, відчуття. Це супроводжується психолінгвістичними індикаторами, а саме – переважанням у мові дієслів «хочу» над «повинен» [5]. Самодетермінація протиставляється детермінації – впливу на поведінку людини інших, зовнішніх для людини сил. Існує зв'язок між рівнем самодетермінації і ефективністю діяльності: у ситуації, коли є наявним зовнішній контроль з мінімальною можливістю прийняття самостійного рішення, студенти-магістранти демонструватимуть незначну ефективність саморозвивальної навчальної діяльності, а в ситуації відсутності зовнішнього контролю з максимальною можливістю прийняття власного самостійного рішення, ефективність процесу самонавчання і саморозвитку зростатиме.

Наряду з самодетермінацією важливу роль у формуванні готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю відіграє професійна ідентичність, яка досягається шляхом самоідентифікації магістрантів педагогічного профілю під час навчання у магістратурі вищих навчальних закладів.

Професійна ідентичність – це прийняття індивідом професійних ціннісних позицій, санкціонованих у даному професійному просторі [6]. У ній задіяні ціннісні елементи (мотиваційні механізми), а також емоційні – вербальні характеристики. Іншими словами, досягнення професійної ідентичності відбувається за допомогою рефлексії й самооцінки відносин зовнішнього й внутрішнього світу. Становлення професійної ідентичності – це досягнення професіоналізації, опосередковане тривалим і поетапним розвитком індивіда. Спочатку – це етап навчання, під час якого відбувається накопичення досвіду і теоретичних знань. Наступним етапом процесу є етап професіоналізації, коли магістрант спостерігає, засвоює і представляє себе і свою майбутню професію. Наступний етап – це етап саморефлексії, під час якого відбувається усвідомлення індивідом реального стану справ, прийняття або неприйняття себе як професіонала.

Згідно з поглядами вчених, ідентичність – це результат взаємодії самоідентифікації особистості та ідентифікації ззовні. Побудова професійної ідентичності – це створення власної моделі професійної поведінки, що має такі властивості: мінлива протягом людського життя; достатньо тривала для реалізації на практиці [7].

Самоідентифікація магістранта щодо його майбутньої професії передбачає цілеспрямоване, самовмотивоване, організоване самопізнання, самоаналіз і самовизначення, як це показано на рис. 1

Для наочності і кращого розуміння, розкриємо сутність цих понять. Самопізнання – це своєрідний механізм пізнавальної діяльності людини, в основі якого лежить процес рефлексії. Процес самопізнання вимагає від суб'єкта значних зусиль, невпинної праці над собою, дозволяє відкрити себе, виявити свої позитивні якості, можливості та задатки, які потім шляхом самовиховання людина зможе перетворити в здібності, а талант – у стійку рису характеру [8]. Самопізнання називають процесом дослідження і пізнання самого себе.

Самоаналіз – співставлення прийнятого плану самовиховання з реальністю, результатами діяльності, встановлення їх невідповідності та внесення необхідної корекції для досягнення наміченого, пошук причин відхилень тощо [9].

Самовизначення – визначення себе щодо вироблених у суспільстві і усвідомлено прийнятих людиною критеріїв становлення особистості та подальша реалізація себе на

основі цих критеріїв. Його структурними елементами є різновиди самовизначення (особистісне та професійне), які постійно взаємодіють. Особистісне самовизначення формується раніше за професійне. На основі особистісного самовизначення складаються вимоги до професії. Рушійною силою самовизначення особистості є розв'язання протиріччя між: «хочу» – «можу» – «є» – «ти зобов'язаний», що трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу». Самовизначення – свідомий акт вияву й утвердження особистістю власної позиції в проблемних ситуаціях. Особливою формою самовизначення особистості є професійне самовизначення. Професійне самовизначення – це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудовому середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе, як професіонала [10].



Рис. 1. Трикутник професійної самоідентифікації особистості

Сучасне розуміння професійного самовизначення охоплює проблеми взаємозв'язку професійного самовизначення із загальним життєвим самовизначенням особистості, впливів на особистість навколишнього соціального середовища, професійного становлення і необхідність активної життєвої позиції людини. Це є поштовхом для залучення механізмів загального і професійного саморозвитку з метою ефективного виконання професійних функцій та обов'язків. Роль визначення магістрантом педагогічного профілю своєї професійної ідентичності зростає, оскільки остання є однією з важливих умов професійного розвитку особистості, її самопізнання і самовдосконалення у професійній діяльності, професійній реалізації, творчій спрямованості і продуктивності.

Варто зазначити, що у процесі формування готовності магістрантів педагогічного профілю до професійного саморозвитку крім самодетермінації і самоідентифікації (у тому числі професійної самоідентифікації), важливе місце посідає саморефлексія. Саморефлексія – відображення людиною за допомогою своєї психіки самого себе у різних аспектах. Часто використовується як синонім рефлексії, але на відміну від саморефлексії, рефлексія – поняття більш загальне, означає відображення не тільки себе, але і ситуації, в якій перебуває індивід, інших людей і ін., тобто йдеться про характерну здатність психіки «відображати». Людина як істота розумна має здатність не тільки відображати ті чи інші явища, а й відображати своє відображення.

Існує зв'язок між рівнем вираженості власної компетентності і ефективністю виконуваної діяльності: за умови високо вираженого почуття власної компетенції ефективність професійної діяльності зростатиме; в умовах зі слабо вираженим почуттям власної компетенції ефективність професійної діяльності буде знижуватись. Компетентність як результативно-діяльна характеристика освіти представлена готовністю до цілепокладання, оцінювання, дії та рефлексії, передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [12]. Встановлено, що ефективність формування професійної компетентності майбутнього фахівця залежить від рівня сформованості таких особистісних якостей, як мотивація досягнення успіху, самооцінка, суб'єктивний локус контролю. Виявлено, що студенти, які внутрішньо мотивовані, потребують меншого контролю. За зовнішньої мотивації контроль виступає як рушійна сила на шляху подолання труднощів, як метод підвищення самооцінки, збільшення самостійності. Високий рівень самооцінки означає гнучкість у перебудові своєї поведінки у відповідь на успішні (неуспішні) результати

своєї діяльності і пов'язана з самоефективністю. Чим вищий її рівень, тим більше студент докладатиме зусиль для досягнення поставленої цілі і прояву наполегливості [13].

З огляду на вищезазначене, доходимо попереднього висновку, що педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу і творчому ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для загального і професійного саморозвитку студента. Зовнішні стають стимулом, першим кроком на шляху до саморозвитку і впливають на створення внутрішніх умов.

Виокремлено наступні особливості формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах:

- врахування багатогранності індивідуальних особливостей людини, враховуючи вікові особливості і тенденцію збільшення віку магістрантів педагогічного профілю вищих навчальних закладів;
- створення відповідного інформаційно-освітнього середовища як складової комплексної програми діяльності вищого навчального закладу на засадах інтегративності, міжпредметних зв'язків, опори на мотиваційну сферу майбутнього викладача;
- формування умотивованого бажання до майбутньої педагогічної діяльності;
- забезпечення особистої траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога через індивідуально-особистісний підхід і розвиток творчого потенціалу;
- сприяння і корегування процесу професійної самоідентифікації магістранта педагогічного профілю через самопізнання, самоаналіз і самовизначення;
- безперервне формування цілісної системи професійних знань, умінь і навичок згідно ринку праці (уміння грамотно працювати з інформацією, вміння синтезувати у якісно нову інформацію, вміння оцінювати її для майбутньої професійної діяльності);
- стимулювання зростання готовності до професійного саморозвитку і самовдосконалення, на засадах постійного зростаючого особистісного і професійного потенціалу (самостійно підвищувати процес здобуття знань і формалізації його на основі індивідуалізації саморозвитку майбутніх фахівців);
- удосконалення професійної компетентності, кваліфікованої діяльності, неперервної самоосвіти протягом життя (інтеграції інформаційних об'єктів і технологій, нових педагогічних інновацій, методик у систему освіти майбутніх фахівців, що забезпечить розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця у освітньому середовищі).

Магістрант педагогічного профілю, що має на меті досягти гідного професійного рівня, повинен працювати над підвищенням рівня своєї професійної компетенції. Таким чином, формування готовності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів до професійного саморозвитку зумовлює якість професійної освіти. Процес формування готовності магістрантів педагогічного профілю до професійного саморозвитку у вищих навчальних закладах вимагає створення відповідного інформаційно-освітнього середовища, розгляду процесу професійної підготовки як невід'ємної складової комплексної програми діяльності вищого навчального закладу на засадах інтегративності, міжпредметних зв'язків, акцентуації на мотиваційну сферу майбутнього викладача.

Список використаної літератури

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., допов. і перероб. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Власенко А. с. Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе / А. с. Власенко. – М., 1987. – 54 с.
3. Ищенко Т.В. Место студенчества в социальной структуре общества / Т.В. Ищенко. – Томск, 1970. – 243 с.
4. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
5. Deci E.L. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective / E.L. Deci, L.G. Pelletier, R.M. Ryan // EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST. – 1991. – 26(3 & 4). – 325-346.
6. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянчук // Соціальна психологія. – 2008. – № 3. – с. 123–130.
7. Волкова Н. П. Педагогіка : [посіб. для студ. вищих навч. закл.] / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2003. – 576 с.
8. Словник української мови: В 11-ти т. / Под ред. І.С. Назарової, О.П. Петровської та ін. – Т. 9.– Київ : Наукова думка, 1978. – 916 с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник / В.В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

10. Реан А.А. Социальная педагогическая психология : учеб. пособ. для психологов и педагогов / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
11. Кувакін В. Не дай себе обдурити: Введення в теорію практичного мислення / В. Кувакін. – Київ, 2007.
12. Іщук В. Україна: проблема престижності та ідентичності (Масова комунікація і культура як суб'єкти формування громадської і національної свідомості) / В. Іщук. – Київ : Смолоскип, 2000. – 89 с.
13. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навчальний посібник / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.

References

1. Zyazyun, IA, Kramuschenko, LV Kryvonos, IF etc. (2004). *Teaching skills*. 2nd edition, supplemented and revised. Kyiv: High School. (in Ukr.).
2. Vlasenko, A.S. (1987). *Some questions of education of the Soviet students at the present stage*. Moscow. (in Rus.).
3. Ishchenko, T.V. (1970). *Place of students in the social structure of society*. Tomsk. (in Rus.).
4. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shiyanov, E.N. (2002). *Pedagogy: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions*. In V.A. Slastenin (Ed.). Moscow: Academy. (in Rus.).
5. Deci, E.L., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 26(3 & 4), 325–346.
6. Lozhkyn, G., Volyanyuk, N. (2008). Professional identity in the context of marginal behavior of the subject. *Social Psychology*, 3, 123–130. (in Ukr.).
7. Volkova, N.P. (2003). *Pedagogy: A Guide for university students*. Kyiv: Academy. (in Ukr.).
8. *Ukrainian dictionary* (1978). In 11 vol. In I.S. Nazarova, A.P. Petrovska et al. (Ed.). 9 vol. Kyiv: Scientific thought. (in Ukr.).
9. Jahupov, V.V. (2002). *Pedagogy: Textbook*. Kyiv: Lybid. (in Ukr.).
10. Rean, A.A., Kolominsky, Ya.L. (2001). *Social pedagogical psychology: a textbook for psychologists and educators*. St. Petersburg: Peter. (in Rus.).
11. Kuvakin V. (2007). *Do not let yourself fooled: Introduction to the theory of practical thinking*. Kyiv. (in Ukr.).
12. Ishchuk, V. (2000). *Ukraine: the problem of prestige and identity* (Mass communication and culture as subjects of the formation of public and national consciousness). Kyiv: Torch. (in Ukr.).
13. Koval, T.I., Sysoieva, S.O., Sushchenko, L.P. (2009). *Training of high school: information technology in educational activities: tutorial*. Kyiv: Publishing center KNLU. (in Ukr.).

FEDCHENKO Yuliya,

Postgraduate student, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: asanfatum@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF THE PROCESS OF FORMATION OF GRADUATES' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF MAGISTRACY OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Abstract. *The article examines the theoretical foundations of the problem of formation of readiness for professional self-development of graduates of pedagogical profile in higher education. In the article the problem of personal and professional self-teaching graduate profile with the specifications in the transition to a dynamic speed training, introduction of modern approaches to the integration of higher education and science in preparation of masters. Formation of professional qualities of the future teacher involves the formation of their capacity for self-development and professional development. The formation of professionals-masters pedagogical profile involves forming in them the capacity for self-development and professional-development. This ability facilitates the mastery of professional knowledge, allows you to orient yourself in a variety of scientific areas and innovative technologies and education activities, generates skills forecasting the development of educational situations and mastering the techniques of teaching pedagogical subjects. Willingness to self development is closely linked with the process of self-improvement and professional self-development, creative approach to mastering traditional knowledge. Were considered the main characteristics of such concepts as «readiness for professional self-development», «professional identity», «identification». The definitions of concepts such as «professional identity», «self-determination», «introspection». Studied approach on the conditions of formation of readiness for professional self-development of undergraduates at the University of pedagogical profile.*

Key words: *professional self-development; professional self-determination; self-actualization; self-determination; self-reflection; teacher identity; professional identity; self-awareness; self-control; self-motivation.*

*Одержано редакцією 30.03.2017
Прийнято до публікації 04.04.2017*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Зміни державно-територіального підпорядкування Закарпаття другої половини XIX – початку XXI століття – входження до складу різних держав (Австро-Угорщини, Чехословаччини, Угорщини, Радянського Союзу, України), зумовили зміни в освітній політиці кожної з них, які визначали ідеологічні, організаційно-педагогічні та змістові особливості підготовки вчителів початкових шкіл в умовах поліетнічного регіону.

Ключові слова: *початкова школа; вчитель початкової школи; вчительська семінарія; педагогічне училище; педагогічний інститут; Закарпаття.*

Постановка проблеми. Перетворення в сфері загальної середньої освіти зумовлюють зміни в системі підготовки педагогічних кадрів, здатних до адекватного реагування на виклики, які зумовлені інтенсифікацією глобалізаційних процесів, стрімким розвитком інформаційного суспільства, що актуалізує переосмислення значення освіти в цивілізаційному вимірі. Доцільність нашого дослідження зумовлена суперечністю на рівні кадрової професіоналізації, а саме: між зростаючими вимогами до професійного рівня сучасного вчителя та неповнотою реалізації в його підготовці принципу інтеграції освітньої інноватики та історико-педагогічних надбань; між потребою у контекстно-компетентнісній підготовці вчителя початкової школи та необхідністю врахування її національно-регіонального компоненту. Зокрема, актуальним у цьому плані є вивчення історичної ретроспективи підготовки вчителів у Закарпатті, як одному з поліетнічних регіонів нашої держави.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні аспекти та шляхи оновлення педагогічної освіти розкрито в працях сучасних учених: В. Андрущенко, А. Бойко, В. Бондаря, О. Дубасенюк, В. Лугового, О. Мороза, О. Сухомлинської та ін. Історія професійної підготовки вчительських кадрів в Україні досліджувалася Н. Дем'яненко, О. Дзевєрїним, М. Заволокою, В. Майбородою, Л. Семеновською та ін. Розвиток освіти Закарпаття, зокрема й питання підготовки вчительських кадрів, відображено у розвідках закарпатських науковців В. Гомонная, М. Талапканича, В. Росула, В. Химинця, П. Ходанича та ін.

Мета статті – вивчити особливості професійної підготовки вчителів початкових шкіл в освітніх закладах Закарпаття впродовж другої половини XIX – початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання фахової підготовки вчителів для початкових шкіл Закарпаття постало ще в 1848 р., проте його актуальність не зменшилась і до сьогоднішніх днів. Упродовж більш, ніж півтори століття проблема підготовки вчительських кадрів у Закарпатті залежала, насамперед, від соціально-економічних та суспільно-історичних змін, які торкнулися цього регіону. Найважливішим чинником були зміни державно-територіального підпорядкування закарпатських земель, які за цей період входили до складу Австро-Угорщини, Чехословаччини, Угорщини, Радянського Союзу, України. Варто зазначити, що географічне сусідство Закарпаття (Польща, Румунія, Словаччина, Угорщина) та історичні події зумовили багатонаціональність (всього понад 30 національностей – українці, русини, угорці, роми, румуни, словаки, німці, росіяни та ін.) населення краю, яке впродовж століть мирно співіснувало, взаємозбагачуючи культуру, традиції та освіту.

Отож, у зв'язку з прийняттям Закону Угорщини «Про утворення незалежних угорських міністерств» (Закон III від 16 березня 1848 р.) [1], було створено Міністерство

релігії та народної освіти, яке приступило до реалізації ідеї обов'язкової початкової освіти. Особливої гостроти питання підготовки вчителів початкових шкіл набуло в різних регіонах Австро-Угорської імперії, в тому числі й у Закарпатті, населення якого отримало, внаслідок буржуазної революції у 1848-1849 рр., право на здійснення рідномовної початкової освіти. Вимоги щодо професійної підготовки вчителів для початкових шкіл були задекларовані тільки в 1868 р. після прийняття освітнього Закону XXXVIII «Про народну освіту» (1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában) [2] Йозефа Етвеша (тогочасний міністр культури й освіти Угорщини). Закон вважався прогресивним й утверджував задекларовані революцією 1848 р. демократичні принципи, насамперед, право кожного народу на забезпечення навчання рідною мовою. Зокрема, розділ 7 Закону – «Вчительські училища» – присвячений питанню організації та змісту підготовки вчителів до роботи в початкових школах. Так, державою організовується 20 училищ з підготовки вчителів у різних регіонах. На території Закарпаття у другій половині XIX – на початку XX століття діяли Ужгородська учительська семінарія (з 1794 року), Ужгородська греко-католицька жіноча учительська семінарія (з 1902 року) та Мукачівська Угорська Королівська державна народошкільна семінарія (з 1914 року).

Створенню вчительських семінарій (училищ) передували такі організаційні умови: кожне вчительська семінарія повинна була пов'язуватися зі звичайною початковою школою, де б майбутні вчителі проходили практичну педагогічну підготовку. Також до семінарії мало належати хоча б 2 гектари саду, де семінаристи могли б одержати знання й уміння зі землеробства, овочівництва, виноградарства. Навчально-виховний процес забезпечували директор, щонайменше 2 викладачі, один помічник викладача та один учитель початкової школи, в якій проводилася педагогічна практика [2, §81–84]. У кожній вчительській семінарії мала бути створена бібліотека, на поповнення книжкового фонду якої державою щороку виділялися кошти. У вчительських семінаріях здійснювався диференційований підхід у змісті підготовки вчителів чоловічої та жіночої статі. Так, окрім учительських училищ для чоловіків, §106 Закону XXXVIII було передбачено: «Держава в різних регіонах створює жіночі вчительські училища, в яких готуватиме жінок-учителів для класів дівчат вищих початкових та горожанських шкіл» [2, §106]. До вчительських училищ приймалися фізично здорові особи чоловічої статі, яким виповнилося 15 років та які закінчили 4 класи гімназії, реальної або горожанської школи, мали необхідні знання з рідної мови, математики, географії та історії. Для вступу необхідно було пред'явити атестат про закінчення попереднього навчального закладу або ж скласти вступний іспит. Навчання у вчительському училищі тривало три роки. До жіночих учительських семінарій, то до них зараховувалися дівчата, яким виповнилося 14 років. Вони мали закінчити вищу початкову школу. Для всіх дівчат обов'язковим був вступний іспит з усіх навчальних предметів вищої початкової школи. Жіночі вчительські училища в переважній більшості були закритого типу, тобто всім дівчатам належало проживати в його межах. Дозвіл на проживання за межами вчительського училища надавався рішенням педагогічної ради вкрай винятково. Термін навчання у жіночих учительських училищах так само, як і в чоловічих, становив 3 роки. Серед викладацького складу, окрім чоловіків-викладачів, допускалися й жінки-викладачі для викладання «жіночих» предметів. Навчання було платним, стипендії не виплачувалися. Проте обдаровані вихованці з бідних сімей навчалися за рахунок навчального закладу. Квота для вихованців, які перебували на безкоштовному навчанні, визначалася Міністерством релігії та народної освіти Австро-Угорщини.

Вивчивши навчальні плани для чоловічих та жіночих учительських училищ, ми дійшли таких висновків: кількість навчальних дисциплін у чоловічих вчительських семінаріях більша, ніж у жіночих, відповідно 16 і 13 дисциплін. Їх зміст спрямований на оволодіння майбутніми вчителями початкових шкіл основами наукових знань з різних галузей науки, сільського господарства та виробництва. І для чоловічих, і для жіночих учительських училищ (семінарій) обов'язковим було вивчення теорії виховання, проте методика навчання предметів наявна тільки в навчальних планах для чоловічих учительських

училищ. Для жіночих училищ характерна перевага навчальних курсів, спрямованих на методику виховання дівчат з метою їх підготовки до ведення домашнього господарства, виконання різноманітної жіночої роботи (приготування їжі, садівництво, городництво, прибирання, ручна праця, пов'язана з вишиванням, шиттям тощо) [2, § 88, 112]. Таким чином, зміст педагогічної освіти відображав запити суспільства, а саме: в рамках досліджуваного періоду закарпатського краю жінки не були соціально активними, не виконували суспільно значущих функцій, а отже – зміст їхньої освіти обмежувався рамками домогосподарування. Хоча, в цілому, запропонований перелік навчальних предметів забезпечував гармонійний та всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя.

Перед завершенням учительського училища (семінарії), вихованці впродовж одного-двох років проходили переддипломну практику, в ході якої виконували письмові контрольні роботи з усіх навчальних дисциплін, а з методики навчання складалі іспит. Успішне завершення іспиту дозволяло отримати диплом. Якщо ж випускник хотів одержати право на викладання у вищій початковій або горожанській школі, йому необхідно було додатково скласти ще один іспит з навчальних предметів, які вивчалися у старшій початковій та горожанській школах, а також із методики їх викладання. Якщо випускник двічі не складав іспит, він більше не допускався до іспиту і не міг отримати диплом учителя [2, §102–104].

Варто зазначити, що до кінця XIX – початку XX століття підготовка вчителів для національних початкових шкіл Закарпаття зазнала регресивних змін у плані можливостей навчання рідною мовою. Закон XXVI «Про впорядкування заробітної платні учителів парафіяльних та муніципальних шкіл (Törvénycikk a községi, valamint a hitfelekezetek által fentartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetésének rendezéséről)» [3, арк. 17–21] та Закон XXVII «Про правові відносини у недержавних початкових народних школах та винагороди вчителів муніципальних та парафіяльних шкіл (Törvénycikk a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól)» [4] визначали, що посаду вчителя початкової школи міг обіймати вчитель, який був громадянином Угорщини, вмів грамотно читати й писати угорською мовою, навчати нею, тому й кількість слухачів учительських семінарій з числа закарпатських русинів суттєво зменшилася.

У 1919 р. закарпатські землі переходять під юрисдикцію Чехословаччини й становлять єдину адміністративно-територіальну одиницю – Підкарпатську Русь. Упровадження основних положень Конституції Чехословацької Республіки зумовило необхідність не тільки розширення мережі навчально-виховних закладів для школоповинних учнів та дорослого неписьменного населення, але й питання забезпечення цих закладів висококваліфікованими кадрами, які могли б реалізувати рідномовну освіту. В цей період на території сучасного Закарпаття підготовку педагогічних кадрів здійснювали три семінарії – дві в м. Ужгород та одна в м. Мукачево. Про відсутність педагогічних кадрів свідчить звернення Реферату освіти (орган управління освітою в краї) до Президента автономної директорії Підкарпатської Русі з констатацією факту відсутності вчителів у 400 школах краю та проханням «Жебы помочь недостатку учителей треба устроить 5 месячные курсы для чешских интеллигентных людей» [5, арк.1]. Такі курси пропонувалося зорганізувати при Ужгородській та Мукачівській учительських семінаріях. У відповідь на це прохання автономна директорія прийняла рішення не тільки про доступ до вчительських курсів чехословацької інтелігенції, але й інтелігенції підкарпатських русинів: «Директорія согласна сь сим проектом, но требует, чтобы на сии курсы были приняты вь первых на то способні интеллигентніи подкарпатские русины» [5, арк. 18]. Також рішення директорії зобов'язувало місцеві засоби масової інформації опублікувати оголошення про набір на вчительські курси.

Чехословацьким урядом у перші роки приєднання Підкарпатської Русі вчителям, які не мали чехословацького громадянства або ж які мали дипломи вчителів для роботи в угорських школах, було заборонено працювати у школах. Згодом питання впорядкування діяльності вчителів було врегульоване урядовим Розпорядженням «О упорядкованю отношения учительских особ при державных учебных, образовательных и выховательных заведениях бывшоъ мадярскоъ державы на Словенску и в Подкарпатской Руси» від 29 листопада 1923 р. за № 226, згідно з яким вчителі визнавалися державними службовцями

[6, с. 1–2]. Так, під тиском громадськості та об'єктивної необхідності у вчителів, чехословацький уряд прийняв рішення щодо нострифікації дипломів, а саме – наданні можливості угорським вчителям скласти іспити русинською мовою й отримати право на викладання в русинських школах [7, с. 122]. Диференціювалися такі види іспитів, як іспит учительських здібностей (передбачав складання комплексного фахового іспиту в усній та письмовій формах, а також виконання практичного завдання), спеціальний іспит (передбачав виявлення рівня знань та вмінь використання термінології з різних навчальних предметів в усному та писемному мовленні), додатковий іспит (проводився з русинської мови). Спеціальні та додаткові іспити передбачалися для складання вчителями, які одержали дипломи до 1918 р., а для тих вчителів, які працюють у школах у період з 1919 р. по 1922 р. і мають педагогічний стаж 20 місяців проводиться тільки один іспит – іспит учительських здібностей, оскільки вони вже мають практику викладання в початкових школах русинською мовою [7, с. 122]. В архівних даних достатньо широко представлені прохання вчителів щодо складання іспитів для підтвердження дипломів, протоколи засідань комісій на іспитах зрілості (нострифікації угорських учительських дипломів), рішення комісій, шкільного реферату тощо. За підтримки «Народовецького учительського товариства в Ужгороді», шкільного відділу Цивільної управи та провідних педагогів у жовтні 1931 р. був укладений Статут курсів для екстернатної форми підготовки вчителів до іспитів зрілості в учительських семінаріях [8, арк. 1–2]. Згідно з цим Статутом, передбачалося створення двох окремих курсів підготовки вчителів-екстернів:

1) дворічних – для осіб, які успішно закінчили чотири класи горожанської школи або гімназії;

2) однорічних – для осіб, які вже мають вищу освіту або досвід роботи в школі.

На час укладення Статуту отримати педагогічну кваліфікацію виявило бажання 49 осіб у дворічних курсах та 45 осіб – в однорічних курсах. Тижневе навантаження складало 26-28 годин. Навчання проводилося з понеділка по суботу з 18.00 до 21.15 год, а в неділю – з 8.00 до 11.15 год, що уможливило навчання вчителів на цих курсах без відриву від роботи в школі. Ці курси мали достатньо високий рівень професійної підготовки, оскільки навчальним планом передбачалося вивчення таких дисциплін, як русинська мова, чеська мова, педагогіка, методика навчання, психологія, математика, фізика, природознавство, хімія, географія, історія, гра на музичному інструменті, спів, креслення, медичні знання, тілесне виховання.

У березні 1939 р. закарпатські землі перейшли до складу Угорщини під назвою «Підкарпаття». Варто зауважити, що уряд Угорщини вважав, що Закарпаття повернулося до своєї батьківщини, до складу якої воно входило до 1919 р. Підготовка вчителів продовжує здійснюватися в діючих учительських семінаріях (дві в м. Ужгород та одна в м. Мукачево). Але виникає проблема з кількістю учительських кадрів, яка, головним чином, була спричинена Розпорядженням шкільного відділу «Цивільного правління» Підкарпаття від 24 березня 1939 р., згідно з яким «зі шкіл були звільнені всі українські емігранти, що прийшли сюди починаючи з 28 жовтня 1918 р. Працювати в школах мали право лише представники російської еміграції, що боролися з більшовизмом» [9, с. 210]. Варто зауважити, що таке очищення рядів педагогів від «неблагонадійних» осіб, мало місце і в Чехословацький період, а потім, як покаже історія, і в наступні періоди.

Важливого значення з боку угорського уряду та регентського комісаріату Підкарпаття надавалося фаховій підготовці вчителів. Так, розпорядження міністра релігії та народної освіти Балінта Гомана зобов'язувало (§14) вчителів початкових шкіл всіх типів та форм власності брати участь в усіх навчальних програмах, де б вони ознайолювалися з особливостями організації навчально-виховного процесу, управлінням освітніми закладами тощо [10, с. 585]. Зокрема, в щорічному зверненні регентського комісара М. Козьми до вчителів ідеться: «чтобы число фаховообразованных и свое званя вірно исповняющих воспитателей въ новомъ школьномъ році зновъ прибывало», тому необхідно «чтобы всі преподаватели подъ мой надзоръ принадлежащихъ школь и воспитательныхъ институтовъ путемъ добровольного самообразования познакомились зъ программными принципами домашней педагогії и чтобы въ своей преподавательной работі руководилися ними» [11, с. 2]. Принципово новим у підготовці вчителів початкових шкіл була організація

навчання за обміном. З цією метою організовувалися літні курси, проводилися екскурсії до Будапешта. Всього 400 русинських учителів відвідали Угорщину з метою вдосконалення мовної практики, вивчення історії та культури угорців. Натомість 43 вчителі з Угорщини взяли участь у курсах русинської мови в Ужгороді, які організувала греко-католицька учительська семінарія [12, с. 10]. Участь у роботі мовних курсів «утвердила межі мадярськими и руськими учителями чувство едности і въ великій мъръ приспѣла къ взаимной почести обохъ народовъ и учительства» [13, с. 8]. Також здійснювався обмін учителями, зокрема, вчителі-угорці направлялися на роботу в неугорські школи, а вчителів-русинів направляли вглиб Угорщини. Разом з тим, кількість учителів-русинів почала регулюватися вже в стінах учительських семінарій, адже угорський уряд не вважав доцільним використовувати русинську мову як викладову, оскільки кількість семінаристів-угорців невпинно збільшувалась, то й мова навчання повинна відповідати цій тенденції. Або ж, аналізуючи кількість слухачів русинського відділення Мукачівської вчительської семінарії (138 хлопців та 269 дівчат), угорський уряд робить висновок, що тут «занадто багато кандидатів в учителі русинського походження. Потрібно б встановити річну потребу вчителів і, згідно з тим, регулювати прийом русинських вчителів» [14, с. 552]. На нашу думку, беззаперечним негативом є звуження прав корінної нації краю щодо здобуття освіти рідною мовою, але позитивним є спроба державного регулювання ліцензованих обсягів підготовки майбутніх учителів.

Після завершення військових дій у жовтні 1944 р. закарпатські землі ввійшли до складу Радянського Союзу, а 22 січня 1946 р. Указом Президії Верховної Ради СРСР було утворено Закарпатську область у складі УРСР. Питання підготовки вчителів для початкових шкіл отримало новий поворот. Найперше була реорганізована мережа вчительських семінарій. Зокрема, 3 липня 1945 р. одну з семінарій з м. Ужгород було перенесено до м. Хуст з метою «полегшити навчання в семінаріях дітям Хустської, Волівської, Рахівської, Севлюської та Тячівської округ», а також у м. Мукачево був відкритий відділ «по підготовці робітників дошкільного виховання» [15, арк. 24]. У серпні цього ж року постановою Народної Ради Закарпатської України було затверджено «Тимчасове положення учительських семінарій Закарпатської України», згідно з яким завдання вчительських семінарій – «готувати висококваліфіковані, політично-грамотні і віддані справі Батьківщини кадри вчителів початкової школи» [15, арк. 63]. Тимчасове положення визначало загальні засади діяльності семінарій (термін навчання (4 роки), гендерну рівність (спільне навчання хлопців та дівчат), віковий ценз семінаристів (від 14 до 25 років)), здійснення керівництва, матеріальне забезпечення, діяльність педагогічної ради, правила прийому, підсумкова атестація випускників. Напередодні 1945-1946 навчального року радянська влада Закарпаття розпочала підготовку власних педагогічних кадрів, де ідейна спрямованість стала визначальною. З метою переходу педагогічних училищ, які діяли на території новоствореної Закарпатської області, на навчальні плани педагогічних училищ УРСР, Радою Народних комісарів УРСР була прийнята Постанова № 379 від 7 березня 1946 р. «Про продовження терміну навчання в педучилищах Закарпатської області», згідно з якою продовжено термін навчання на II – III курсах педагогічних училищ на один рік, а для перших курсів термін навчання продовжено на три тижні тому, що: «слухачі педучилищ Закарпатської області до вступу в педучилища не вивчали зовсім геометрії, алгебри, української мови й літератури, російської мови й літератури, географії СРСР, історії СРСР, Конституції СРСР, Конституції УРСР» [16, арк. 46]. Також, з метою підготовки масових кадрів з місцевого населення для промисловості, сільського господарства та культурних закладів Закарпатської області, Рада Міністрів УРСР та Центрального комітету КП (б)У видало Постанову № 600 від 6 квітня 1946 р., якою зобов'язувало Міністерство освіти УРСР організувати в 1946 р. перепідготовку педагогічних кадрів, в тому числі й 800 вчителів початкових шкіл [16, арк. 90]. Згодом учительські семінарії були перейменовані в педагогічні училища. Ужгородське педагогічне училище ввійшло до Ужгородського державного університету, Хустське педагогічне училище перенесено до м. Мукачева. Відтак, підготовка вчителів для початкових шкіл здійснювалася в Мукачівському педагогічному училищі українською мовою. А в період 1982–1992 рр. у стінах навчального закладу забезпечується підготовка вчителів початкових класів для національних шкіл Закарпаття з угорською та румунською мовами навчання.

Кінець ХХ ст. ознаменований здобуттям Україною незалежності, відтак Закарпаття стало невід'ємною частиною молодшої української держави. Підготовка педагогічних кадрів у Закарпатті, як і загалом по всій Україні, набула нових демократичних ознак, які призвели до змін змісту підготовки вчителів початкової школи, розроблення галузевих стандартів, впровадження досягнень європейської педагогіки. На сьогоднішній день підготовку вчителів для початкових шкіл Закарпатської області здійснюють такі навчальні заклади: Мукачівський державний університет (освітні ступені «бакалавр», «магістр»), в структуру якого входить Мукачівський гуманітарно-педагогічний коледж (освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст»), та Закарпатський угорський педагогічний інститут імені Ференца Ракоці II (освітній ступінь «бакалавр»), відкритому в м. Берегове за сприяння урядів України та Угорщини. В останніх двох навчальних закладах здійснюється також підготовка вчителів для угорськомовних початкових шкіл. Підготовка педагогічних кадрів для початкових шкіл зі словацькою та румунською мовою навчання вищими навчальними закладами краю не здійснюється.

Висновки. Поліетнічність закарпатського краю зумовлює діяльність початкових шкіл з державною та національними мовами навчання (угорською, румунською, словацькою), які потребують підготовки кваліфікованих вчителів початкових шкіл. Перебування закарпатських земель упродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. у складі різних держав зумовлювало зміну освітньої політики, визначало основні тенденції в системі освіти, в тому числі й кадрового забезпечення діяльності початкових шкіл. Вважаємо, що процес підготовки вчителів початкових шкіл в освітніх закладах Закарпаття досліджуваного періоду, в першу чергу, залежав від політики та ідеології держави. Адже, навіть найдемократичніша держава спрямована на утвердження та реалізацію державницьких інтересів – впровадження навчання державною мовою, ідеологізація змісту підготовки вчителів, нострифікація освітніх документів тощо. Перспективними напрямками дослідження вважаємо вивчення питань, пов'язаних зі змістом підготовки вчителів для початкових шкіл з національними мовами навчання, вдосконаленням та модернізацією професійної підготовки вчителів тощо.

Список використаної літератури

1848. évi III. törvénycikk független magyar felelős ministerium alakításáról. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5271>
1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360>
- Державний архів Закарпатської області, м. Ужгород (ДАЗО), Ф. 113 (Королівський шкільний інспекторат Ужанської жупи м. Ужгород, 1894р.), оп. 2, спр. 52 (Закон об упорядоченні зарплати учителів и циркуляр и распоряжение Министерства просвещения Венгерского королевства о его исполнении 1894 р.). – 36 арк.
1907. évi XXVII. törvénycikk a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6966>
- ДАЗО, Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1919–1920 рр.), оп. 2, спр. 53 (Переписка з міністерством освіти і Ужгородською вчительською семінарією про організацію при ній вчительських кадрів 1919–1920 рр.). – 40 арк.
- Правительственное распоряжение з дня 29 листопада 1923 р. О упорядкованню одношення учительських особ при державних учебных, образовательных и выховательных заведениях бывшюй мадярскоё державы на Словенску и в Подкарпатской Руси // Урядовый Вістникъ школьного одділа цивильной управы Подкарпатской Руси / Редакцією школьного одділа. – Рочникъ IV. – Число 1. – 1924. – с. 1–6.
- Испыты для учительства народных школ // Урядовый Вістникъ школьного одділа цивильной управы Подкарпатской Руси / Редакцією школьного одділа. – Рочникъ III. – 1923. – С.121–123.
- ДАЗО, Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1931–1933 рр.), оп. 2, спр. 1886 (Положення про курси для вчителів-екстернів, навчальний план курсів і розклад годин 1931–1933 рр.). – 11 арк.
- Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; [Редколег.: Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, с. Черничко; Відповід. за вип. М. Токар]. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720с.
- Fedinec Csilla. Iratok a Kárpátaljai Magyarorság Történetéhez 1918–1944. Törvények, rendeletek, kisebbségi programok, nyilatkozatok / Csilla Fedinec. – Somorja – Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségi Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, 2004. – 663 o.
- Козьма Н. До воспитателей Подкарпатя! / Николай Козьма // Народна школа. – 1941–1942. – Ч.1-2. – с. 2.

12. Галась А. Курсь руського языка для учителевъ мадярського материнського языка въ Унгварь / Ант. Галась // Народна школа. – 1942. – Ч.1. – С.10 – 11.
13. Марина Ю. Робота трехъ літ / Юлій Марина // Народна школа. – 1942. – Ч.1. – с. 5 – 8.
14. Нариси історії Закарпаття. Том II (1918 – 1945) / Редакційна колегія: І. Гранчак, Е. Балагурі, І. Грицак, В. Ілько, І. Поп: історія. – Ужгород, видавництво «Закарпаття», 1995. – 663 с.
15. ДАЗО, Ф. Р-177 (Уполномоченный Народной Рады Закарпатской Украины по делам просвещения г. Ужгород Закарпатской Украины, 9 декабря 1944 г. – 18 декабря 1945 г.), оп. 1, спр. 1 (Постановление Центрального Комитета Коммунистической партии и Народной Рады Закарпатской Украины). – 75 арк.
16. Центральний державний архів органів влади, м. Київ, Ф. 166 (Міністерство освіти УРСР. Канцелярія), оп. 15, спр. 127 (Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти (Том I), 4 січня – 23 квітня 1946 р.). – 131 арк.

References

1. *III. Law of independent Hungarian Ministerium responsible for the conversion of* (1848). (Law of Hungary). Retrieved from <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5271> (in Hung.).
2. *XXXVIII. Articles of a public school education in the subject* (1868). (Law of Hungary). Retrieved from <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360> (in Hung.).
3. *State Archives of Transcarpathian region, Uzhgorod*, F. 113 (Royal School Inspectorate Uzhansky zhupy, Uzhgorod, 1894.), descr. 2, c. 52, 17-21 (in Ukr.).
4. *XXVII. Law Article a non-public elementary school and the municipal relationship for hitfelekezeti néptanítók and emoluments* (1907). (Law of Hungary). Retrieved from <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6966> (in Hung.).
5. *State Archives of Transcarpathian region, Uzhgorod*, F. 28 (Summary of Education Subcarpathian Rus, Uzhgorod, 1919-1920 yy.), descr. 2, c. 53, 1,18 (in Ukr.).
6. Governmental order On streamlining relations with teachers of state educational institutions of the former Hungarian state in Slovakia and Subcarpathian Rus. *Uriadovyi visnyk shkilnoho viddilu tsyvilnoho upravlinnia Pidkarpatskoi Rusi (Official Gazette of the civil administration school Subcarpathian Rus)*, 1924, 1, 1-6 (in Ukr.).
7. Examinations for Teachers of public schools. *Uriadovyi visnyk shkilnoho viddilu tsyvilnoho upravlinnia Pidkarpatskoi Rusi (Official Gazette of the civil administration school Subcarpathian Rus)*, 1923, 3, 121-123 (in Ukr.).
8. *State Archives of Transcarpathian region, Uzhgorod*, F. 28 (Summary of Education Subcarpathian Rus, Uzhgorod, 1931-1933 yy.), descr. 2, c. 1886, 1-2. (in Ukr.).
9. Ostapets, Yu., Ofitsynskiy, R. et al. (2010). In Vehesh, M. & Fedynets, Ch. (Ed.). *Transcarpathia 1919-2009: history, politics, culture. Ukrainian-language version of the Ukrainian-Hungarian edition*. Uzhgorod: Lyran (in Ukr.).
10. Fedinec, Cs. (2004). *Documents of the Transcarpathian Hungarians history of 1918-1944. Laws, regulations and minority programs, statements*. Somorja – Dunajska Streda: Forum Minority Institute. Lilium Aurum Publishing (in Hung.).
11. Kozma, M. (1941-1942). For educators Pidkarpatiya. *The People's School*, 1-2, 2 (in Ukr.).
12. Halas, A. (1942). Russian language course for teachers of Hungarian in Ungvar. *The People's School*, 1, 10-11 (in Ukr.).
13. Maryna Yu. (1942). Work of three years. *The People's School*, 1, 5-8 (in Ukr.).
14. *Essays on the history of Transcarpathia. II. 1918-1945* (1995). In Hranchak, I. (Ed.). Uzhgorod: Zakarpattya (in Ukr.).
15. *State Archives of Transcarpathian region, Uzhgorod*, F. R-177 (Authorized People's Council of Transcarpathian Ukraine for education, Uzhgorod, Transcarpathian Ukraine, 9 December 1944 – 18 December 1945), descr. 1, c.1, 24, 63 (in Ukr.).
16. *Central State Archive of government, Kyiv*, F. 166 (The Ministry of Education of the USSR. Chancellery), descr. 15, c.127, 46, 90 (in Ukr.).

FIZESHI Oktaviya,

Doctor in Pedagogy, Associate Professor, Dean of Pedagogy Faculty,
Mukachevo State University
e-mail: oktavia_fizesi@mail.ru

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE TRANSCARPATHIA: THE RETROSPECTIVE ANALYSIS

Abstract. *Introduction. Appropriateness of our study is caused by the contradiction between the growing requirements to the professional level of modern teacher and incompleteness of the implementation in his preparation of the principle of integrating of educational innovations and historical and pedagogical achievements, the necessity of considering of the national and regional component.*

Purpose is to study the features of the professional training of the primary school teachers in the educational institutions of Transcarpathia during the second half of the 19th century and the early 21st century.

Results. In the period that the author examines in Transcarpathia there was Uzhgorod Teacher's Seminary (since 1794), Uzhgorod Greek Catholic Women Teachers Seminary (since 1902) and Mukachiv Hungarian Royal State Folk School Seminary (since 1914). The Law "On Public Education" (since 1868) defined the organizational conditions of teachers' colleges. The analysis of the curricula showed that the study of the theory of education was obligatory, but the methodology of teaching has been only in the curricula of colleges for men. In the Czechoslovak period for the first time were organized the courses of external studies form where the teachers were preparing for maturity exams in teachers' seminaries. In the period of return of the Transcarpathia into Hungary acted the curriculum of mutual exchange between teachers and students of Uzhgorod and Budapest. But Hungary gradually reduces the number of students - the future teachers in schools with Ruthenian language teaching. The Soviet period is characterized by the unification of the plans for training primary school teachers, all the seminaries have been reorganized into Mukachiv Pedagogical College. In this College in a period from 1982 till 1992, the teaching took place also Hungarian, and Romanian on specialty "Primary teaching". In Transcarpathia of the early 21st century the number of the educational institutions which provide training of the primary school teachers, including with the national languages of instruction has increased: they are Mukachiv State University, Mukachiv Humanitarian Pedagogical College, Transcarpathian Hungarian Pedagogical Institute named after Ferenc Rakoczy II.

Originality. Here is reasonable the process of formation and development of the system of training of the primary school teachers in the Transcarpathia region in the second half of the 19th century and the early 21st century as the consequent-dependent transformations in its organization, in its structure, in the contents of its activity, which are determined by the state-territorial subordination of this region.

Conclusion. In this paper was revealed and actualized the constructive retro experience of training of the primary school teachers in Transcarpathia region (the regulatory support; the improvement of the system of training teachers for primary schools with the national languages of instruction, etc.).

Key words: *the primary school, the primary school teacher, the teacher's seminary, Pedagogical College, Pedagogical Institute, the Transcarpathia region.*

Одержано редакцією 22.03.2017
Прийнято до публікації 29.03.2017

УДК 378:[37.011.3- 051:54+57]

ЧУВАСОВА Наталія Олександрівна,

доцент кафедри хімії та методики її навчання,
Криворізький державний педагогічний університет
e-mail: chuvasova-natalia@rambler.ru

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті обґрунтовано актуальність розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі їх підготовки в умовах педагогічного університету. На основі аналізу педагогічної теорії і практики показано, що цей процес доволі складної, суперечливий, систематичний і його результативність обумовлена сукупністю педагогічних умов. Представлено авторське трактування сукупності педагогічних умов, які позитивно впливають на розвиток творчого потенціалу учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки їх в педагогічному університеті.

Ключові слова: *творчий потенціал вчителя, фахова підготовка, педагогічні умови*

Постановка проблеми. Сьогодні створюються передумови для перегляду теоретичних основ і технологій підготовки фахівців до різних сфер професійної діяльності. Подолання репродуктивного стилю підготовки майбутніх фахівців і перехід до нової освітньої парадигми передбачає і нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів. Потреба

суспільства в творчих педагогічних кадрах, які здатні орієнтуватися не тільки на «знанцеву» парадигму освіти, але і на підготовку креативної особистості, з високим рівнем творчого потенціалу і є стратегічними напрямками у модернізації вищої педагогічної освіти.

Процес розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології буде успішним, якщо при організації навчання у вузах забезпечити сукупність педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатьох видатних вчених (І. Біла, Д. Богоявленська, Л. Венгер, Л. Виготський, В. Зінченко, І. Зязюн, Г. Костюк, В. Кудрявцев, О. Леонтєв, А. Лук, А. Матюшкін, В. Моляко, В. Роменець, с. Рубінштейн, с. Сисоева, В. Сухомлинський та ін..) що працюють в самих різних областях науки, завжди цікавило питання про психологічні особливості творчої діяльності та умови, необхідні для продуктивної творчості.

Розробкою умов займалися такі вчені, як М. Дяченко, Л. Кандибович, що стверджували про необхідність «створювати в навчанні такі умови, що дозволили б учням самостійно приходити до пізнавальних відкриттів, відчувати потребу в спільній навчальній діяльності» [1, с. 46].

Мета статті. Виявити і обґрунтувати сукупність педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології в процесі фахової підготовки у педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Аналіз досліджень з проблеми творчого саморозвитку майбутніх учителів хімії та біології дав змогу узагальнити умови і виділити наступні групи:

- психологічні, виражені в установці студентів на рефлексію, творчість, ініціативу, пошук нестандартних рішень завдань практики навчання майбутніх учителів хімії та біології;
- змістовні, спрямовані на виділення загальних комплексних навчальних проблем всередині кожного циклу дисциплін, загальнопредметних ідей, теорій, законів, понять методів, прийомів;
- діяльні, пов'язані з творчим застосуванням форм і методів активного навчання, з рішенням навчально-професійних завдань, з введенням інновацій у навчальний процес.

Педагогічний вплив на процес розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології засобами освіти включає в себе: по-перше, створення розвиваючого простору для прояву родової сутнісної здібності людини до створення нового, і, по-друге, формування готовності особистості до розвитку свого творчого потенціалу. Тим самим визнається недостатність педагогічної позиції, яка полягає в цілеспрямованому розвитку творчого потенціалу студента стараннями викладача і на його розсуд, бо змістовний прояв і якісна своєрідність здатності до творчості на рівні окремого індивіда відрізняється великою різноманітністю, так само як і динаміка становлення даної здібності.

Для розвитку творчого потенціалу особистості, безумовно, досить суттєві впливи, що надаються ззовні, з соціуму (суспільну свідомість як «невидимий коледж»), соціалізація як освоєння життєвого досвіду, адаптація що змінюється, освіта як цілеспрямовані процеси виховання і навчання з метою розвитку особистості), але при цьому не менш значима і власна активність особистості. З даного положення випливає, що для ефективного розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології необхідні технології, що забезпечують особистості суб'єкту позицію. Тим самим визнається факт, що розвиток творчого потенціалу, безумовно, може здійснюватися екстенсивним шляхом у процесі становлення особистості, під впливом її соціального і біологічного розвитку, а також навчання.

Однак ми констатуємо, що цей шлях є можливим, але недостатнім по відношенню до потреб суспільства. Саме тому виникає необхідність розробки інтенсивного шляху, що полягає в мобілізації «функціонального потенціалу» особистості (Т. Артем'єва) [2], потреба у створенні для цього спеціальної педагогічної технології, що активізує власну активність особистості в цілях розвитку її творчого потенціалу.

Виходячи зі сказаного, в стратегію педагогічного управління розвитком творчого потенціалу студентів засобами освіти ми включаємо дві основні задачі: створення розвиваючого освітнього простору як зовнішньої умови та наявності установки та бажання до саморозвитку як створення внутрішньої умови. І можна відзначити, що високий рівень підготовленості викладачів до здійснення розвиваючого впливу в процесі навчання, безумовно, виступає необхідною умовою розвитку творчого потенціалу студентів.

Новизна нашого підходу полягає в дослідженні можливостей розвитку творчого потенціалу з точки зору балансу двох складових: співвідношення міри свободи, суб'єктивного вибору особистості і обсягу зовнішніх керуючих впливів.

Отже, під педагогічними умовами фахової підготовки в педагогічному університеті ми розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів навчально-виховного процесу, від реалізації яких залежить рівень розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології.

На нашу думку на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології позитивно впливає сукупність педагогічних умов, які ми об'єднали в три групи. До першої групи відносяться умови, дотримання яких забезпечує формування позитивної мотивації:

- а) наявність стійких пізнавальних інтересів;
- б) наявність пізнавальної потреби.

Друга група умов має забезпечити самокерування процесів навчання та успішне формування системи знань:

- а) формування інтелектуальних умінь, пов'язаних з переробкою добутої інформації;
- б) формування вмінь мовно-розумової діяльності.

Третя група умов має забезпечити педагогічно-освітнє середовище:

- а) забезпечення співробітництва та співтворчості викладача й студентів;
- б) забезпечення ситуації успіху і психологічного комфорту кожному студенту;
- в) стимулювання самовдосконалення, самокритичності, впевненості в собі.

У першу групу умов формування творчого потенціалу ми включаємо наявність позитивної мотивації творчого оволодіння природничими дисциплінами. Інноваційна стратегія дозволяє здійснити занурення студентів у відкрите інформаційно-освітнє середовище, яке надає широкі можливості суб'єктам освітнього процесу. Розвинені інформаційні, мережеві, телекомунікаційні системи забезпечують можливості для отримання освіти в очній, очно-заочною або заочною формами в режимах on- і off-line; у забезпеченні доступу до навчальних електронних ресурсів; в об'єднанні викладачів та студентів у віртуальні професійні спільноти. Продуктивне використання перерахованих можливостей інформаційного освітнього середовища в реалізації освітнього процесу сприяє реальній індивідуалізації, відкритості та гетерогенності освіти, а також підвищенню якості освітнього процесу.

Спрямованість на завдання характеризується переважанням мотивів, що продовжуються самою діяльністю. Студент отримує задоволення саме тому, що прагне досягти продуктивного результату, реалізуючи усі свої здібності та можливості. До цього мотиву діяльності додаються вищі мотиви, зокрема духовні потреби.

За домінування спрямованості на себе студенту можна запропонувати творчі завдання, які задовольняють його потребу спрямованості на себе. Отже, на основі одних мотивів формуватимуться інші, вищі за своєю психологічною природою, поступово витісняючи попередні. Спрямованість на завдання тісно поєднується з самовиявом і розвитком творчого потенціалу особистості.

У процесі навчання студентів важливо не тільки сформувати інтерес, але й утримати, закріпити його на всіх етапах навчального пізнання. Стійкий інтерес відіграє основну роль у розвитку творчого потенціалу. Інтерес зв'язаний із працею, з подоланням перешкод і тому є важливою умовою і стимулом у розвитку таких якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість.

Стійкий пізнавальний інтерес формується при поєднанні емоційного і раціонального в навчанні. Це особливо важливо для дисциплін природничо-математичного циклу, оскільки їхній зміст побудований на логічній основі, що обмежує вплив на емоційну сферу студентів.

У першу групу умов розвитку творчого потенціалу ми включаємо також формування пізнавальної потреби. Предметний зміст пізнавальної потреби пов'язаний головним чином із прагненням студентів до оволодіння знаннями, здібностями їхнього добування і застосування. Ю.Шаров справедливо включав до складу змісту пізнавальних потреб ще й потребу в самій пізнавальній діяльності [3, с. 10]. Для практики навчання важливими є розглянуті Ю.Шаровим шляхи спонування до навчання: показ ролі науки в історичному розвитку людини; розкриття перспектив навчання; створення протиріч між наявними у студентів повсякденними уявленнями, досвідом з якого-небудь питання і науковим поясненням цього питання. У такому протиріччі він бачив велику спонукальну силу до знань [3].

Однак сама по собі потреба ще не забезпечує діяльність, необхідна ще певна спонукальна сила, яка перетворила б потреба в творчий саморозвиток, в реальну діяльність. Предметний зміст пізнавальної потреби пов'язаний головним чином із прагненням студентів до оволодіння знаннями, здібностями їхнього добування і застосування.

У другу групу умов розвитку творчого потенціалу ми включаємо формування інтелектуальних умінь, пов'язаних з переробкою добутої інформації. Необхідно відзначити, що мислення не тільки починається із задачі, проблеми, але і надалі протікає у формі рішення ряду послідовних пізнавальних задач, проблеми в цілому. Під активними розумовими діями й операціями мається на увазі такий рівень їхнього розвитку, що дає студентам можливість самостійно шукати і визначати спосіб виконання навчального завдання.

Про розвиток таких розумових операцій, як порівняння, зіставлення, аналіз, синтез, узагальнення, викладач може судити по вмінню виділяти істотне, головне. Саме вміння виділяти головне широко спирається на інші процеси і властивості мислення. Наприклад, для того, щоб коротко сформулювати основну думку розповіді прочитаного тексту чи викладача, студент повинний проробити велику аналітико-синтетичну роботу: зіставити, зв'язати факти, зробити висновки. Аналіз досвіду і досліджень показує, що для розвитку зазначених умінь варто зосереджувати увагу студентів у процесі вивчення природничих дисциплін на головних питаннях теми, навчати їх співвідносити факти, явища з центральною проблемою, окремі закони – з теорією, вчити їх при спостереженні вловлювати істотні ознаки явищ, процесів, а з цих ознак виділяти загальне.

Під активними розумовими діями й операціями мається на увазі такий рівень їхньої сформованості, що дає студентам можливість самостійно шукати і визначати спосіб виконання навчального завдання.

Третя група умов має забезпечити співробітництво, співтворчість викладача й студентів та створення ситуації успіху і психологічного комфорту кожному студенту.

Щоб створити ситуацію успіху, необхідно :

1. Для студентів, що мають гарні здібності, необхідно показати джерело невдач, довести його тимчасовий, випадковий характер, показати шляхи їх попередження на майбутнє.

2. Для студентів, що мають невисокі навчальні успіхи на тлі успіхів своєї групи, кращий шлях зняти психологічну домінанту недовіри - показати їм, що вони можуть претендувати на більш високі результати. Потрібні індивідуальні бесіди, «авансування» успіхів, відстрочка оцінки, перездача матеріалу.

3. Для студентів, що мають скромні успіхи: нестаранні, мають проблеми в знаннях необхідно створити первісний навчальний успіх, як правило, результат допомоги викладача, підтримка навколишніх, не стільки особисте досягнення, скільки результат колективних зусиль.

4. Студентів, що добре розвинуті, з допитливим, шукаючим розумом, зі стійко сформованим пізнавальним інтересом, з розвинутим творчим потенціалом, необхідно підтримати в «особистому» відкритті, поставити перед ними нові, більш серйозні задачі, надихнути на їхнє рішення. Важливо створити в колективі студентів необхідне інтелектуальне тло, щоб розбудити пізнавальний інтерес у школярів, що знаходяться в стані «інтелектуального» сну.

Творчий потенціал майбутніх учителів хімії та біології проявляється тільки в процесі взаємодії з іншими людьми, побудованому за принципом діалогу. Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів хімії та біології забезпечує пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин. Така взаємодія завжди будується на взаємоповазі, взаємодовірі, відкритості, захопленості.

Взаємодія на основі спільної творчої діяльності створює атмосферу співтворчості - найвищий рівень взаємодії педагогів і учнів, викладачів і студентів. Така обстановка впливає на позитивні властивості і якості особистості, її індивідуально-творчу спрямованість, саморозвиток.

Майбутній учитель хімії та біології може брати участь у навчальному процесі як суб'єкт тільки у тому разі, якщо він здатний самостійно розв'язувати завдання, які стоять перед ним. Можливість саморегуляції в процесі розв'язання навчального завдання викликає у студента зацікавленість в її розв'язанні, прищеплює навички самостійно виконувати завдання, формує в ньому потребу в самовдосконаленні.

Система засобів формування творчого потенціалу студентів спрямована на мобілізацію усіх внутрішніх сил студента – інтелекту, волі і почуттів, що значно підвищує рівень свідомості засвоєння знань. При цьому в навчальній діяльності викладача зростає роль комплексного використання засобів впливу на студента.

Усі розглянуті умови в процесі навчання повинні реалізуватися тільки в комплексі. Тільки в цьому випадку буде забезпечений розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології у процесі фахової підготовки в системі університетської освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підвищення рівня фундаментальності знань майбутніх учителів хімії та біології, оновлення структурування фахових дисциплін на основі блочно-модульного підходу, на жаль, не усуває недоліки у фаховій їх підготовці. Така невідповідність світоглядних засад ресурсним можливостям організації фахової підготовки зменшує ефективність її в розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хімії та біології, що потребує змін в організації освітнього процесу, його характеру й використання технології творчої діяльності в умовах педагогічного університету.

Таким чином, розвиток творчого потенціалу студентів на сучасному етапі є актуальним і це необхідно враховувати при організації фахової підготовки майбутніх учителів хімії та біології у спеціально створених педагогічних умовах педагогічного університету.

Список використаної літератури

1. Дьяченко В.К. Современная дидактика. Теория и практика обучения в общеобразовательной школе / В.К. Дьяченко. – Новокузнецк : НИПК, 1996. – 357 с.
2. Артемьева Т.И. Категории возможности и действительности в психологии личности/ Т.И.Артемьева // Категории материалистической диалектики в психологии/ отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1988. – с. 88–119.
3. Шаров А.С. Психология образования и развития человека : [учеб. пособие для пед. вузов] / А.С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1996. – 150 с.
4. Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении/ Н.А. Половникова. – Казань : Тат. кн. из-во, 1968. – 202 с.

References

1. Dyachenko, V.K. (1996). *Modern didactics. Theory and practice of teaching in a comprehensive school*. Novokuznetsk: NIPK. (in Rus.).
2. Artyemyeva, T.I. (1988). Categories of possibility and reality in the psychology of personality. *Categories of materialistic dialectics in psychology*. In .L.I. Intsyferova (Ed.). Moscow: Science, 88–119. (in Rus.).

3. Sharov, A.S. (1996). *Psychology of education and human development: textbook. Manual for ped. Universities*]. Omsk: Publishers OmGPU. (in Rus.).
4. Polovnikova, N.A. (1968). On the theoretical foundations of the education of cognitive independence of schoolchildren in teaching. Kazan: Tatar Book Publishers. (in Rus.).

CHUVASOVA Nataliya,

Associate Professor of Chemistry and Methods of Teaching Department,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
e-mail: chivasova-natalia@rambler.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE CHEMISTRY AND BIOLOGY TEACHERS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Abstract.** In the article of development of creative potential of the future teachers of chemistry and biology in the process of special preparation in conditions of the pedagogical university is grounded in the article. Based on the analysis of pedagogical theory and practice, it has been shown that the process of development of this complex personal education is a complicated, contradictory and systematic process and its effectiveness is exacerbated by the totality of the pedagogical structures. The author's interpretation of the aggregate of pedagogical cultures is presented, which positively was the development of the creative potential of future teachers of chemistry and biology in the course of special preparation for them at the Pedagogical University.*

The need of society in creative pedagogical personnel as a strategic direction of modernization of higher pedagogical education can be satisfied only in specially created pedagogical conditions of the organization of professional training of a modern teacher of chemistry and biology.

The implementation of the strategy is conditioned by the solution of two tasks: the creation of a developing educational space and the development of the student's installation for the self-development of his own professional image. The novelty of the approach consists in exploring the possibilities of developing creative potential from the position of a balance of two components: the ratio of the measure of freedom, the subjective choice of the individual and the volume of external controlled impacts.

Under the pedagogical conditions of vocational training in the pedagogical university is understood the totality of external and internal factors of the educational process, the implementation of which determines the level of development of the creative potential of future teachers of chemistry and biology.

The study found that the development of this complex personal education as an important characteristic of the teacher's professionalism is positively influenced by three groups of pedagogical conditions:

- the presence of positive motivation of the master's mastery of natural disciplines;*
- self-management of the learning process and the successful formation of a system of knowledge and intellectual skills;*
- creating a situation of success and psychological comfort, stimulating students to self-improvement, self-criticism and self-confidence in the co-operative forces and capabilities.*

The revealed pedagogical conditions positively influence the development of the creative potential of future teachers of chemistry and biology only if implemented in the system, closely interrelated and interdependent among themselves.

Key words: *Creative potential of the teacher; special training; pedagogical conditions*

*Одержано редакцією 02.04.2017
Прийнято до публікації 06.04.2017*

ЗМІСТ

ВОЛОЩУК Ілона Аркадіївна ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ САМОРОЗВИТКУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ	3
ГЕРАСИМОВА Наталія Євгенівна КОНЦЕПЦІЇ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ	7
ГЕРАСИМОВА Інна Володимирівна МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	15
ДЕВЛЕТОВ Ремзі Рефікович НЕЙРОДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК НОВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	24
ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович МЕТОДОЛОГІЯ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ, ОРІЄНТОВАНОЇ НА ЯКІСТЬ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЇЇ РОЗВИТКУ В КРАЇНАХ ЄС.....	30
ДУДКО Ярослава Вікторівна НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	37
ЄФІМОВ Дмитро Володимирович ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИЛИЩ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	41
КУЧАЙ Олександр Володимирович ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПРОВІДНИЙ ІНСТРУМЕНТ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ	47
ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна, КАЛЮЖНА Жанна Володимирівна ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	51
ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна, КЛЕБАН Ірина Миронівна ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗНАНЬ ПРО РІДНИЙ КРАЙ.....	56
КОВАЛЬЧУК Дар'я Костянтинівна ОЦІНКА ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	61
КОЗАЦЬКА Ірина Вікторівна ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (перша половина ХХ СТ.).....	66
КУЗЬМІНСЬКИЙ Анатолій Іванович НАУКОВА ПЕДАГОГІКА У ВИМІРАХ СУЧАСНОСТІ.....	72
ЛІСОВСЬКА Ольга Михайлівна КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ	76
ЛЯШЕНКО Ростислав Олександрович ФЕНОМЕН САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	81

МИКАЕЛЯН Гамлет Суренович ОБРАЗУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ НАУЧНОЙ ЭСТЕТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ: ГАРМОНИЯ	88
PLACHYNDA Tetyana, MOSKALENKO Olena ASSESSMENT OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FACTOR OF IMPROVEMENT of PROFESSIONAL TRAINING QUALITY	93
ПЛІСКО Євген Юрійович, ПЛІСКО Юрій Володимирович, МОКРУШИНА Анна ПРОФЕСІЙНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ	98
РАДЧЕНКО Наталія Вікторівна ПРАВО ДИТИНИ НА СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ.....	103
СИМОНЕНКО Тетяна Володимирівна ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ: МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ.....	108
СКОРИК Юлія Мирославівна ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У АНГЛІЇ.....	113
РОЖАК Наталія Володимирівна ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ	118
УСАТОВА Ірина Анатоліївна, ВЕДМЕДЮК Артем Дмитрович ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ	126
ФЕДЧЕНКО Юлія Олександрівна ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАГІСТРАНТІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	133
ФІЗЕШІ Октавія Йосипівна ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	140
ЧУВАСОВА Наталія Олександрівна ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	147
ЗМІСТ	153

CONTENT

VOLOSHCHUK Ilona	
USE OF INFORMATION-AND-COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR A YOUNG TEACHER'S SELF-DEVELOPMENT	7
GERASIMOVA Nataliya	
CONCEPTIONS OF INTRAPERSONAL CONFLICTS	14
GERASYMOVA Inna	
MECHANISMS OF ADAPTATION PROCESSES	23
DEVLETOV Remzi	
FUTURE TEACHERS' NEURODIDACTIC TRAINING AS A NEW COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE	29
DESYATOV Tymofiy	
METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION DESIGNING ORIENTED AT QUALITY AND TRENDS OF ITS DEVELOPMENT IN THE EU COUNTRIES	36
DUDKO Yaroslava	
NORMATIVE-AND-LEGAL PROVIDING OF THE PROCESS OF UPBRINGING WORK MANAGEMENT IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE 20 TH – BEGINNING OF THE 21 ST CENTURY)	40
YEFIMOV Dmytro	
ORGANIZATIONAL-AND-PEDAGOGICAL PREREQUISITES OF VOCATIONAL SCHOOLS DEVELOPMENT IN THE SECOND HALF OF THE 19 TH – BEGINNING OF THE 20 TH CENTURIES	46
KUCHAI Olexander	
CLOUD TECHNOLOGIES AS A LEADING INSTRUMENT OF HIGHER EDUCATION INFORMATIZATION	51
LYAKHOVETS Olesya, KALYUZHNA Zhanna	
DIFFICULTIES OF CHILDREN'S TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOLS	55
LYAKHOVETS Olesya, KLEBAN Iryna	
USE OF FAIRY TALES FOR THE FORMATION OF STUDENTS KNOWLEDGE ABOUT NATIVE LAND	60
KOVALCHUK Darya	
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	65
KOZATSKA Iryna	
PREREQUISITES OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' TRAINING IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (THE FIRST HALF OF THE 20 TH CENTURY)	71
KUZMINSKY Anatoliy	
SCIENTIFIC PEDAGOGY IN DIMENSIONS OF MODERNITY	76
LISOVSKA Olga	
FUTURE QUALIFIED WORKERS' COMPETITIVENESS: RESULTS OF THE FORMING EXPERIMENT	80

LYASHENKO Rostyslav	
SELF-PRESENTATION PHENOMENON IN THE CONTEXT OF A PERSON'S SELF-ACTUALIZATION	87
MIKAELIAN Hamlet	
GENERATING SIGNS OF SCIENTIFIC AESTHETICS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS: HARMONY	92
PLACHYNDA Tetyana, MOSKALENKO Olena	
ASSESSMENT OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FACTOR OF IMPROVEMENT of PROFESSIONAL TRAINING QUALITY	93
PLISKO Eugene, PLISKO Yury, MOKRUSHYNA Anna	
A SOCIAL WORKER'S PROFESSIONAL ASPECTS IN THE FIELD OF SOCIAL SECURITY	102
RADCHENKO Nataliya	
A CHILD'S RIGHT OF FAMILY EDUCATION	107
SYMONENKO Tetyana	
PROFESSIONAL SPEECH OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL PROFILE: METHODS OF FORMING	113
SKORYK Yuliya	
TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM of ADULT PROFESSIONAL EDUCATION IN ENGLAND	117
ROZHAK Nataliya	
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE of STUDENTS OF NATURAL SPECIALITY	125
USATOVA Iryna, VEDMEDYUK Artem	
PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF LEVELS OF SOCIAL PEDAGOGISTS' READINESS FOR ORGANIZING SPORTS-AND-RECREATION ACTIVITIES OF YOUTH IN A PLACE OF RESIDENCE	133
FEDCHENKO Yuliya	
SPECIFIC FEATURES OF THE PROCESS OF FORMATION OF GRADUATES' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF MAGISTRACY OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	139
FIZESHI Oktaviya	
PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE TRANSCARPATHIA:THE RETROSPECTIVE ANALYSIS	146
CHUVASOVA Nataliya	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE CHEMISTRY AND BIOLOGY TEACHERS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN a PEDAGOGICAL UNIVERSITY	152
ЗМІСТ	153

CONTENT

VOLOSHCHUK Ilona	
USE OF INFORMATION-AND-COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR A YOUNG TEACHER'S SELF-DEVELOPMENT	5
GERASIMOVA Nataliya	
CONCEPTIONS OF INTRAPERSONAL CONFLICTS	09
GERASYMOVA Inna	
MECHANISMS OF ADAPTATION PROCESSES	37
DEVLETOV Remzi	
FUTURE TEACHERS' NEURODIDACTIC TRAINING AS A NEW COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE	26
DESYATOV Tymofiy	
METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION DESIGNING ORIENTED AT QUALITY AND TRENDS OF ITS DEVELOPMENT IN THE EU COUNTRIES	32
DUDKO Yaroslava	
NORMATIVE-AND-LEGAL PROVIDING OF THE PROCESS OF UPBRINGING WORK MANAGEMENT IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE 20 TH – BEGINNING OF THE 21 ST CENTURY)	59
YEFIMOV Dmytro	
ORGANIZATIONAL-AND-PEDAGOGICAL PREREQUISITES OF VOCATIONAL SCHOOLS DEVELOPMENT IN THE SECOND HALF OF THE 19 TH – BEGINNING OF THE 20 TH CENTURIES	43
KUCHAI Olexander	
CLOUD TECHNOLOGIES AS A LEADING INSTRUMENT OF HIGHER EDUCATION INFORMATIZATION	69
LYAKHOVETS Olesya, KALYUZHNA Zhanna	
DIFFICULTIES OF CHILDREN'S TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOLS	53
LYAKHOVETS Olesya, KLEBAN Iryna	
USE OF FAIRY TALES FOR THE FORMATION OF STUDENTS KNOWLEDGE ABOUT NATIVE LAND	78
KOVALCHUK Darya	
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	63
KOZATSKA Iryna	
PREREQUISITES OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' TRAINING IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE (THE FIRST HALF OF THE 20 TH CENTURY)	88
KUZMINSKY Anatoliy	
SCIENTIFIC PEDAGOGY IN DIMENSIONS OF MODERNITY	74
LISOVSKA Olga	
FUTURE QUALIFIED WORKERS' COMPETITIVENESS: RESULTS OF THE FORMING EXPERIMENT	98

LYASHENKO Rostyslav	
SELF-PRESENTATION PHENOMENON IN THE CONTEXT OF A PERSON'S SELF-ACTUALIZATION	83
MIKAELIAN Hamlet	
GENERATING SIGNS OF SCIENTIFIC AESTHETICS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS: HARMONY	::
PLACHYNDA Tetyana, MOSKALENKO Olena	
ASSESSMENT OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS A FACTOR OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING QUALITY	93
PLISKO Eugene, PLISKO Yury, MOKRUSHYNA Anna	
A SOCIAL WORKER'S PROFESSIONAL ASPECTS IN THE FIELD OF SOCIAL SECURITY	0 ; :
RADCHENKO Nataliya	
A CHILD'S RIGHT OF FAMILY EDUCATION	105
SYMONENKO Tetyana	
PROFESSIONAL SPEECH OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL PROFILE: METHODS OF FORMING	12:
SKORYK Yuliya	
TRENDS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ADULT PROFESSIONAL EDUCATION IN ENGLAND	115
ROZHAK Nataliya	
FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NATURAL SPECIALITY	13:
USATOVA Iryna, VEDMEDYUK Artem	
PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF LEVELS OF SOCIAL PEDAGOGISTS' READINESS FOR ORGANIZING SPORTS-AND-RECREATION ACTIVITIES OF YOUTH IN A PLACE OF RESIDENCE	148
FEDCHENKO Yuliya	
SPECIFIC FEATURES OF THE PROCESS OF FORMATION OF GRADUATES' READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF MAGISTRACY OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	135
FIZESHI Oktaviya	
PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TRAINING IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE TRANSCARPATIA: THE RETROSPECTIVE ANALYSIS	142
CHUVASOVA Nataliya	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE CHEMISTRY AND BIOLOGY TEACHERS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	169
CONTENT	157

Шановні автори журналу!

Закордонні партнери і міжнародні бази даних висувають дуже високі вимоги до написання анотацій (**Abstract**) не тільки в українських журналах, а й у закордонних виданнях.

Із резюме до статті повинна бути зрозуміла її суть, актуальність і наукова новизна. Інформаційна відкритість анотації полегшить багатьом авторам включення їхніх статей в індекс-бази даних і підвищить рівень цитування автора.

Сподіваємося, що наведені нижче рекомендації допоможуть Вам правильно скласти авторське резюме.

Основні вимоги до Abstract

Цілі та завдання авторського резюме.

Авторське резюме (Abstract) є коротким викладом більшої за обсягом роботи наукового характеру. **Авторське резюме може публікуватися самостійно, у відриві від основного тексту, а отже, повинне бути зрозумілим без звертання до самої публікації.**

Авторське резюме до статті є основним джерелом інформації у вітчизняній і закордонній інформаційній системах і базах даних, що індексують журнал, а також у пошукових системах.

Авторське резюме англійською мовою (Abstract) розміщується в англійськомовному блоці інформації про статтю, що завантажується на англійській версії сайту журналу і готується для закордонних реферативних баз даних та аналітичних систем (індексів цитування).

Авторське резюме українською (російською) мовою є основою для підготовки авторського резюме англійською мовою, але англійське резюме *має бути більшим за обсягом і не повторювати українську анотацію*. Abstract – це фактично стислий виклад статті англійською мовою, її реферування.

Структура і зміст авторського резюме (не менше 250 слів або одна сторінка інтервалом 1 рядок)

ПІБ

Назва статті

- Проблема – *Introduction*
- Мета – *Purpose*
- Методи дослідження – *Methods*
- Основні результати дослідження – *Results*
- Наукова новизна результатів дослідження – *Originality*.
- Висновки та конкретні пропозиції автора – *Conclusion*

Методологію доцільно описувати лише в тому випадку, якщо вона містить новизну і становить інтерес з погляду представленої статті.

Результати роботи треба описувати точно та інформативно. Наводяться основні теоретичні й експериментальні результати, фактичні дані, виявлені взаємозв'язки і закономірності. При цьому віддається перевага новим результатам і даним довгострокового значення, важливим відкриттям, висновкам, що спростовують існуючі теорії, а також даним, що, на думку автора, мають практичне значення.

Висновки можуть супроводжуватися рекомендаціями, оцінками, пропозиціями, гіпотезами, описаними у статті. Відомості, що містяться в назві статті, *не повинні* повторюватися в тексті авторського резюме.

Варто уникати зайвих вступних фраз (наприклад, «автор статті розглядає...»). Історичні довідки, якщо вони не складають основний зміст документа, опис раніше опублікованих робіт і загальновідомі положення в авторському резюме не наводяться.

У тексті авторського резюме слід вживати синтаксичні конструкції, властиві мові наукових документів, уникати складних граматичних конструкцій, застосовувати ключові слова з тексту статті. Текст авторського резюме має бути лаконічним і чітким, вільним від другорядної інформації, зайвих вступних слів, загальних і незначних формулювань. Скорочення й умовні позначки, крім загальноновживаних, застосовують у виняткових випадках.

Авторське резюме (Abstract) має бути написане якісною англійською мовою.

Якщо автор не в змозі підготувати Abstract, що відповідає викладеним вище вимогам, він може звернутися до редакції, яка за окрему плату зробить цю роботу.

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 7. 2017

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 20.04.2017 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 43

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.