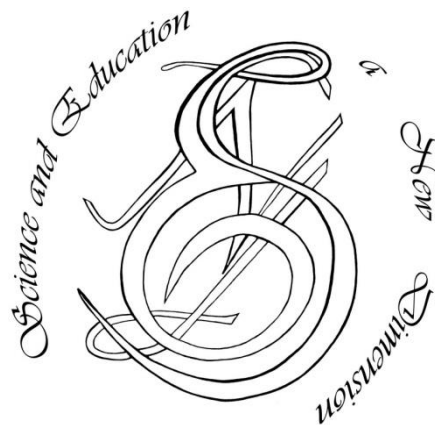


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



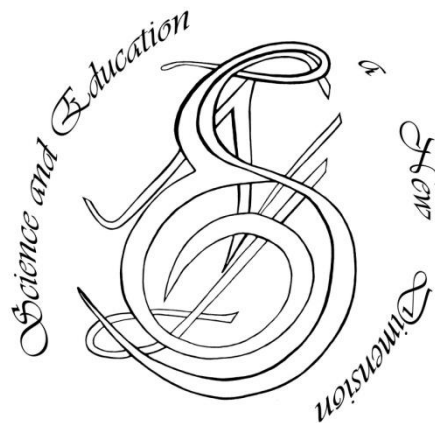
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

V(62), Issue 142, 2017

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Ireneusz Pyrzyk, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Irina Malova, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmeltsky National University of Cherkasy, Ukraine

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmeltsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine

Oleg Melnikov, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

Perekhrest Alexander, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmeltsky National University in Cherkasy, Ukraine

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Roza Uteeva, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

Seda K. Gasparyan, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

Sokuriaynska Liudmyla, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

Svitlana A. Zhabotynska, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmeltsky National University of Cherkasy, Ukraine

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

Veselin Kostov Vasilev, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

Vladimir I. Karasik, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

Volodimir Lizogub, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmeltsky National University of Cherkasy, Ukraine

Zinaida A. Kharitonchik, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

Zoltán Poór, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and co-authors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts, each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Потенциальные возможности внеучебного процесса по использованию взаимосвязи экологического и эстетического воспитания старшеклассников для формирования готовности к природоохранной деятельности <i>В. Ю. Бережок.....</i>	7
Критерії та показники готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності <i>Д. В. Бермудес.....</i>	10
Трансформации игровой деятельности современного ребенка: причины и следствия <i>А. В. Беленькая.....</i>	14
Методичні засади реалізації виховних функцій навчання фізики <i>В. В. Білецький, О. М. Гур'євська, Л. В. Ісичко.....</i>	18
Features of the UK Best Practice Implementation in the Risk Management System of the Ukrainian Universities <i>T. I. Klochkova.....</i>	22
Підготовка майбутніх учителів математики в системі педагогічної освіти України: тенденції і перспективи <i>І. В. Козацька.....</i>	25
Програма вступу до професії для ірландських вчителів початкової і середньої школи <i>О. А. Лисенко.....</i>	29
Using the elements of remote technology in the teaching of higher mathematics <i>О. S. Neshcheret.....</i>	33
Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів <i>К. Ю. Петрик.....</i>	36
Діагностика вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів <i>Г. В. Петрів.....</i>	41
Відбиття новітніх вимог суспільства в системі принципів навчання стилістики майбутніх учителів української мови <i>А. С. Попович.....</i>	45
Диференційоване формування іноземної іншомовної компетентності на заняттях з іноземної мови у майбутніх правознавців <i>І. І. Романов.....</i>	48
Теоретичні основи дослідження готовності соціального працівника до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби <i>Г. С. Скачкова.....</i>	51
Система освіти Радянської Буковини у перші повоєнні роки (44-50 роки ХХ ст.) <i>І. В. Житарюк, В. І. Мироник, О. Д. Мироник.....</i>	55

PSYCHOLOGY.....	59
Концептуальні засади психології опанувальної поведінки у життєвому просторі особистості <i>І. О. Корнієнко.....</i>	59
Отношение личности к изменениям: анализ психологических факторов <i>О. В. Кузнецова.....</i>	63
Успішне здійснення аудиторської діяльності в уявленні студентів та фахівців у сфері аудиту <i>А. І. Ралко.....</i>	67
Вплив емоційного вигоряння викладачів вищої школи на їх стиль управління <i>Ю. М. Терлецька.....</i>	72
Псі-програми – знаряддя функціонування людської психіки <i>М. Й. Варій.....</i>	77

PEDAGOGY

Потенциальные возможности внеучебного процесса по использованию взаимосвязи экологического и эстетического воспитания старшеклассников для формирования готовности к природоохранной деятельности

В. Ю. Бережок

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя
Corresponding author. E-mail: vladaberezhok92@gmail.com

Paper received 14.10.17; Accepted for publication 20.10.17.

Аннотация. В статье рассмотрено внеучебную деятельность, как одну из форм работы, которая способствует академическим успехам школьников, развивает навыки природоохранной деятельности в общеобразовательной школе. Также, она очень важна в обучении и воспитании учеников, развитии их творческих способностей. Ее эффективность повышается, если учитываются индивидуальные и возрастные особенности старшеклассников. Внеурочная работа в экологическом направлении повышает качество знаний учеников, углубляет их, приучает школьников применять знания на практике, а главное – формирует активную природоохранную позицию каждого ребенка, его бережное ответственное отношение к природе. Касательно проблемы, выделено структурные компоненты внеурочной деятельности, опираясь на общепедагогические, а также те, которые описаны учеными, одновременно учитывающая взаимосвязь экологического и эстетического воспитания старшеклассников.

Ключевые слова: взаимосвязь, внеурочная деятельность, природоохранная работа, структурный компонент, экологическое воспитание, эстетическое воспитание.

Пониманию отношения человека к природе и человечеству отвечает идея общей эволюции природы и общества, новой проблемой школы есть экологическое мировоззрение, ядро которого – императив выживания и глобальная ответственность каждого за нормальную жизнь человечества на ограниченном жизненном пространстве [11, с. 125]. Экологические знания способствуют осознанию человеком универсальности и жизненной значимости природы. Понять, что природа есть незаменимым источником благосостояния человека, возможно при условии овладении этими знаниями.

Главным препятствием сознательного и ценностного отношения к окружающей среде, как отмечал естествовед М. Шарлеман, есть необразованность населения, в частности необразованность учащихся в направлении идей охраны природы, отсутствие в массах бережного отношения к дарам природы, поэтому именно природоохранная пропаганда должна стать одним из самых важных заданий государства [12, с. 13].

Педагог С. Русова писала, что именно разнообразные виды деятельности, которые человек добровольно и с интересом выбирает, влияют на развитие разных сфер личности (когнитивную, эмоционально-волевою, мотивационную, поведенческо-деятельностную и др.), дают возможность развивать ее качества и свойства. Она утверждала, что в деятельности, вступая в общение с другими людьми, с предметами, явлениями окружающего мира, ребенок обогащает знания о мире, развивает и усовершенствует свои навыки и умения, формирует привычки, вырабатывает критерии оценки жизненных явлений, которые помогают ему оценивать то, что окружает и вступать с ними в определенные взаимоотношения [10, с. 19].

Именно внеурочная работа в экологическом направлении оперирует разнообразными формами и методами и имеет целью расширить знания и умения учеников, а также закрепляет их на практике и прививает им навыки самостоятельной исследовательской работы [1]. Конечно, такая работа повышает качество знаний учеников, углубляет их, приучает школьников применять знания на практике, а главное – формирует активную природоохранную позицию каждого ребенка, его бережное ответственное отношение к природе [7, с. 23-27].

Внеучебная деятельность, как одна из форм работы, способствует академическим успехам школьников, развивает навыки природоохранной деятельности и в общеобразовательной школе играет важную роль в обучении и воспитании учеников, развитии их творческих способностей, а ее эффективность повышается, если учитываются индивидуальные и возрастные особенности учеников [4, с. 85].

Важным есть также и то, как отмечает исследователь М. Дяченко-Богун, что привлечение старшеклассников во внеклассную воспитательную работу для выработки умений и приобретения опыта осуществления природоохранной деятельности, позволит сформировать готовность учеников к конструктивной природоохранной деятельности на протяжении всей жизни, которая требует такой интенсификации природоохранного воспитания, в результате чего ученик раз и навсегда будет воспринимать как должное необходимость своего постоянного участия в решении проблем окружающего мира [3].

Старшеклассники, в основном, принимают активное участие в природоохранной деятельности не потому, что их заставляют, а потому, что их действительно волнует сегодняшнее экологическое состояние страны. Дети в этом возрасте оценивают эстетическую ценность природы, ее объектов и всего живого вообще. Именно поэтому они не безразличны к проблемам, которые возникают в природной окружающей среде, но, также есть и такие дети, которые безразличны к тому всему, что окружает вокруг.

Анализ научной литературы относительно важности внеучебной воспитательной работы учеников, отдельно эколого-эстетического направления дает основания охарактеризовать основные структурные компоненты природоохранной деятельности.

Так, педагог З. В. Друзь выделяет: **интеллектуальный** (экологические знания, которые формируются у учеников во время урочной и внеурочной работы); **операционный** (умения и навыки охраны природы, среди которых: оценивать состояние окружающей среды, ближайшего природного окружения; правильно вести себя в конкретной ситуации; защищать окружающую среду от загрязнений и разрушений; пропагандировать современные проблемы экологии и охраны природы); **мотивационный** (совокупность возбуждающих причин

деятельности человека в природе) компоненты. Выделяют гуманистические, патриотические, эстетические, экономические, санитарно-гигиенические и познавательные мотивы [2].

Карпенкова Н. И. в своем диссертационном исследовании выбрала такие учебно-воспитательные компоненты ознакомительного процесса: мотивационно-целевой, содержательно-исследовательский (способствовали исследовательские воспитательные мероприятия формирования экологической осведомленности, экологической культуры, эколого-эстетического отношения учеников к историко-природным заповедникам), практично-материализующий (обеспечивает реализацию определенных содержательно-исследовательскими действиями рамок улучшения состояния и вида историко-природных заповедников средствами эколого-эстетической деятельности учеников) [5, с. 131].

Педагог Совгира С. В. пишет, что сложным механизмом включения человека в разные виды деятельности есть экологическое мировоззрение личности. Именно это позволило ей выделить в структуре экологического мировоззрения личности *эмоциональный* компонент (сложное образование, которое характеризует устойчивую позицию личности с точки зрения ее отношения к окружающему миру на уровне эмоциональных переживаний и проявляется в умении наслаждаться красотой природы, видеть в ней прекрасное, а также проявления хозяйственно-бытовой деятельности человека, передавать свои чувства через активные действия); *познавательный* компонент (объединяет в себе экологические знания, знания индивидом моральных норм поведения в природе, умения применять их на практике, а также понимания сущности явлений, которые происходят в природе, их значение, ценности природы в жизни человека); *мотивационно-ценностный* (включает ценности, принципы, нормы, каноны, идеалы, которые регулируют взаимодействие человека и природы, и формируют направленность и мотивацию, компонент отношений в структуре личности); *практично-деятельностный* (включает нормы и принципы природоохранной работы и проявляется в практической реализации экологического мировоззрения, потому что именно практическая деятельность есть движущей силой в жизнедеятельности человека) [9].

Экологическое воспитание может считаться эффективным, если с его помощью сформировались мотивы, готовность к природоохранной деятельности, экологические знания, которые формируют ценностное эколого-эстетическое отношение к природе и от которых зависят духовные ценности личности.

Исследователь М. Н. Поколотная пишет, что удовлетворение духовных запросов человека в эстетической заманчивости природы: живописных ландшафтах, тишины леса, в грохоте водопада, морском пространстве, усовершенствованных формах животных или растений [8]. Экологические знания существенно влияют на мировоззрение людей, поскольку предусматривают познание процессов природы в их целостности. Существенной чертой экологических знаний есть то, что они не только отображают существующее, но и направленные в будущее, дают определенную ориентацию действиям людей в использовании ресурсов природы для развития общества. Ценные те знания, которые можно применять в процессе принятия решений, которые касаются окружающей среды.

В нашем исследовании мы выделяем такие структурные компоненты внеурочной деятельности, опираясь на

общепедагогические, а также те, которые описаны учеными, одновременно учитывая взаимосвязь экологического и эстетического воспитания старшеклассников, а именно:

- мотивационно-целевой (определение главных мотивов и потребностей старшеклассников относительно важности их приобщения к природоохранной деятельности, которые конкретизируют беспокойство, переубеждение, переосмысление молодежи во время осуществления действий, которые, главным образом, уменьшат разрушительное влияние человека касательно загрязнения окружающей среды; понимание единства и целостности человека и природы; выделение эстетической значимости и потребности в процессе осуществления трудовой деятельности касающейся охраны природы, а также приумножения ее богатств; повышение интереса человека к решению экологических проблем, потребности в повышении уровня экологических знаний, осознание актуальности современных проблем окружающей среды). Именно для старшеклассников свойственно восприятие природы как объекта, отношение к ней обусловлено в большей степени эстетическими мотивами, которые, направляют человека на недопустимость разрушения природной красоты, бездумного уничтожения живого, вместо установки принесения пользы;

- содержательный (совокупность элементарных основных экологических знаний, учитывая их значимость, которая касается осуществления природоохранной деятельности, использование которых дает возможность оценивать и прогнозировать возможные последствия деятельности человека по сбережению природы; выбор мероприятий, которые улучшали бы состояние и вид объектов ознакомления, которые находятся под охраной, кроме того с личным участием каждого ученика). Этот компонент обеспечивает овладение учеником мировоззренческих знаний в процессе формирования естественно-научной картины мира на базе научных знаний о природе, что есть основой для формирования экологической компетентности школьников, а также выделение эстетичной ценности в окружающей природной среде;

- операционно-деятельностный (необходимость осуществления внеучебной природоохранной деятельности; правила поведения в окружающем природной среде; практический опыт природоохранной экологической деятельности, связанный с изучением и сбережением окружающей среды, экологических знаний; стойкость интереса к решению экологических проблем, которые возникают в стране; активное участие в природоохранной деятельности, применение приобретенных умений и навыков для приумножения природных богатств; практическая реализация экологического мировоззрения, так как практическая деятельность есть движущей силой в жизнедеятельности человека). Этот компонент есть имеется вследствие сформирования умений и навыков, способности ребенка применять знания и умения в разных видах деятельности, соблюдение норм и правил поведения в природе, самореализации в экологической деятельности и природоохранной работе;

- контрольно-корректирующий (дает возможность педагогу определить уровень экологической осведомленности учеников, а также готовность видеть эстетическую составляющую в процессе трудовой деятельности касательно сохранения природы и важности приумножения ее богатств; обеспечивает объективную оценку достигнутого уровня знаний и определение последующих действий);
- практически-результативный (предусматривает реали-

зацию предыдущих компонентов; критерии оценивания промежуточных и конечных результатов обучения, в результате которого ученики получили элементарные экологические знания, интегральные показатели эколого-эстетической воспитанности, раскрытие и оценка эффективности достигнутых результатов относительно поставленных ранее целей касательно важности природоохранной деятельности и определение важности эстетизации любого воспитательного мероприятия по сохранению природы и приумножению ее богатств).

Таким образом, природа является источником добра, а ее красота оказывает огромное влияние на духовный мир ребенка. Красота, выразительность, гармония окру-

жающего мира должны стать объектами почтительной и неформальной оценки. Это постепенно подведет детей к выводу, что природа существует не только, как объект научного изучения и практической деятельности человека, но и как предмет бескорыстного созерцания и любования. Также, обобщенные нами структурные компоненты природоохранной деятельности, а именно: мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-корректирующий и практически-результативный дадут возможность акцентировать внимание на важности эколого-эстетической сопоставляющей во время осуществления такой внеучебной воспитательной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вопросы внеклассной и внешкольной работы с детьми: [сб. статей / ред. Морозов В. В.]. – М.: Учпедгиз, 1955. – 236 с.
2. Друзь З. В. Виховні технології в сучасній школі / З.В.Друзь. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – 256 с.
3. Дяченко-Богун М. Вікова специфіка старшокласників як методична складова природоохоронного виховання / М. Дяченко-Богун // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – В. 9. – С. 70-74.
4. Карпенко Г. Особливості організації познавчальної роботи з підлітками у середній загальноосвітній школі / Збірник наукових праць. – Ч. 3, 2009. – С. 84-88.
5. Карпенкова Н. І. Еколого-естетичне виховання ліцеїстів у процесі ознайомлення з історико-природними заповідниками Криму : дис... канд. наук: 13.00.07 / Карпенкова Наталія Іванівна; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2008. – 218 с.
6. Левків С. П. Формування екологічної компетентності учнів на уроках біології / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : зб. наук. праць.–Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 31.
7. Пилипенко С.І. Принцип гуманізму як домінанта екологічної

- вихованості в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського// Актуальні питання сучасної педагогіки.–Острого, 2013.–С. 23–27.
8. Покоłodна М. М. Конспект лекцій з дисципліни «Рекреаційні комплекси світу (в тому числі турсресурси України)» (для студентів 3 курсу денної та заочної форм навчання за напрямом підготовки 6.140101 «Готельно-ресторанна справа») / М. М. Покоłodна, І. Л. Полчанінова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х.: ХНАМГ, 2012. – 174 с.
9. Совгіра С. В. Сутність і структурні компоненти екологічного світогляду особистості [Е. ресурс] / С. В. Совгіра. – Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1338/1/Sovgira_Ecovisnuk_№4_2010.pdf. – Назва з екрана.
10. Русова С. Нова школа соціального виховання // Український освітній журнал. – 1994. – №1. – С.19.
11. Сухомлинський В. О. у роздумах сучасних українських педагогів: монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко, В. С. Курило та ін. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С.125.
12. Шарлеман Е. Охороняйте рідну природу! / Е. Шарлеман. – Харків: Союз, 1918. – С.13.

REFERENCES

1. Voprosi vneklassnoi y vneshkolnoi raboty s detmy: [sb. statei / red. Morozov V. V.]. – M.: Uchpedhiz, 1955. – 236 s.
2. Druz Z. V. Vykhovni tekhnologii v suchasni shkoli / Z.V.Druz. – Kryvyi Rih: KDPU, 2005. – 256 s.
3. Diachenko-Bohun M. Vikova spetsyfika starshoklasnykiv yak metodychna skladova pryrodookhoronnoho vykhovannia / M. Diachenko-Bohun // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriya: Pedahohichni nauky. – 2012. – V.9. – S. 70-74.
4. Karpenko H. Osoblyvosti orhanizatsii poznavchalnoi roboty z pidlitkami u seredni zahalnoosvitni shkoli / Zbirnyk naukovykh prats. – Ch. 3, 2009. – S. 84-88.
5. Karpenkova N. I. Ekoloho-estetychne vykhovannia litseistiv u protsesi oznaiomlennia z istoryko-pryrodnyimi zapovidnykamy Krymu : dys... kand. nauk: 13.00.07 / Karpenkova Nataliia Ivanivna; Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia. – Luhansk, 2008. – 218 s.
6. Levkiv S. P. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv na urokakh biolohii / za zah. red.S. S. Vitvytskoi, N. M. Myronchuk // Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom : zb. nauk. prats. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014.–S. 31.
7. Pylipenko S.I.Pryntsyp humanizmu yak dominanta ekolohichnoi vykh-

- ovanosti v pedahohichni spadshchyni V.O.Sukhomlynskoho//Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky.–Ostroh, 2013.–S. 23–27.
8. Pokolodna M. M. Konspekt leksii z dystsypliny «Rekreatsiini kompleksi svitu (v tomu chysli turresursy Ukrainy)» (dlia studentiv 3 kursu dennoi ta zaochnoi form navchannia za napriamom pidhotovky 6.140101 «Hotello-restoranna sprava») / M. M. Pokolodna, I. L. Polchaninova; Khark. nats. akad. misk. hosp-va. – Kh. : KhNAMH, 2012. – 174 s.
9. Sovhira S. V. Sutnist i strukturni komponenty ekolohichnoho svitohliadu osobystosti [Elektronnyi resurs] / S. V. Sovhira. – Rezhym dostupu: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1338/1/Sovgira_Ecovisnuk_№4_2010.pdf. – Nazva z ekrana.
10. Rusova S. Nova shkola sotsialnoho vykhovannia // Ukrainyskyi osvithni zhurnal. – 1994. – №1. – S.19.
11. Sukhomlynskyi V. O. u rozдумakh suchasnykh ukrainskykh pedahohiv: monohrafiia / uporiad.: O. V. Sukhomlynska, O. Ia. Savchenko, V. S. Kurylo ta in. – Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2012. – S.125.
12. Sharleman E. Okhroniaite ridnu pryrodu!/E. Sharleman.– Kharkiv: Soiuz, 1918.–S.13.

The potential of extracurricular process using the relationship of ecological and aesthetic education of senior pupil for the formation of readiness for the environmental activity

V. Yu. Berezhok

Abstract. The article considers extracurricular activities as a form of work that contributes to the academic success of schoolchildren, develops conservation skills of nature protection activity in the general education school. Also, it is very important in the training and education of pupils, development of their creative abilities. It's more effective to take into account the individual and age peculiarities of senior pupils. Extracurricular work in the ecological direction improves the quality of pupils' knowledge, deepens them, teaches students to apply knowledge in practice, and most importantly – forms an active environmental position of each child, his careful responsible attitude to nature. As regards, the structural components of extracurricular activities are allocated, relying on General pedagogical, as well as those described by scientists, while also taking into account the interrelationship of ecological and aesthetic education of senior pupils.

Keywords: interrelation, after-hour activity, nature protection work, structural component, ecological education, aesthetic education.

Критерії та показники готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності

Д. В. Бермудес

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Навчально-науковий інститут фізичної культури, м. Суми, Україна

Corresponding author. E-mail: bermudes11051977@gmail.com

Paper received 18.10.17; Accepted for publication 23.10.17.

Анотація. В статті визначено критерії і показники структурних компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. Відповідно до кожного компонента структури готовності майбутніх учителів фізичної культури до означеного виду діяльності сформульовано критерії, визначено рівні: високий, достатній і низький. Охарактеризовано відповідні рівням показники.

Ключові слова: структурні компоненти, критерії, показники, вчитель фізичної культури, реалізація варіативних модулів, професійна діяльність.

Вступ. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики актуального характеру набувають питання підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Одним із важливих завдань якісної освіти вчителя фізичної культури є формування його готовності до реалізації варіативних модулів з елементами хореографії навчальної програми з фізичної культури для учнів 1 – 4, 5 – 11 класів у процесі професійної діяльності. Це зумовлено, насамперед, існуванням досить чіткої залежності між станом учнівського здоров'я, можливістю фізичного вдосконалення школярів, їх різнобічною фізичною підготовкою та рівнем готовності вчителів фізичної культури до реалізації нових змісту, форм і методів фізичного виховання в умовах сучасної школи. Ця залежність детермінована якістю професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що є значущим фактором запобігання негативних впливів педагогічного процесу.

Разом із тим у науковій літературі не розкрито критерії та показники, за якими можна судити про ефективність формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографії у процесі професійної діяльності.

Короткий огляд публікацій за темою. Прогрес у дослідженні проблеми готовності майбутніх учителів до їх професійної діяльності спостерігається з кінця 50-х років минулого сторіччя [3, с. 10]. Цей період характеризується розробкою науковцями змісту поняття та структури готовності вчителя до педагогічної діяльності.

Як свідчить аналіз наукової літератури, ученими пропонуються різні підходи щодо структурних компонентів професійної готовності вчителя. У роботах Н. Кузьміної, Л. Кулікової, Р. Санжаєвої, В. Сластьоніна, О. Щербакова та інших, структура професійної готовності учителя відрізняється своїми компонентами [13, с. 9; 10, с. 113 – 114; 11, с. 226; 8, с. 17].

Зазначимо, що в контексті нашого дослідження особлива увага приділялась опрацюванню наукових робіт, присвячених визначенню структури професійної готовності саме вчителів фізичної культури.

На підставі робіт вчених [5; 2; 1, с. 120 – 122; 6], які досліджували різні сторони професійної готовності вчителя фізичної культури ми зробили висновок, що готовність майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності, буде успішною, якщо ця модель матиме такі структурні компоненти: *мотиваційний, теоретичний, дієвий і проєктувальний.*

У психолого-педагогічних дослідженнях для кількісної оцінки сформованості структурних компонентів професійної готовності вчителя обґрунтовується доцільність використання різних критеріїв. У довідковій та спеціальній літературі «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – ознака, на підставі якої здійснюється визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [12, с. 41 – 48; 4, с. 99; 9, с. 149]. Визначення критеріїв – одне із складних завдань педагогічної науки, тому що питання критеріїв пов'язані із заходами підвищення ефективності професійної діяльності. Використання критеріального апарату є ефективним за конкретизації його змісту за допомогою відповідних показників. Отже, поняття «критерій» напряму пов'язане з поняттям «показник». У великому тлумачному словнику української мови показник трактується як свідчення, доказ, ознака чого-небудь [1]. Тому, необхідно і важливішою передумовою визначення ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографії у процесі професійної діяльності є обґрунтування відповідних критеріїв і показників визначених нами структурних компонентів.

Мета статті полягає у визначенні критеріїв і показників структурних компонентів готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

Результати та їх обговорення. Аналізом наукової літератури з'ясовано, що в дослідженнях учених структура готовності вчителя до професійної діяльності відрізняється своїми компонентами, залежно від певного напрямку роботи. Отже, спробуємо визначити критерії і показники, визначеної нами структури готовності майбутніх вчителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури свідчить про сформованість позитивної мотивації до реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності. Мотиваційний компонент містить такі критерії:

- позитивна мотивація до майбутньої професійної діяльності;
- наявність потреби в переведенні теоретичних знань на рівень практичних умінь;
- наявність потреби у науковому розумінні різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні власного досвіду, ступеня ефективності навчальної діяльності;

- наявність потреби у створенні і застосуванні нових знань у власній практичній діяльності; підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів;

- установка на цілеспрямоване навчання учнів фізичним вправам і хореографічним елементам, яка ґрунтується на гуманному ставленні до дитини;

- співпадання особистісної мотивації із соціально значимою;

- наявність потреби до реалізації власного професійного потенціалу;

- прагнення до творчого пошуку раціональних методів, засобів і прийомів навчання, виховання і розвитку учнів при реалізації засобів варіативних модулів діючої програми з фізичної культури «Фізична культура. 1 – 4 класи», «Фізична культура. 5 – 11 класи» у професійній діяльності.

- уміння аналізувати власну педагогічну діяльність, якість педагогічної техніки, що застосовується у фізичному вихованні учнів, об'єктивно помічати свої помилки в теоретичній і практичній підготовці щодо реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності.

Теоретичний компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури свідчить про сформованість професійно-педагогічних знань для реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності.

Теоретичний компонент містить такі критерії:

- наявність професійно-педагогічних знань (педагогічні здібності, педагогічні вміння);

- наявність теоретичних і методичних знань, спеціальних знань, умінь і навичок;

- здатність самостійно працювати з науковою, довідковою, методичною літературою, аналізувати її;

- знання методик проведення уроків фізичної культури із використанням сучасних технічних засобів, інвентарю та обладнання;

- наявність знань традиційних та сучасних засобів фізичного виховання, оздоровчих технологій, педагогічних інновацій фізкультурно-оздоровчої діяльності учнів;

- знання, необхідні для здійснення керівництва фізичним розвитком школярів у процесі формування в них основних рухових умінь і навичок;

- знання про оптимальне дозування фізичного навантаження при реалізації засобів варіативних модулів в процесі професійної діяльності.

Дієвий компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності передбачає практичне володіння професійними вміннями і навичками, необхідними для здійснення пояснення і показу хореографічних рухів.

Дієвий компонент містить такі критерії:

- володіння методичними вміннями і навичками реалізації варіативних модулів з елементами хореографії;

- володіння руховими вміннями та навичками необхідними для демонстрації хореографічно-виконавської культури.

Проектувальний компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності передбачає сформованість знань щодо діагностики і планування змісту навчання, варіативність у виборі форм і методів навчання, що стимулюють учнів до активного і осмисленого виконання засобів варіативних модулів діючої

програми з фізичної культури «Фізична культура. 1 – 4 класи», «Фізична культура. 5 – 11 класи».

Проектувальний компонент містить такі критерії:

- уміння чітко визначати мету, завдання, способи організації учнів під час різноманітних форм фізичного виховання;

- уміння співвідносити різні форми фізичного виховання протягом року, місяця, тижня, дня;

- уміння складати раціональне перспективне і оперативне планування навчально-виховного процесу з фізичного виховання в школі;

- уміння складати план-конспект з різних видів уроків фізичної культури (за варіативними модулями) та інших форм з фізичного виховання учнів;

- уміння добирати методи і засоби фізичного виховання до різних форм занять з фізичного виховання, враховуючи їх місце в режимі дня, визначені завдання та умови проведення;

- уміння розробити власний план чи програму вдосконалення професійних умінь, необхідних для якісної реалізації варіативних модулів з елементами хореографії діючої програми з фізичної культури «Фізична культура. 1 – 4 класи», «Фізична культура. 5 – 11 класи» в процесі професійної діяльності.

На підставі сформульованих критеріїв, відповідно компонентам структури готовності майбутніх вчителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності, нами визначені показники.

Показники є складниками критеріїв за якими можна визначити наявність і рівень сформованості певної якості і дозволяє охарактеризувати наявність сформованого.

На основі аналізу констатувального етапу дослідження та відповідно до критеріїв готовності нами схарактеризовано рівні готовності майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності: *високий, достатній та низький*.

Таким чином, стандартизовані характеристики визначені рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності визначаються такими показниками:

Високий рівень характеризується:

- свідомою і яскраво вираженою установкою на реалізацію варіативних модулів з елементами хореографії в процесі професійної діяльності;

- сформованістю глибоких усвідомлених наукових знань психолого-педагогічних і анатомо-фізіологічних особливостей учнів, знанням теоретичних, методичних основ фізичного виховання, володінням педагогічними здібностями і педагогічними вміннями;

- правильним поясненням і показом фізичних вправ і хореографічних елементів варіативних модулів з використанням музичного супроводу, високим рівнем розвитку фізичних якостей, високим рівнем демонстрації хореографічно-виконавської культури, креативністю при розв'язанні педагогічних задач, оптимізацією і індивідуалізацією педагогічного контролю за фізичним навантаженням, домінуванням демократичного стилю спілкування з дітьми;

- обґрунтованим, на науковій основі, складанням документів планування і добором методів і засобів фізичного виховання до різних форм занять;

- удосконаленням професійних умінь, необхідних для

якісної реалізації варіативних модулів з елементами хореографії.

Достатній рівень характеризується:

– позитивною мотивацією, бажанням спілкуватися з учнями, гуманним ставленням до дитини;

– знанням психолого-педагогічних і анатомо-фізіологічних особливостей учнів, знанням теоретичних, методичних основ фізичного виховання, володінням педагогічними здібностями і педагогічними вміннями;

– перевагою в застосуванні традиційних засобів фізичного виховання, обмеженістю знань щодо педагогічних інновацій у фізкультурно-оздоровчій діяльності учнів та оптимального дозування фізичного навантаження при реалізації засобів варіативних модулів у процесі професійної діяльності;

– достатнім рівнем розвитку фізичних якостей для показу рухів, володінням руховими вміннями та навичками виконання фізичних вправ варіативних модулів, володінням демонстрацією хореографічно-виконавської культури, але обмеженість у використанні музичного супроводу;

– методично впевненим розв'язанням педагогічних задач, володінням технікою страхування, оптимізацією і індивідуалізацією педагогічного контролю за фізичним навантаженням;

– частковим проявом творчості;

– володінням способами організації школярів під час різноманітних форм фізичного виховання;

– складанням документів планування на рівні констатації і опису, утруднення у раціональному доборі методів і засобів фізичного виховання до різних форм занять;

– удосконаленням професійних умінь, необхідних для якісної реалізації варіативних модулів з елементами хореографії.

Низький рівень характеризується:

– відсутністю професійно значущих мотивів, не бажанням спілкуватися з учнями, відсутністю творчості, відсутністю самоаналізу і самоконтролю;

– емпіричними знаннями психолого-педагогічних і анатомо-фізіологічних особливостей учнів, теоретичних і методичних основ фізичного виховання;

– поверхневим володінням педагогічними здібностями

ми і педагогічними вміннями;

– відтворенням лише традиційних засобів фізичного виховання;

– відсутністю знань про оптимальне дозування фізичного навантаження і доцільності добору фізичних вправ при реалізації варіативних модулів відповідно віковим і індивідуальним особливостям учнів;

– невпевненістю пояснень, обмеженістю володіння руховими вміннями та навичками виконання фізичних вправ варіативних модулів з елементами хореографії через недостатній розвиток фізичних якостей та низький рівень демонстрації хореографічно-виконавської культури, ситуативним розв'язанням педагогічних задач;

– ліберальним стилем спілкування з учнями;

– невмінням добирати методи і засоби фізичного виховання, способи організації учнів під час різноманітних форм фізичного виховання (робота ведеться за зразком без урахування мети і завдань навчання) відповідно меті і завданням змісту навчання, складанням документів планування на рівні опису.

Висновки. На підставі робіт вчених, які досліджували різні сторони професійної готовності вчителя фізичної культури ми зробили висновок, що готовність майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності, буде успішною, якщо ця модель матиме такі структурні компоненти: мотиваційний, теоретичний, дієвий і проєктувальний. Відповідно до кожного компонента структури готовності майбутніх учителів фізичної культури та хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності ми сформулювали критерії. Охарактеризовані критерії дозволили виділити три рівні і відповідні їм показники сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності: високий, достатній і низький.

Перспективами подальших наукових розвідок може бути експериментальна перевірка ефективності формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антоненко О. Структура готовності вчителя фізичного виховання до інноваційної навчальної діяльності / О. Антоненко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2006. – №2. – С.120 – 122.
2. Батищева М. Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до проведення оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Марина Робертівна Батищева / Луганський Нац. уні-т ім. Тараса Шевченка – Луганськ. 2009 - 22 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. –К.; Ірпіль : ВТФ „Перун”, 2005. – 1728 с.
4. Іваній І. В. Фізична культура особистості фахівця фізичного виховання та спорту : навч.- метод. Посібник / І. В. Іваній. – Суми : Університетська книга, 2014. 128 с.
5. Карченкова М. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Марина Володимирівна Карченкова / Нац. пед. ун-т ім. Драгоманова – К. 2006 – 19 с.
6. Котова О. В. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до профільного навчання у старшій школі: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» /Олена Володимирівна Котова / Луганський Нац. уні-т ім. Тараса Шевченка – Луганськ. 2011- 20 с.
7. Кравчук Т. М. Педагогічна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання у вищих педагогічних закладах України (20 – 80 рр. ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тетяна Миколаївна Кравчук. – Харків., 2004. – 20 с.
8. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
9. Професійна освіта : Словник : Навч. посібник / Уклад. С. Г. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 163 с.
10. Санжаєва Р. Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности / Р. Д. Санжаева // Личность в системе деятельности : тез. докладов Региональной науч.-практ. конф. – Новосибирск : НГПУ, 1993. – С. 113–114.
11. Слестенін В. А. Педагогіка професійного формування

ния : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

12. Фотинюк В. Г. Критерії, показники та рівні сформованості професійно-прикладної фізичної підготовки інженерів-механіків авіаційної галузі / В. Г. Фотинюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – №2. – С. 41 – 48.
 13. Хозяинов Г. И. Акмеология физической культуры и спорта / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – 2-е изд. стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.
- REFERENCES**
1. Antonenko, O. (2006) Struktura hotovnosti vchytelia fizychnoho vykhovannia do innovatsiinoi navchalnoi diialnosti [Structure of physical training teachers readiness for innovation teaching activity]. Sportyvnyi visnyk Prydniprovia, No. 3, p.120 – 122. (In Ukrainian).
 2. Batyshcheva, M. R. (2009). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do provedennia ozdorovchoi himnastyky ta fitnessu z divchatamystarshoklasnytsiamy [Training of future teachers of physical education for implementation recreative gymnastics and fitness with senior high school students]. Abstract of the PhD. Diss. (ped. sci). Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk, p. 22.
 3. Busel, V. T. (2005) Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big Ukrainian explanatory dictionary] Kyiv: Perun, p. 1728.
 4. Ivani, I. V. (2014) Fizychna kultura osobystosti fakhivtsia fizychnoho vykhovannia ta sportu [Personality physical training of expert in physical education and sport] Sumy : Universytetska knyha, p. 128
 5. Karchenkova, M. V. (2006) Pedagogichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do profesiinoi diialnosti [Pedagogical conditions of forming of future teachers of physical training for professional activity] Abstract of the PhD. Diss. (ped. sci). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, p.19.
 6. Kotova, O. V. (2011) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do profilnoho navchannia u starshii shkoli [Future physical education teachers' training for profile teaching in high school] Abstract of the PhD. Diss. (ped. sci). Luhansk Taras
 7. Kravchuk, T. M. (2004) Pedagogichna pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchykh pedagogichnykh zakladakh Ukrainy (20 – 80 rr. XX st.) [Future physical education teachers' training in institution of higher education institution (20 – 80 years of the XX century)] Abstract of the PhD. Diss. (ped. sci), Kharkiv, p. 20.
 8. Ziaziun, I. A., Kramushchenko, L. V., Kryvonos I. F. (2004) Pedagogichna maisternist [Pedagogical skill]: K. : Vyscha shk., p. 422.
 9. Honcharenko, S. H. (2000) Profesiina osvita : Slovnyk [Professional education : Dictionary] K. : Vyscha shkola, p.163
 10. Sanzhaeva, R. D. (1993) Psihologicheskaya podgotovka studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti [Students' psychological preparation for pedagogical activity] Lichnost v sisteme deyatel'nosti : tez. dokladov. Novosibirsk : NGPU, p. 113–114. (In Russian)
 11. Slast'Yonin, V. A. (2004) Pedagogika professionalnogo obrazovaniya [Pedagogy of professional education]. M. : Akademiya, p. 368
 12. Fotyniuk, V. H. (2012) Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinoprykladnoi fizychnoi pidhotovky inzheneriv-mekhanikiv aviatsiinoi haluzi [Criteria, indicators and levels of professionally-applied physical training of mechanical engineers of the aviation industry] Teoriia i praktyka upravlinnia sotsial'nymy systemamy, No. 2, p. 41 – 48. (In Ukrainian)
 13. Hozyainov, G. I. (2007) Akmeologiya fizicheskoy kultury i sporta [Acmeology of physical training and sport]. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», p. 208.

Criteria and indicators of readiness of future physical training teachers for implementation of the variant modules in the process of professional activity

D. V. Bermudes

Abstract. One of the important objectives of quality education of physical training teacher is to develop their readiness for implementation of the variant modules of physical training curriculum for students 5 – 11 classes in the process of professional activity. Primarily, this is due to the existence of a quite clear relationship between the state of pupils' health, potential to improve school children's physical ability, their versatile physical training and level of readiness of physical education teachers for implement new content, forms and methods of physical education in a modern school. This dependence is determined by the quality of professional training of future physical education teachers, which is a significant factor in preventing negative impacts of pedagogical process. At the same time in the scientific literature no criteria and indicators are revealed, against which the effectiveness of the readiness formation of future physical training teachers to implement variant modules in the professional activity can be judge. The article's aim is to determine the criteria and indicators of structural components of future physical training teachers' readiness to implement variant modules in the professional activity. Based on the papers of scientists who have studied various aspects of physical training teacher's professional readiness we concluded that the willingness of future physical training teachers to implement variant modules in the professional activity will be successful if this model has the following structural components: motivational, theoretical, motional and designed. According to the each component of readiness structure of future physical training teachers to implement variant modules in the professional activity we have formulated criteria and have defined levels: high, low and sufficient. We have described indicators, which correspond to levels. Prospects for further scientific studies can be experimental verification efficiency of the readiness formation of future physical training teachers to implement variant modules in the professional activity.

Keywords: construct, structural component, criteria, indicators, physical education teacher, implementation of the variant modules, professional activity.

Критерии и показатели готовности будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей в процессе профессиональной деятельности

Д. В. Бермудес

Аннотация. Целью статьи является определение критериев и показателей структурных компонентов готовности будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей в процессе профессиональной деятельности. Соответственно компонентам структуры готовности будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей в профессиональной деятельности мы сформулировали критерии, определили уровни: высокий, достаточный и низкий. Охарактеризовали соответствующие уровням показатели. Перспективами дальнейших научных исследований может быть экспериментальная проверка эффективности формирования готовности будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей в процессе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: структурные компоненты, критерии, показатели, учителя физической культуры, реализация вариативных модулей, профессиональная деятельность.

Трансформации игровой деятельности современного ребенка: причины и следствия

А. В. Беленькая

Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина
Corresponding author. E-mail: h.bielienka@kubg.edu.ua

Paper received 12.10.17; Accepted for publication 17.10.17.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности игровой деятельности и игровые приоритеты современных детей, раскрыта тематика современных сюжетно-ролевых игр, изменения игровых действий. Проанализировано влияние игры на развитие личности, риски от замещения игровой деятельности другими видами активности детей. Приведены рекомендации относительно использования игры и игровых приемов в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дети, игра, развитие личности, правила, нравственные качества

Вопрос о роли игры в жизни ребенка и взрослого человека является чрезвычайно сложным и чрезвычайно интересным. На протяжении жизни каждый человек последовательно или параллельно проигрывает различные социальные роли, принимаемые им в обществе. За всю жизнь мы проигрываем около ста ролей. К выполнению каждой из них готовимся сами или нас готовит общество. Качество исполнения жизненных ролей во многом зависит от качества игр, в которые человек играл в детстве. Поэтому какими родителями, учениками, учителями и руководителями мы стали, во многом зависит от того, как выполняли мы эти роли в своем далеком детстве.

Исследованию игровой деятельности детей посвящены работы Д. Эльконина, Л. Выготского, А. Запорожца, О. Леонтьева, Л. Артемовой, Т. Пироженко, Е. Карасевой и ряда других. Но изменения, произошедшие в современном обществе, привели к глубинным изменениям не только содержания детских игр. Изменилось место игры в жизни ребенка. Влияние этих изменений на формирование личности еще не изучены, а наблюдаемые факты заставляют задуматься.

Цель статьи заключается в анализе особенностей игровой деятельности современного ребенка.

Народная воспитательная мудрость издавна эмпирически предусматривала решение посредством игры важных задач формирования личности ребенка: развитие его физических сил, овладение правилами взаимодействия с окружающими, формирование морально-волевых качеств, воспитание чувственного отношения к природе. Через игру ребенку предоставлялась возможность заявить окружающим о своем положительном потенциале. Игровые действия активизировали подвижность, развивали процессы мышления, вызывали у ребенка положительные эмоции.

Современные детские игры (преимущественно компьютерные) направлены, в первую очередь, на развитие интеллекта, скорости реакции, внимания и памяти. Однако это игры, которые не требуют живого общения с друзьями, а следовательно, не формируют у детей коммуникативных умений. Если ребенок не желает играть, он просто выключает компьютер. Эту привычку он переносит и на процесс общения со сверстниками: не удовлетворяет общение – "выключил" его: развернулся и ушел! Умение договариваться, идти на компромисс, в чем-то уступать, у большинства современных детей отсутствует. Одна из

причин – характер общения с окружающим миром посредством компьютерных игр.

Сейчас почти исчезли такие игры как классики, редко встретишь во дворах девочек, прыгающих через скакалку или резинку. О таких играх, как "море волнуется раз" и "вожатый, вожатый, подай пионера" дети даже не слышали. Первой причиной уменьшения количества и обеднения содержания детских игр является отсутствие у детей времени для свободного времяпровождения с ровесниками. С шести лет дети начинают посещать школу, которая не оставляет времени для игр во дворе. Свободное от школьных занятий и подготовки домашних заданий время дети просиживают у экранов телевизоров или мониторов компьютеров. Однако даже если детям предоставляется время для игр, по наблюдениям педагогов, они не могут играть содержательно – возятся, дерутся, толкаются – поэтому воспитатели стремятся заполнить свободное время детей спокойными занятиями или прибегают к дисциплинарным воздействиям.

Следующей причиной выступает ограничение игрового пространства детей. Ранее большая часть детских игр разворачивались во дворах, нынешние родители не выпускают детей самостоятельно гулять во двор, опасаясь реальных или вымышленных опасностей. Однако именно дворовые игры учили детей соблюдать определенные правила, находить общий язык, помогали решать конфликты. Но главное – они делали жизнь детей насыщенной эмоциональным общением, а значит радостной и счастливой. Конечно игры не исчезли полностью, но значительно изменились. Прежде всего, сюжетно-ролевые игры. Изменилась их тематика и смысловое наполнение, но это нормальное явление. Хуже то, что они стали короче и примитивнее по содержанию. Сюжеты игр детей до 6-7 лет: "Семья" (Семья Барби, Невеста), "Показ мод", "Супермаркет", "Детский сад", "Школа", "Захват заложников", "Бандиты", "Автомойка", "Человек-Паук", "Зомби". Продолжительность игр – до 40-60 минут. Ролевые действия – однообразные: Барби все время примеряет одежду и собирается на вечеринку, невеста примеряет свадебное платье и украшения, на показе мод "модели" демонстрируют наряды, "бандиты" хватают "заложников", в "школе" и "детском саду" (!) все время идут занятия на которых нужно много писать. Последние социологические исследования в Украине показали, что 50% детей в возрасте от 7 до 14 лет играют исключительно в компьютерные игры,

например – "CallDuty", "WorldWarcraft", "SIMS", "FIFA", "NeedforSpeed", "Как достать соседа", стрелялки, стратегии и т.д., 13% предпочитают ролевые игры: в войну, машины, героев из комиксов, дочки-матери и т.д., 8% выбирают подвижные игры, где присутствует шум, гам, суета, 7% предпочитают настольные игры и конструктор, а 14% детей не имеют конкретных предпочтений. Лишь 8% детей занимаются в различных спортивных секциях и у них нет времени на игры. О дворовых играх как таковых, в которых принимают участие дети разного возраста из одного двора, не было сказано ни слова.

Исследования Л. Артемовой, Е. Карасевой, О. Кошеливской, проведенные в конце прошлого – начале нынешнего века, говорят о том, что тогда спектр детских игр был на много богаче: прятки, "казачки-разбойники", тарзанки и домики на деревьях, снежные крепости и ледяные горки, различные игры с мячом ("картошка", "одиннадцать", "выбивной", волейбол, "съедобное -несъедобное", "я знаю ... "и другие). Были и такие игры, которые рождались безграничной детской фантазией после прочтения книг или просмотра кинолент – "Дети капитана Гранта", "Зимовка полярников", "В Космосе" и другие.

Наблюдения за игровой деятельностью детей, проведенные нами в Украине (Киев), показали, что сюжетно-ролевые игры в упрощенном виде присутствуют в жизни детей и сейчас, отвечая реалиям современности и имеющимся знаниям детей об окружающем мире. Выбор сюжета всегда обусловлен знаниями детей. Маленьким детям сюжет подсказывает игрушка или атрибут, который попал в поле зрения, старшим – полученная информация. Поскольку дети ежедневно включены в семейные отношения и имеют о них полное представление, на протяжении всего дошкольного возраста популярной игрой является игра в "семью". Позже дошкольники начинают вводить в свои игры сюжеты на основе информации, полученной из различных источников: рассказов взрослых, наблюдаемых событий, прослушанных книг, сюжетов из масс-медиа. Это мультфильмы, мыльные оперы, видеоклипы, телевизионные игры типа «Угадай мелодию», «Поле чудес» и другие. Список этих названий изменчив и зависит от того, что смотрели дети на экране телевизора сегодня или в течение последней недели. Но несмотря на многообразие персонажей, в которые играют современные дети, их объединяют схожие черты характера. Главное для героя – первым победить или получить больше денег. Такие герои умеют хорошо драться, убивать, достигать своей цели, не обращая внимания на тех, кто рядом. Они очень примитивны и нечеловечны: или роботы, или мутанты, или карманные монстры (покемоны), или гибриды человека и животного (черепахи, паука). Однако во всех случаях в них присутствует человеческое начало, хотя оно и находится на втором плане. Общим является и то, что все они – положительные герои. Дети стремятся быть похожими на них.

Но сравним: всего 10-15 лет назад главными качествами детских положительных героев были щедрость, доброта, способность сочувствовать и помогать, наивность и т.д. Хотя в играх детей и раньше присутствовали кровожадные персонажи (враги и

злодеи), было понятно, «кто хороший, а кто плохой». Сейчас эта грань стирается. Мы видим, что современные дети воспроизводят в играх не профессии взрослых, а действия телевизионных или сказочных героев. Сюжеты телесериалов с экранов телевизора прочно вошли в игры детей со всеми интимными подробностями. Сегодня дети лучше знакомы с жизнью и отношениями героев фильмов, чем с жизнью окружающих их взрослых. Оторванность сюжетов ролевых игр от жизни близких свидетельствует о том, что профессиональная и личная жизнь родителей перестает быть содержанием детских игр (следовательно, и детской жизни вообще), как это было характерно для их предшественников.

Чтобы повлиять на содержание детских игр необходимо обогащать знания детей интересной и доступной им информацией, стимулировать их нравственное развитие и способствовать формированию положительных взаимоотношений с окружающими. Стремление воспроизвести в игре взаимоотношения взрослых приводит к тому, что дети начинают нуждаться в партнерах, которые играли бы вместе с ними. В совместной игре они учатся языку общения, взаимопонимания и взаимопомощи, учатся согласовывать свои действия с действиями других. Объединение детей в совместной игре способствует дальнейшему обогащению и усложнению ее содержания. Опыт каждого ребенка ограничен. В игре же происходит обмен опытом.

Дети растут среди взрослых, а взрослым некогда играть, да они и не считают это занятие важным. Если взрослые и занимаются детьми, то в основном они их учат. Общение со сверстниками тоже ограничивается, или же сводится к совместному обучению в детском саду и школе. Игра уходит из жизни дошкольников, а вместе с ней уходит и само детство. Изменения в игровой деятельности, которые произошли в последние десятилетия, заключаются не только в появлении новых сюжетов, но и в снижении уровня развития ролевой игры. У подавляющего числа дошкольников она не достигает своей развитой формы и остается на низком, примитивном уровне. А ведь игра может способствовать развитию личности и быть ведущей деятельностью только в том случае, если она достигает своего наивысшего развития. Примитивная игра детей четырех-шести лет, в которой они просто варят суп, возят машинки или одевают кукол, не оказывает существенного влияния на развитие личности дошкольника. Сворачивание игры в дошкольном возрасте отрицательно влияет на общее психическое и личностное развитие детей. Как известно, именно в игре наиболее интенсивно развиваются мышление, эмоции, воображение, инициативность, сознание ребенка, формируется воля и навыки общения, произвольное поведение. Эти важнейшие качества личности формируются не в учебных занятиях, а в ведущей деятельности дошкольника – игре. Именно в игре возникает осознание своего места среди людей («Я еще ребенок!») и желание стать взрослым. Это желание стимулирует развитие. Взрослые должны осознавать: сначала ребенок должен захотеть что-то делать, открыть для себя в том собственный, личный смысл, и затем, на этой основе, овладеть техническими при-

емами и конкретными умениями. Это важный закон психического развития.

В дошкольном возрасте желание действовать как взрослый, впервые рождается и реализуется именно в ролевой игре. Преимущество игры перед любым другим видом детской деятельности заключается в том, что ребенок сам, добровольно подчиняется определенным правилам, при этом именно выполнение правил доставляет ему максимальное удовольствие. Учебная деятельность также зарождается внутри игровой деятельности. Дошкольник начинает учиться, играя – к учебе он относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно овладевает элементарными учебными действиями. Поскольку отношение взрослых к обучению принципиально иное, чем к игре, постепенно и ребенок перестраивает свое отношение к нему.

Современные дети начинают учиться в школе с 6-7 лет. Не позднее 5-летнего возраста взрослые начинают готовить их к школе. Большинство детей с удовольствием идет в школу. Однако родители и учителя все чаще замечают, что сегодняшние младшие школьники, и даже подростки вместо того, чтобы учиться увлеченно играют в детские игры. Практически все первоклассники несут в школу игрушки, играют на переменах или под партой на уроках, вместо приготовления домашних заданий тайно от родителей продолжают играть в куколки и машинки.

Это происходит по ряду причин. Игру "вытеснили" из ее законного места в дошкольном детстве. Поэтому она переместилась на ступени более старшего возраста, которые предусматривают другие, взрослые интересы. Не наигравшись, ребенок не может вовремя повзрослеть, поэтому дошкольный возраст, т.е. возраст игры, перемещается в последующие годы. Помочь учителям может другая группа игр – игры с правилами, специально созданные взрослыми в воспитательных и учебных целях. К ним относятся дидактические и подвижные игры. Основу этих игр составляют четко очерченное программное содержание и дидактические задачи. В то же время в них присутствуют игровые действия, правила и положительные эмоции.

С переходом от игры к учебной деятельности в жизни ребенка наступает переломный момент. Новое положение ребенка в обществе определяется не тем, что он просто уходит из детского сада в школу, а тем, что обучение для него становится отныне обязательным. За результат своего обучения ребенок несет ответственность перед учителем, школой и своей семьей. Он быстро осознает эту ответственность и начинает ею тяготиться. Ограничение свободы (сделай уроки, а потом смотри мультфильм!) и желаний ребенка (не куклы тебе надо покупать, а книги – ты уже школьник) приводит к угнетению физиологических и психических процессов, ухудшению настроения, быстрой утомляемости, исчезновению инициативы и даже к болезни.

Формирование ученика самостоятельной, инициативной, вдумчивой личностью будет успешным, если учитель позаботится об этом с первого проведенного урока. Одним из перспективных путей воспитания

активных учащихся, успешного овладения ими необходимыми умениями и навыками является внедрение в методику начальной школы активных форм и методов обучения, среди которых ведущее место занимают учебные игры. В ходе дидактических игр у учащихся вырабатывается привычка сосредотачиваться, самостоятельно думать, управлять вниманием. Увлечшись игрой, дети не замечают, что учатся, к активной деятельности привлекаются даже пассивные ученики. В дидактической игре дети проверяют свою силу и ловкость, у них возникает желание фантазировать, открывать тайны и стремиться к чему-то прекрасному. При умелом использовании игра может стать незаменимым помощником педагога. Кроме того, когда учитель использует на уроке элементы игры, в классе создается доброжелательная обстановка, бодрое настроение, у детей возникает желание действовать, равное желанию учиться.

Дидактические игры используются на уроках повсеместно и направлены на решение комплекса задач: сосредоточить неустойчивое внимание детей на материале урока, предоставить новые знания, стимулировать мышления, научить действовать вместе, развить интерес к познанию. Интересным их разновидностью являются кроссворды и компьютерные игры, которые можно использовать как на уроках, так и во внеурочное время.

Подвижные игры с успехом используются на уроках физкультуры, на переменах, после окончания уроков. Дети получают огромное удовольствие если их учитель играет вместе с ними. Менее используемыми в школе являются ролевые игры и игры драматизации. Главная цель ролевой игры – развивать способности школьников, прививать умение самостоятельно принимать правильные решения. В ролевых играх раскрывается личность ученика, его способности и перспективы на будущее, а процесс обучения становится интересным и непринужденным. Информация учениками усваивается лучше, поскольку сопровождается положительными эмоциями. Об уроках в игровой форме дети с удовольствием рассказывают дома, повторяя таким образом учебный материал. В играх-драматизациях проявляются индивидуальные особенности, интеллектуальные возможности, склонности и способности детей. Элементы драматизации с успехом можно использовать на уроках чтения, природоведения и других. Драматизация художественных произведений на уроках не только делает процесс обучения интересным, но и учит детей умению правильно оценивать свои возможности, способствует лучшему усвоению учебного материала. Распределение и разучивание ролей, подготовка атрибутов к игре, эмоциональное переживание самого процесса игры способствуют укреплению детского коллектива и установлению в нем хороших товарищеских отношений. Ценность игрового метода заключается также в том, что в игровой деятельности образовательная, развивающая и воспитательная задачи реализуются в тесной взаимосвязи.

Учителя начальной школы иногда ставят под сомнение использование игр на уроке, апеллируя к тому, что времени на уроке едва хватает на выполнение запланированных задач. Действительно, если учитель

остається в межах традиційних форм і методів навчання, то в структурі уроку навчального часу для ігор не знайдеться. Але якщо відмовитися від деяких застарілих елементів уроку, наприклад, довгих опитувань, мікролекцій, виховних бесід, то гра не тільки органічно впишеться в структуру уроку, але й дозволить підвищити його ефективність.

Для сюжетно-рольових ігор залишається місце до початку і після занять (в тих закладах, де обладнані ігрові уголки або кімнати). Відносно організації ігрової діяльності дітей в ігрових уголках хочеться сказати окремо. Найбільш цінними в розвитку і виховному плані є довготривалі сюжетно-рольові або будівельні ігри, які можуть тривати декілька днів. Але такі ігри вимагають певного оформлення ігрового простору – побудови певних споруд, розміщення іграшок і т.д. Для продовження гри на наступний день дітям необхідно, щоб вранці все залишилося в тому стані, в якому вони залишили ігровий простір напередодні. І тут інтереси дітей вступають в суперництво з вимогами дорослих, які вимагають привести все в порядок і скласти іграшки. Порушення ігрового простору веде до припинення гри, тому дорослі повинні бути уважливими до своїх вимог і розрізняти хаос і спеціально створене дітьми простір. Якщо прибрати дійсно необхідне, включіть її в сюжет гри.

Найбільш зацікавлені і найбільш продуктивні учасники можна досягти, впливаючи на чотири сфери життєдіяльності: фізич-

ну, моральну, інтелектуальну, естетичну. Використання гри і ігрових елементів в навчальному процесі дозволяє зробити значущий крок в цьому напрямку. В початковій школі створювати ігрові ситуації і проводити цікаві ігри важливо на кожному уроці. Це особливо стосується першого класу – перехідного періоду, коли діти ще не звикли до тривалій напруженої навчальної діяльності. Вони швидко втомлюються, їм набридло однообраз'я, тому увага знижується і мета уроку не досягається. Гра повинна увійти в практику роботи вчителя як один з найбільш ефективних методів організації навчальної діяльності першокласників.

Висновки: Гра – це фантастичний світ фантазій, відкриттів, бажань, світ реалізації нереалізованого. Повноцінне розвиток особистості поза гри неможливо. Тому в дошкільному віці дорослим слід приділяти більше часу дітям з метою організації самостійних творчих ігор, поглиблювати зміст гри з використанням знань, надання зразків для імітації, використання мистецтвеної літератури, оповідей з власного досвіду, спостережень за оточуючим. Необхідно стимулювати дітей до колективних ігор, а в разі відсутності партнерів для гри самому виступати як партнер. Завдання педагогів – здійснювати просвіту батьків по питаннях ролі гри в розвитку особистості. Необхідно ширше використовувати ігровий метод на уроках в початковій школі, а також сприяти розвитку ігрової діяльності дітей в позурочний час.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гра дошкільника: теорія і практика. Дайджест 5 / Упор. Г. І. Григоренко. – Запоріжжя ТОВ «ЛІПС», 2007. – 196 с.
2. Дитина у сучасному соціальному просторі / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, К.В. Карасьова [та ін.]; за ред. Т.О. Піроженко. – К.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 272 с.
3. Карасьова К. Самодіяльні ігри дитини / К. Карасьова, Т. Піроженко. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с.
4. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / За ред. Г. С. Тарасенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.
5. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку / 2-ге вид., зі змінами та доп. / авт.-упор. А. П. Бузова. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 296 с.
6. Павелків Р. В. Гра як провідна діяльність дітей дошкільного віку // Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2011. – 373 с.

REFERENCES

1. Game of preschool child : theory and practice. Digest 5 / Upor. H. I. Hryhorenko. – Zaporizhzhya TOV «LIPS», 2007. – 196 p.
2. A child in modern social space / T.O. Pirozhenko, S.O. Ladyvir, K.V. Karas'ova [ta in.]; zared. T.O. Pirozhenko. – K.- Kirovohrad: Imeks-LTD, 2014. – 272 p.
3. Karas'ova K. . Amateur games of child / K. Karas'ova, T. Pirozhenko. – K.: Shk. svit, 2011. – 128 p.
4. Organization of child's playing activity in the context of the following of preschool and initial education / Zared. H. S. Tarasenko. – K.: Vydavnychyy Dim «Slovo», 2010. – 320 p.
5. Organization of playing activity of children of preschool age / 2-he vyd., zizm. tadop. / avt.-upor. A. P. Burova. – Ternopil': Mandrivets', 2013. – 296 p.
6. Pavelkiv R. V. Game as leading activity of children of preschool age // Dytachapsykholohiya : navch. posib. / R. V. Pavelkiv, O. P. Tsyhypalo. – K. : Akademvydav, 2011. – 373 p.

Changes of modern children game activities: reasons and consequences

H. V. Bielienska

Abstract. The game activity features and game priorities of modern children are considered in the article; the subjects of modern role-playing games, changes of game actions are shown. The game influence on the individual development and the risks of substitution for gaming by other types of activity of children are analyzed. Author gives some recommendations of games and gaming techniques in working with children of preschool and primary school age.

Keywords: children, game, development of the personality, rules, moral features.

Методичні засади реалізації виховних функцій навчання фізики

В. В. Білецький*, О. М. Гур'євська, Л. В. Ісичко

Рівненський коледж економіки та бізнесу Центральноукраїнський національний технічний університет ВНЗ «Укоопспілки»
Полтавський університет економіки і торгівлі

*Corresponding author. E-mail: white_slava@ukr.net

Paper received 14.10.17; Accepted for publication 20.10.17.

Анотація. Стаття присвячена аспектам реалізації виховної складової в системі навчання фізики. Виокремлено виховні функції методичної системи навчання фізики в навчальних закладах економічного профілю в контексті національної парадигми освіти. Запропоновано систему методів і прийомів, які сприятимуть формуванню та реалізації виховних функцій навчання фізики. Розглянуто питання щодо реалізації виховних функцій методу проектів та системи фізичних задач в процесі навчання фізики.

Ключові слова: національна педагогіка, виховні функції навчання, навчання фізики, методи навчання фізики, методична система.

Соціально-економічні перетворення в українській державі, духовне відродження нації потребує активізації процесу розвитку особистості

Педагогічна спадщина українського народу має цінний досвід формування вільної людини, борця за народні ідеали, господаря рідної землі. Ідеал такої особистості завжди був у центрі народної педагогіки, національної системи виховання. Упродовж віків український народ виробив суттєву педагогічну спадщину. Великий вклад у розвиток педагогіки кінця ІХ- початку ХХ століття зробили такі українські науковці як В.О. Сухомлинський, Г.Г. Ващенко, М.О. Корф, Г.С. Костюк, О.С. Макаренко, В.О. Онищук, М.Д. Ярмаченко, які виділяли виховну функцію навчання. У світовій педагогіці суттєву роль вихованню відводили Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, Ж.Ж. Руссо. І.Г. Песталоцці пов'язував розумове навчання із вихованням, пояснюючи, що пізнання починається із чуттєвого сприйняття. Так І.Ф. Гербарт, ввівши в педагогіку термір «виховуюче навчання», вважав навчання основним засобом виховання. К.Д. Ушинський бачив у навчанні важливий засіб виховання. С.Ф. Русова підкреслювала, що виховання має «відповідати національному духовному складові українського народу», «характеру і світогляду рідного народу», «духовним традиціям Вітчизни» [1].

Теоретичним та методичним засадам навчання фізики присвячено праці О.І. Бугайова, дослідження М. Т. Мартинюка. Над проблемою дидактики фізики працювали О.В. Сергєєв., Є.В. Коршак, Л.Р. Калапуша. С.У. Гончаренко підкреслює, що гуманізація освіти є основою для впровадження сучасних технологій навчання; на його погляд «мета освіти складається з таких компонентів: запису наукових знань, розумового розвитку, володіння спеціальним комплексом практичних умінь, наукового світогляду» [2, с.10]. Однак динамічні зміни, що відбуваються в суспільстві, потребують постійного вдосконалення системи виховної роботи і наближення її форм та методів до потреб сьогодення. Головною метою сучасної педагогіки – розвиток творчої особистості майбутнього конкурентоспроможного фахівця з вищою професійною освітою, високою культурою, якостями громадянина-патріота, інтелігента, соціально активної особистості, оскільки вони, через сферу майбутньої діяльності, впливатимуть на моральний клімат населення країни, що яскраво відображено у

концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді від 16.06.2015 р., наказ №641.

Виховання у вищому навчальному закладі слід розглядати як процес систематичного і цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості.

Варіативність і різноманітність систем виховання та навчання, навчальних технологій, тенденцій та перспектив розвитку освітнього простору, зумовлюють необхідність теоретичного обґрунтування та практичної реалізації виховних функцій на заняттях з фізики.

Метою нашого дослідження є пошук та реалізація нових педагогічних технологій, які б сприяли створенню середовища, що розвиває, навчає і виховує, нашою метою є вироблення власної концепції виховної роботи, в основу якої покладено методичні засади реалізації виховних функцій навчання фізики у навчальних закладах економічного профілю. Це стало можливим у зв'язку з розвитком національної самосвідомості, демократизацією і гуманізацією суспільства, поглибленням самоуправління народу.

Конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці визначається його фундаментальною професійною підготовкою в єдності з такими соціально-особистісними якостями, які дозволяють йому швидко опанування новою спеціалізацією, новими компетенціями, а іноді і новою професією.

Сьогодні фізику не можна розглядати лише як об'єктивне пізнання природи, яка не взаємодіє з людиною. Студент повинен знати, заради чого пізнається природа, розуміти значення науки в житті суспільства й кожної людини зокрема.

Курс фізики у циклі дисциплін професійної та практичної підготовки студентів вищого технічного навчального закладу відіграє особливу роль у професійній науково-предметній підготовці майбутніх інженерів, як у плані формування певного рівня фізико-математичної культури, інтелектуального розвитку, так і в плані світогляду, розуміння сутності та практичної спрямованості фізичних дисциплін, оволодіння методами математичного моделювання фізичних явищ та процесів.

Оновлення змісту фізичної освіти слід розглядати як процес формування освітньо-пізнавальних, якостей студентів, виховання сталої свідомості, поглиблення знань про свій народ, його наукові та культурні традиції. Сьогодні ми маємо значні резерви щодо результативного формування в особистості системи цінніс-

них орієнтацій як компоненту її світоглядної позиції. Програма з фізики спроможна зробити суттєвий внесок у справу виховання в студентів гуманістичних рис таких як: людяність, доброзичливість, національна самопошана й гордість, бережливість, шляхетність. Водночас духовність і національний світогляд повинен поєднуватись із практицизмом, умінням приймати рішення і відповідати за них. Нами визначено такі виховні функції, яким доцільно приділити належну увагу на заняттях з фізики для студентів економічного профілю:

- національне виховання;
- технологічне виховання;
- економічне виховання;
- екологічне виховання;
- розумове виховання;
- трудове виховання.

Опановуючи основи фізики, студенти долучаються до таких компонентів культури, як наука, наукове знання, мислення і діяльність і цей соціокультурний матеріал беруть, як духовне надбання, як життєво необхідний і важливий елемент власної культури.

На заняттях доцільно розкрити ціннісні аспекти фізики як науки, які проявляються при взаємодії з іншими областями людської діяльності, аналізуючи цінності самого життя і проблеми самореалізації особистості людини на прикладах творчості видатних вчених - фізиків і фізиків - інженерів. Вивчаючи на заняттях досліди Шарля Огюстена Кулона, Майкла Фарадея, Генріха Герца, Петра Лебедева, варто звертати увагу студентів на наукову значущість цих експериментів.

Висвітлюючи на заняттях найбільші технічні винаходи, знайомлячи зі зразками вирішення технічних завдань, надається уявлення про плідність союзу вченого та інженера. Доречним є спираючись на заняттях фізики на основні питання глобальної екології на прикладах найбільших екологічних криз в природі. Все це дозволяє пояснити студентам згубний наслідок для всього людства порушення умов запровадження та застосування технічних розробок. На конкретних прикладах, показуючи студентам, що може фізика як наука і навчальний предмет, дати їм особисто (знання, методи, підходи, обладнання) для відповідальної та ефективної участі у вирішенні проблем екології. Вирішення екологічних проблем у величезній мірі залежить від постановки екологічної освіти і виховання підростаючих поколінь. Вкрай необхідно на заняттях фізики формувати у молоді сучасні наукові погляди на екологічні проблеми, розуміння їх значимості в умовах стрімкого науково-технічного прогресу, показувати науково обгрунтовані способи зменшення шкідливого впливу господарської діяльності людини на природу.

При вивченні фундаментальних фізичних теорій і експериментів, основних методів фізичних досліджень варто звертати увагу на те, як видобуваються, обгрунтовуються і будуються наукові знання, формуються світоглядні погляди і переконання щодо наукової картини світу та її значущості для людини.

Звертаючись на заняттях фізики до матеріалів, пов'язаних з біографіями вчених, аналізуючи їх, студенти долучаються до цінностей творчої діяльності, знайомляться з алгоритмами успішної роботи в своїй

професії і в результаті виробляють свої судження про наукову діяльність, наукову систему знань і науку в цілому.

Практична спрямованість занять з фізики формує вміння використовувати отримані знання, вміння і навички у повсякденному житті (побут, екологія, охорона здоров'я, охорона навколишнього середовища, техніка безпеки та ін.).

Фізика має великі виховні можливості українознавчого аспекту. На заняттях та в поза аудиторній роботі можна і потрібно використовувати різні форми й методи для реалізації національного виховання. Зокрема використовуючи цікаві розповіді про окремі епізоди з життя та діяльності видатних українських учених і винахідників, досягнення вітчизняної науки в різних галузях народного господарства; демонструючи досліди, макети фізичних приладів та установок, які відтворюють видатні фізичні відкриття та винаходи в Україні; демонструючи фото- та відео фрагменти з історії фізики в Україні; демонструючи старовинну техніку, побутові пристрої; складаючи та розв'язуючи задачі з українознавчим змістом [3].

Можна зауважити, що технологічне виховання характеризує пізнавальну та інтелектуальну діяльність студента. Це виявляється в інтересі та засвоєнні особю накопичених освітнім простором знань про інноваційні технології навчання, розширенні особистістю освіченості, кругозору, ерудиції, націлених на перспективний розвиток освітньої та професійної діяльності. Відбиття отриманих знань в практичній діяльності у вигляді умінь і навичок студента у використанні нових технологій навчання визначає в собі діяльнісну функцію технологічного виховання.

Зазначені вище функції забезпечують свідому, вмотивовану поведінку і самореалізацію особистості, підтримують емоційний фон, силу, спрямованість, розвивають уміння розв'язувати проблеми професійного характеру.

В умовах сучасного розвитку промисловості охорона природи стала життєвою необхідністю. Захист природи – справа світового значення і вимагає спільних дій. Таким чином, пропагування знань про природу, її охорону, розвиток у студентів любові і бережливого відношення до неї – важливий обов'язок викладача у процесі реалізації екологічного виховання. У процесі навчання закладаються основи когнітивних, ціннісних і діяльно-практичних складових екологічної компетентності. В.Д. Шарко зазначає, що систематичне використання різноманітних засобів і методів екологічного виховання підвищує загальний рівень екологічної культури, викликає інтерес до предмету фізики та якості його викладання.

Одним з ефективних засобів екологічної освіти є інтегровані екологічні проекти. Актуальність системи інтегрування обумовлена низкою соціальних, педагогічних та методичних причин. Соціальною причиною можна назвати потребу кожної дитини на самовираження. Педагогічна причина - спрямованість науки на пошук інноваційних варіативних шляхів освітнього процесу.

Серед навчальних проектів, які доцільно запроваджувати до виконання студентам, на нашу думку, вагомими є практико-орієнтовані і профільно-професійно спрямовані проекти. Їх виконання спря-

моване на формування у студентів вмінь інтегрувати знання та застосовувати їх у різних ситуаціях, розвивати вміння використовувати здобуті знання в незнайомих ситуаціях, особливо у профільній галузі. А також, на нашу думку, розвивати практичні навички та здібності розв'язування задач.

Інтегровані природничо-наукові проекти виконуються з невеликою кількістю студентів, мотивованих на дослідницьку діяльність, в режимі вільного часу.

Загальна схема технології проектного навчання включає: підготовку, планування, збір, аналіз, подання і оцінку результатів.

На кожному з етапів студентам притаманна визначена діяльність за етапами:

- пошуковий: обговорення теми проєктів, вибір проєкту та його аргументація, формулювання мети проєкту;
- організаційний: визначення етапів роботи, складання плану та графіку діяльності, планування пошуку інформації;
- аналітичний: аналіз проблеми, мети, способів її досягнення, здійснюється пошук та відбір інформації, оцінка ресурсів;
- технологічний: виконуються заплановані дії самостійно, консультування з експертом (викладачем), отримується запланований продукт проєкту;
- презентаційний: вибір форми презентації, готується документальний звіт, здійснюється презентація продукту;
- контрольно-оцінювальний: обговорюються підсумки, визначаються індивідуальні досягнення, аналіз причин успіху [5].

Одним з найважливіших видів навчальної діяльності студентів при вивченні курсу фізики, який сприяє глибшому засвоєнню фізичних знань, є розв'язування фізичних задач, використання яких має декілька аспектів:

- поєднання теорії і практика;
- розвиток логічного мислення у студентів, як відображення фізичних закономірностей;
- розв'язування фізичних задач є засобом розвитку вмінь та навичок використовувати наукові досягнення;
- активізація самостійності студентів, розвиток їх творчого мислення;
- система фізичних задач є потужним інструментарієм контролю рівня засвоєння та розуміння студентами фізичних процесів [6].

З цією метою реалізації політехнічної складової системи навчання фізики в умову задач необхідно включати події, які взяті із життя країни та світу взагалі, останніх досягнень науки та техніки. Виховні функції фізичних задач краще реалізуються, якщо коментар до кожної із задач дає викладач. Здійснюючі патріотичне виховання в умовах задач доцільно використовувати сучасні технічні досягнення. Матеріали для складання задач можна брати із технічних журналів та газет. Навчальний процес вимагає творчого підходу до навчання, а тому доцільно заохочувати студентів до самостійного складання задач. Можливі різні прийоми складання фізичних задач:

- схожі на попередні, але з іншими умовами;
- за умовами і числовим значенням підбирається питання;

- за не повною умовою і питанням (учні підбирають невідомі дані) ;
- за схемою (описується ситуація, наводяться числові дані);
- за заданим запитанням;
- на вказану тему;
- за результатами експерименту.

Важливим завданням ідейно-політичного виховання є морально-психологічна підготовка студентів до професійної діяльності. Вона полягає у формуванні знань, умінь і навичок працювати, в переконанні студентів у тому, що тільки завдяки праці людство досягло певних матеріальних благ. На основі такого переконання виховується готовність до праці. Потреба в праці виховується через раціональну організацію навчального процесу, а також заохочення студентів до участі в обладнанні кабінету фізики й ремонті його устаткування, до створення нових приладів, виготовлення різних видів наочності. Вихованню сумлінного ставлення до праці допомагає правильна організація практичних, лабораторних робіт, фізичних практикумів, у ході яких студенти набувають навичок бережливого та вмілого користування приладами, інструментами, вчать складати електричні кола, виробляти демонстраційні фізичні моделі, правильно організувати своє робоче місце, додержуватись правил техніки безпеки.

Екскурсії на виробництво сприяють політехнічній підготовці студентів і служать ефективним засобом їх економічного виховання. Оскільки сучасне виробництво немислиме без використання вимірювальних, контролюючих і управляючих приладів, для підготовки студентів до трудової діяльності необхідно на лабораторних заняттях більше уваги приділяти набуттям навичок користування фізичними приладами. Кожний студент повинен знати призначення використовуваного приладу, уміти читати його паспорт, визначати ціну поділки, границі виміру. Головне завдання виховної діяльності - створення умов для активної життєвої позиції студентів, громадянського самовираження і самореалізації, максимального задоволення потреб студентів в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку.

Основним пріоритетним напрямом в організації виховного процесу є індивідуальний підхід до виховання кожного студента, стимулювання саморозвитку і самовиховання, духовного пошуку, створення виховного середовища, залучення студентів до здобутків духовної і моральної культури нації. У цьому і полягає зміст освіти, а проведені дослідження є підтвердженням вірності окресленого шляху[4].

Необхідність реалізації вище згаданих завдань виховання в умовах розбудови держави України визначається потребами суспільства у всебічній активізації інтелектуального і духовно-творчого потенціалу національних та загальнолюдських цінностей, суперечливими процесами включення особистості в соціальне життя, необхідністю забезпечення єдності, наступності та послідовності виховних впливів різних соціальних інститутів, постійного коректування виховного процесу.

Виховання повинно носити творчий характер, орієнтуючись на проблеми сьогодення. Випускники навчальних закладів економічного профілю мають бути

не тільки знаючими спеціалістами, а людьми творчими, духовно багатими із демократичними світобаченням. Здатними примножити історичні надбання українського народу і його внесок у розвиток світової цивілізації.

Висновки. Таким чином, запропонована система методів і прийомів сприятиме формуванню та реалі-

зації виховних функцій навчання фізики, закріпленню набутих знань, виробленню найважливіших умінь. Від того, як вільно зможуть користуватися своїми професійними навичками випускники університетів та коледжів, залежить ступінь активної участі їх у виробничому та суспільному житті країни

ЛІТЕРАТУРА

1. Русова С. Націоналізація школи // Вибрані твори. – Вибрані твори.-К.:Освіта, 1996.-С.43-44.
2. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: [посібник для вчителя] / С. У. Гончаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 208 с.
3. Білецький В.В. Особливості методики національно-патріотичного виховання у процесі навчання фізики студентів коледжів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. 21: Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю. С. 63-65.
4. Білецький В.В. Експериментальна перевірка методичної системи реалізації виховних функцій навчання фізики в

- коледжах економічного профілю. Наукові записи. – Випуск 11. - Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017– 192 с.
5. Гур'євська О.М. Використання методів проектів під час розв'язування задач з фізики Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки).– Бердянськ: БДПУ, 2010.– №1. – С.104-108.
6. Кавурко (Ісичко) Л.В. Деякі аспекти застосування елементів математичного моделювання при розв'язуванні фізичних задач / Л.В. Кавурко // Вісник Чернігівського педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні наук: Збірник. — Чернігів: ЧДПУ, 2009. – №65. – С. 193-196.

REFERENCES

1. Rusova S. Nationalization of School // Featured article. - Featured article. -K.: Education, 1996.-pp. 43-44.
2. Goncharenko S.U. Formation of the scientific world outlook of students during the study of physics: [tutorial for a teacher] / S.V. Goncharenko. - K.: Glad. Shk., 1990. - 208 p.
3. Biletsky V.V. Features of the method of national patriotic education in the process of teaching physics students of colleges. Collection of scientific article of the Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Kamenets-Podilsky Ivan Ogienko National University, 2015. 21: Didactics of physics as a conceptual basis for the formation of competency and ideological qualities of a future specialist in the physical and technological profile. S. 63-65.
4. Biletsky V.V. Experimental verification of the methodical system of realization of educational functions of teaching

- physics at colleges of economic profile. Scientific notes. - Issue 11. - Series: Problems of Methodology of Physical-Mathematical and Technological Education. Part 3. - Kropivnitsky: RVV KDPU them. V. Vynnychenko, 2017-192 pp.
5. Guriyevskaya O.M. Using of project methods for solving problems in physics. Collection of scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University (Pedagogical sciences).- Berdyansk: BDPU, 2010.- №1. - p.104-108.
6. Kavyrko (Isichko) L.V. Some aspects of application of elements of mathematical modeling in solving physical problems / L.V. Kavurko // Bulletin of Chernihiv Pedagogical University named after T.G. Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences: Collection. - Chernihiv: ChTPU, 2009. - №65. - p. 193-196.

Methodical principles of the implementation of educational functions of teaching physics

V. V. Biletskyi, O. M. Guryevskaya, L. V. Isychko

Abstract. The article is devoted to the aspects of the implementing the educational component in the system of teaching physics. The educational functions of the methodological system of teaching physics at the economical educational establishment for the purposes of the national paradigm of education are singled out. A system of methods and techniques is proposed. It will facilitate the formation and implementation of educational functions of teaching physics. The issues concerning implementing educational functions of the method of projects and the system of physical problems in the process of teaching physics are considered.

Keywords: national pedagogy, educational functions of teaching, teaching physics, methods of teaching physics, methodological system.

Методические принципы реализации образовательных функций преподавания физики

В. В. Билецкий, О. М. Гурьевская, Л. В. Исычко

Аннотация. Статья посвящена аспектам реализации воспитательной составляющей в системе обучения физике. Выделены воспитательные функции методической системы обучения физике в учебных заведениях экономического профиля в контексте национальной парадигмы образования. Предложена система методов и приемов, способствующих формированию и реализации воспитательных функций обучения физике. Рассмотрены вопросы реализации воспитательных функций метода проектов и системы физических задач в процессе обучения физике.

Ключевые слова: национальная педагогика, воспитательные функции обучения, обучения физике, методы обучения физике, методическая система.

Features of the UK Best Practice Implementation in the Risk Management System of the Ukrainian Universities

T. I. Klochkova

Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: taniaklochkova@ukr.net

Paper received 13.10.17; Accepted for publication 18.10.17.

Abstract. The article focuses on the possibility of using the advanced ideas of the UK universities regarding risk management in the Ukrainian universities. In particular, the experience elements appropriate for being used in the domestic higher school include the development of the risk management strategy in accordance with the university mission and strategic goals; specification of the methods of risk identification and analysis; development of a profile of key risk areas; on-going monitoring of the risk management process; reporting on the results of risk management and persons responsible for maintaining a key risk register and the frequency of its updating; keeping records of the university risks over the past years.

Keywords: *academic risks, risk management, UK best practice, Ukrainian universities, recommendations.*

Introduction. As the domestic market of educational services is highly competitive with the constantly changing market conditions, the issue of identifying and analyzing negative events in the functioning of the Ukrainian higher educational institutions, coping with the potential hazardous and risk situations and preventing undesirable consequences with the use of the relevant qualitative and quantitative approaches has become especially important. The reduction in public funding of higher education, competition in students between universities at the global and regional markets of educational services have led to an increase in the amount of risks incurred by universities.

The relevance of the UK experience learning and implementing in the Ukrainian universities is conditioned not only by the formation of risk management as an integral structural element of the strategic management system in UK universities, but also by the ability of these universities to benefit from the implementation of an effective risk management system.

Brief review of publications on the topic. The issues related to risks incurred by the national system of higher education are dealt with by many scientists, including O. Bobrus, L. Vitkin, A. Yelesina, I. Zhiliaev, M. Nadukha, L. Serheeva, H. Khimicheva and others. The features of management of certain types of academic risks and the formation of the risk management system are studied in the works of the domestic and foreign researchers such as T. Kostiukova, I. Lysenko, N. Nikitina, A. Sbrueva, T. Udovyt'ska, Ye. Khrykov, P. Shcheglov.

However, the analysis of numerous studies shows that in modern times the Ukrainian pedagogical science hardly ever has the fundamental researches on risk management in higher education. The essence and structure of an innovative approach to managing academic risks in the system of higher education in Ukraine are still understudied.

The goal of this article is to determine the possibility of using the advanced experience of the UK universities regarding risk management in the Ukrainian universities.

The following research objectives are derived from the above goal:

- to outline prospects for positive use of the UK advanced ideas of the risk management in the domestic universities;
- to formulate recommendations based upon the UK good experience in the risk management implementation.

Materials and methods. During the research a complex of methods, including: analysis, comparison, classification and generalization of scientific literature, legislation, as well

as the websites of UK universities in the field of risk management were used in order to achieve the goals to be sought. The SWOT-analysis application enabled to identify the strengths and weaknesses requiring most of the university focus, as well as the threats being most likely to occur, with a view to their elimination.

Results and their discussion. The application of more innovative approaches to the provision of educational services by the Ukrainian universities is associated with certain risks arising as a result of any unforeseen events or unplanned circumstances that may occur with a most common negative outcome, as well as the inability to respond immediately to sudden changes and to meet the challenges of constantly changing market environment etc.

Risk management is a new direction in the managerial practices of higher education institutions, including the domestic universities. The drawbacks of the current stage of the development of risk management system include the lack of awareness and limited understanding of risk management, risk culture, measures and methods to eliminate or minimize the effects of academic risks by the university administration and staff; misunderstanding of the nature of the risk management process; weak risk management infrastructure; the lack of proper legislative and regulatory provision of risk management at the governmental level; lack of guidelines on implementing risk management in the corporate management system of universities; a significant difference between risk taking and risk profiles (i.e. the ratio of different risk types) of the Ukrainian universities, motivation to enhance effective implementation of risk management, etc. [2].

The development of risk management in the Ukrainian universities should be considered in the context of trends in the risk management development in global educational systems, as the national system of higher education is an integral part of the global system and is facing the same macro and micro risks. Our appealing to the UK experience is conditioned by the fact that over several decades risk management in the UK universities has been an integral part of their corporate management, and the universities have made a significant progress in developing and implementing institutional risk profiles.

According to our reckoning, it is appropriate to use the UK advanced ideas at the institutional level of the higher education system operation, including various aspects of the implementation of risk management in corporate management of universities. The experience elements appropriate for being used in the higher educational institutions of Ukraine

should include the following:

- development of the risk management strategy in accordance with the university mission and strategic goals;
- specification of the methods of risk identification and analysis;
- development of a profile of key risk areas, which include strategic risks having the most significant impact on the university operation;
- determination of acceptable (permissible) risk level (risk appetite);
- on-going monitoring of the risk management process and outcome at all levels of corporate management;
- reporting on the results of risk management and persons responsible for maintaining a key risk register and the frequency of its updating;
- keeping records of the university risks over the past years [1].

It is expedient, in our opinion, to consider the documents developed by the UK experts in the field of risk management and intended for managers of public institutions and organizations, including administrators of higher education institutions [3]. A particular attention should be paid to the documents of the UK Higher Education Department, in particular, the document entitled “The Orange Book. Management of Risk – Principles and Concepts” [5], which contains the conceptual and methodological framework of the process studied. It is the practical document aimed at assisting institutions in developing their own approaches to risk management. The main stage of the implementation of risk management at the university level actually requires the development of the risk management program with the indication of the actions for liquidation of consequences of risk situations, and development of policies in the management of academic risks.

One of the first steps towards the implementation of risk management in the domestic higher educational institutions should be the staff’s understanding of the nature of such process, and identifying the risks incurred by universities. Therefore, there is a need to develop a basic terminology that would enable to resolve the risk management process into components; to create a database of risk situations in the university operation. One of the key aspects of implementing the risk management system in university is the infrastructure provision, including modern information technologies (the use of specialized software etc.) and staff training (the creation of the risk management service, group of risk managers, etc.).

In order to create a holistic and integrated system of risk management, it is appropriate to develop a sequence of stages of introducing the risk management mechanism in the university activities. The development of plans as tools for risk assessment and the determination of actions are the initial stages of risk management. Thus, they are prerequisites for the implementation of the scientific-based approach to risk management of higher educational institution.

For the successful functioning of risk management there should be the risk management body with the defined functional responsibilities and essential material, financial, labor and information resources. University should have a special unit – the risk management department as a part of internal audit. In our opinion, risk manager will perform the following functions: to predict the state of the management system development on the basis of the existing trends; to form the organizational structure of risk management in university; to

develop the main provisions and regulations of risk management; to ensure coherence of work of all participants in risk management; to motivate the employees at all levels of risk management; to monitor the functioning of the risk management system and correct deviations from planned results [1].

Notwithstanding that risk management should be integrated into the overall management process of higher educational institution, it is advisable, in our opinion, to have the risk management service which is organizationally independent from the faculties and other functional departments, i.e. directly subordinates to the university administration. The objective of such (independent) risk management service is to ensure sustainability of the risk management process, namely, preparation of the decisions regulating the processes of risk management of educational institution, and to provide information and methodological support of these processes, and most importantly – to monitor their implementation.

The integration of risk management into the overall management process is reflected, in particular, in the fact that the risk management process involves almost all faculties, departments and other structural subdivisions of university: deans and representatives of the functional departments are involved as experts in the process of risk identification and analysis; they are also engaged in the development of the risk management activities of their structural units and the management of these risks (i.e. monitoring the implementation of the measures for prevention of occurrence and liquidation of the consequences of risk events). In this case, the prerogatives of the risk management service are the functions of coordination and control, and consolidation and analysis of information on risk events and the development (based on the data obtained) of the required corrective actions [6; 7; 8; 9].

It is expedient to develop guidelines or methodological recommendations regarding the organization and functioning of the risk management system. In the Ukrainian universities it is expedient, in our opinion, to adopt the risk management standard, which is essential to resolve just some of the challenges that universities face: the use of common terminology, organization of the practical application of risk management, organization of management, determination of the university goal and mission. The standard is proposed to be based on the risk management policy and culture, the methodological recommendations on identifying the university risks, analysis of the university risks, maintenance of the records on the risks of higher educational institutions over the years, determination of the acceptable risk level (risk appetite) with the key methods of risk management, preparation of reports on the risk management outcome and persons responsible for maintaining a key risk register and the frequency of its updating. We believe that one of the important aspects in the formation of the risk management standard is the consideration of the features of the Ukrainian higher education institutions: its organizational structure, size, form of ownership and organizational and legal forms of educational institution incorporation. These factors will enable the standard to consolidate an effective communication of the university administration in their actions to manage risks, to identify the opportunities to delegate powers and responsibilities at different levels of governance, to assign responsibilities as a risk management tool. The allocation of responsibilities will make it possible to reduce the load per head in charge, and therefore, the number of risks for which he is

responsible, and to take these risks into account in the decision-making process [9; 10; 11; 12].

On the basis of the UK positive experience, in constructing the risk profiles of the domestic universities, we consider it expedient to use the risk classification proposed by the British experts, and includes the following areas: reputation, student, personnel, property and infrastructure, financial, commercial, organizational, information and IT risks [4]. When developing the university risk classification, it is advisable to consider the above classification and, if necessary, to expand the list of risks in order to improve the practices of their management.

In addition, each individual university may develop its own classification of the risks and threats to its effective operation, taking into account the corporate registers developed by the UK top universities such as Cambridge, Oxford and University of London [6; 7; 8]. Therefore, the risk classification proposed by the British experts, and the risk registers developed by the UK universities would help to create the most complete list of the risks inherent in the university activities; to apply the most appropriate methods of managing each of them; to organize the risk management system in a proper manner.

For the purpose of risk identification and monitoring, it is appropriate, in our opinion, to use the UK experience in creating a permanent working group, which may consist of full-time and contract employees. In order to determine the areas of activities and individual functions of the university which are vulnerable to risks, the task of the members of such group will include the collection and classification of information for analyzing the external context of the university's activity, to conduct surveys and interviews with the main staff at all university levels.

In order to clarify the place of risk management in the university structure, it is expedient to emphasize the interrelation between the functions of risk management and internal

control. Apart from internal control, the concept of risk management has some benefits: a broader range of goals and objectives, including strategic goals; a wider range of measures and means to respond to risk: avoidance, reduction, relocation, adoption; the concept of risk appetite and acceptable risk, designed to ensure a higher level of assurance of the goal achievement.

The main objectives of internal audit are to evaluate the efficiency of the system of risk management and internal control and to make recommendations on the system optimization. While the owner of the process and basic consumer of the information on risk management is the executive management, the internal audit is the tool of the university administration which is independent from management. The risk-based internal audit also involves preventive control, i.e. the identification of potential problem situations and making recommendations for their prevention [1].

Conclusions. Recently, the Ukrainian universities, like foreign universities, have become much more concerned about academic risk. For all types of higher educational institutions, there is a need to understand the risks being taken when seeking to achieve their goals and objectives. There are many opinions regarding how risk management should be implemented and what it can achieve. But we consider it appropriate for the Ukrainian high school to use the UK advanced experience in recognizing and prioritizing significant risks and identifying the weakest critical controls. This is due to the fact that the UK universities have been maintaining the proper and efficient risk-management system for the past few decades that enables them to use the benefits of risk management for the realization of their goals.

The above findings could direct further research that seems essential for better understanding of the methodologies and tools for academic risk management in the Ukrainian higher school.

REFERENCES

1. Klochkova T. I. Trends in the Development of Risk Management in UK Universities: Thesis for the Degree of the Candidate of Pedagogical Science in Specialty 13.00.01—General Pedagogics and History of Pedagogics./T.I. Klochkova.—Sumy, 2015.—251 p.
2. Starostina A. O. Risk management: Theory and Practice : textbook. / A. O. Starostina, V. A. Kravchenko. — Kyiv : Polytechnic, 2004. — 200 p.
3. HEFCE. Risk Management – a briefing for governors and senior managers [E. resource] // HEFCE. — 2001. — № 24. — Mode of access : http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_24.htm.
4. HEFCE. Risk prompt list for higher education institutions. — [E. resource]. — Mode of access: www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/regulation/assurance/guidance/riskmanagement/promptlist/pdf.
5. The Orange Book. Management of risk – principles and concepts. — HM Treasury, 2004. — 50 p.
6. Risk Management: University of Cambridge. — [E. resource]. — Mode of access: <http://admin.cam.ac.uk/offices/secretariat/risk>
7. Risk Management: University of London. — [E. resource]. — Mode of access: www.lon.ac.uk/989.html
8. Risk Management: University of Oxford. — [E. resource]. — Mode of access: <http://www.admin.ox.ac.uk/finance/financialregulations/7riskmanagementandassurance/>
9. Risk Management: University of Surrey. — [E. resource]. — Mode of access: <http://www.surrey.ac.uk/surreynet/departments/finance/resources/>
10. Risk Management: University of Bath. — [E. resource]. — Mode of access: <http://www.bath.ac.uk/>
11. Risk Management: University of Warwick. — [E. resource]. — Mode of access: <http://www2.warwick.ac.uk>
12. Risk Management: University of Imperial College London. — [E. resource]. — Mode of access: <http://www3.imperial.ac.uk/riskanddisasterrecovery/ri>

Особенности внедрения передовой практики Великобритании в систему управления рисками университетов Украины Т. И. Клочкова

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования передовой практики университетов Великобритании в отношении управления академическими рисками в университетах Украины. В частности, элементы опыта, которые рекомендовано использовать в высшей школе Украины, включают разработку стратегии риск-менеджмента в соответствии с миссией и стратегическими целями; уточнение методов идентификации и анализа рисков; разработку профиля ключевых зон риска; осуществление мониторинга процесса управления рисками на постоянной основе; отчет о результатах управления рисками и лицах, ответственных за разработку и ведение реестра ключевых рисков университета и периодичность его обновления; ведение учета академических рисков за последние годы.

Ключевые слова: академические риски, риск-менеджмент, передовая практика Великобритании, университеты Украины, рекомендации.

Підготовка майбутніх учителів математики в системі педагогічної освіти України: тенденції і перспективи

I. В. Козацька

Кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького
Corresponding author. E-mail: kozackaja@ukr.net

Paper received 27.10.17; Accepted for publication 02.10.17.

Анотація. Підготовка майбутнього учителя математики в системі педагогічної освіти України має свою історію, проблеми, тенденції і перспективи. У статті наведені результати проведеного аналізу кількості випускників ВНЗ – майбутніх учителів математики у другій половині ХХ ст. На основі порівняння статистичних даних визначені основні проблеми і тенденції підготовки майбутніх учителів. Обґрунтовано, що в українському освітньому просторі на сьогодні актуальною є проблема зменшення контингенту студентів у системі вищої педагогічної освіти, зокрема математичного спрямування.

Ключові слова: учитель математики, підготовка майбутнього учителя математики, динаміка контингенту, статистичні матеріали, система педагогічної освіти.

Вступ. У системі вітчизняної вищої освіти досить актуальним на теперішній час є питання проектування шляхів покращення процесу підготовки майбутніх учителів математики. Вирішення цієї проблеми можливо лише на основі результатів вивчення багатьох аспектів підготовки вчительських кадрів, серед яких, зокрема, проведення порівняльного аналізу навчальних планів; розгляд нормативної бази та фундаментальних праць, починаючи з другої половини ХХ століття і до сьогодення. При цьому варто зробити уточнення, що повнота й об'єктивність проведеного дослідження можлива лише при обробці відповідних статистичних матеріалів. Отримані данні дозволять краще зрозуміти проблеми, тенденції і перспективи розвитку системи вищої педагогічної освіти взагалі, і процесу підготовки майбутнього учителя математики в ній зокрема.

Короткий огляд публікацій до теми. Різноманітні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів математики у вищій школі висвітлені у достатній кількості фундаментальних праць. Нині сучасні проблеми підготовки майбутнього учителя математики України досліджують: І. Акуленко, М. Ковтонюк, О. Матяш, Л. Михайленко, В. Моторіна, О. Скафа, Н. Тарасенкова, В. Шадріков та ін. Однак вважаємо, що об'єктивно оцінити проблеми, тенденції і перспективи у підготовці майбутніх учителів математики в системі педагогічної освіти України можливо на основі вивчення історико-педагогічної літератури та джерел, що містять статистичні дані щодо контингенту студентів педагогічних інститутів, університетів, що навчаються за спеціальністю 014.04 Середня освіта (Математика) відповідного освітнього ступеня.

За мету вбачаємо проведення порівняльного аналізу динаміки контингенту студентів математичного напрямку на основі статистичних даних за період другої половини ХХ ст. та сьогодні, що уможливить виявлення проблем, тенденцій і перспектив процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів математики.

Методи дослідження. Проведення наукової розвідки стало можливим завдяки аналізу та узагальненню: статистичних даних, що відображають динаміку контингенту студентів у системі педагогічної освіти України; результатів науково-педагогічного дослідження

суті фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики; нормативних документів різних часів.

Результати та їх обговорення. Розуміння сутності проблем і тенденцій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів математики на теперішньому етапі модернізації вищої освіти, а також прогнозування на майбутнє шляхів її удосконалення можливо на основі здійснення аналізу науково-педагогічних, історичних джерел, в яких містяться дані про особливості організації цього процесу, починаючи з другої половини ХХ ст.

Початок тривалого етапу становлення й розвитку національної системи педагогічної освіти пов'язаний з відновленням форм і змісту освіти у ВНЗ України в післявоєнний період. Так, діюча відповідно до наказу № 110 Ради Народних Комісарів і ЦК КП(б)У «Про поліпшення справи підготовки учителів» від 5 квітня 1946 р., система педагогічної освіти України в повоєнний час складалася з 20 педагогічних, 34 учительських інститутів і 77 педагогічних училищ. Контингент студентів педагогічних ВНЗ на початок 1945/46 н.р. у порівнянні з попередніми роками збільшено до 20,9 тис. осіб [2]. Поступово відбувалося поліпшення навчально-матеріальної бази закладів освіти.

У педагогічних інститутах в 1945/46 н.р. план прийому абітурієнтів виконано лише на 71 %. Контингент, крім перших курсів, у деяких педагогічних інститутах був нечисленним. На старших курсах здобували освіту студенти, що навчались в різний час та в різних педагогічних інститутах.

За роки війни Україна втратила близько 27,5 % довоєнного складу вчителів. При цьому впровадження обов'язкової семирічної освіти та подальший розвиток середньої освіти вимагав великої кількості вчителів. Загалом кількість абітурієнтів у різних навчальних закладах відрізнялась. На офіційних сайтах деяких педагогічних ВНЗ України подану інформацію статистичного характеру, яка описує динаміку чисельності випускників математичних спеціальностей. Наприклад, станом на 1946/47 н.р. фізико-математичний факультет Кіровоградського вчительського та педагогічного інституту закінчили 64 особи (30 % від загального контингенту) та 14 осіб (27 %) студентів відповідно. Це був перший повоєнний випуск цього педагогічного інституту. У наступні роки контингент студентів стабі-

лізувався, випуски на фізико-математичному факультеті були в межах 30 осіб педагогічного інституту та в межах 45 осіб учительського інституту [7].

Контингент студентів на фізико-математичному відділенні при Слов'янському учительському інституті складав у 1946 р. лише одну групу з 29 студентів за спеціальністю «математика і фізика». У 1949 р. фізико-математичне відділення стає фізико-математичним факультетом і проводить набір студентів у 1949 р. 43 особи при випуску 41; в 1950 р. прийнято 65 осіб і випущено 41 особу [6].

Натомість в колишньому Кременецькому учительському інституті (зараз Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка) на створеному в 1940 р. фізико-математичному факультеті перші набори складали 50 осіб. Підготовку студентів здійснювали за двома спеціальностями «Математика і фізика» та «Фізика і математика» (денна форма навчання) і «Математика» (заочна форма навчання). З 1950 р. контингент студентів збільшено до 100 осіб [5].

Отже, пізнавши час лихоліть, людські сили були зосереджені на загальне відновлення та поліпшення рівня життя. Так, на початок 1950-х рр. в освітній галузі упроваджено прогресивні дії, спрямовані на зміцнення і розширення системи вищої педагогічної освіти. Здобути професію вчителя математики можливо після закінчення: учительського інституту, педагогічного інституту або університету. Суттєво збільшено контингент ВНЗ. Кількісному і якісному його зростанню сприяв високий рівень навчальної, наукової, дослідної та виховної роботи викладачів.

50-ті рр. XX ст. є періодом політехнізації радянської освіти. За цей час в освіті змінено навчальні плани, програми, предмети, а також спеціальності. Особливістю для абітурієнтів наприкінці 50-х рр. XX ст. було надання переваг «виробничникам», а саме тій молоді, що протягом двох років (мінімум) після школи працювали. Так, у 1959 р. на фізико-математичний факультет їх вступило 70 %.

Коротко наведемо інформацію щодо контингенту студентства тих років. За матеріалами Бердянського державного педагогічного інституту на початок 1954/55 н. р. всього навчалось 325 студенти. Натомість на першому курсі фізико-математичного факультету навчалось 20 осіб, з них на математичному відділі – 75. На другому курсі учительського інституту на фізико-математичному відділі навчалось 100 осіб [1].

У 1954 р. у Кіровоградському педагогічному інституті здійснено набір на I курс спеціальності «Математика» – 100 осіб з 4-річним терміном навчання, але на III курсі (у 1957 р.) всіх студентів переведено на 5-ти річний термін навчання. Розпочато підготовку вчителів за двома спеціальностями – «Фізика та математика» та «Математика та фізика». З цього періоду факультет працює за 5-ти річним терміном навчання студентів. У зв'язку з цим у 1958 р. випуску не було – перший випуск з 5-ти річним терміном підготовки відбувся у 1959 р. Все це пов'язано з тим, що з 1956 р. питання політехнізації освіти стає основним у процесі підготовки вчительських кадрів. Як наслідок, у липні 1957 р. Міністерством вищої освіти СРСР затверджено навчальний план з 5 річним терміном навчання для широкого профілю спеціальності «учитель фізики і

основ виробництва», «учитель математики і фізики» та «учитель математики і креслення». У 1957/58 н.р. за спеціальністю «учитель математики і креслення» навчали студентів 6 педагогічних інститутів (Запорізький, Київський, Кримський, Львівський, Одеський, Харківський). Під впливом загальної політехнізації освіти й у відповідності до Закону 1958 р. «Про закріплення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» з кожним наступним роком мережа ВНЗ, де навчали майбутніх учителів математики та креслення збільшено, і в 1958/59 н.р. вже становила 28 при загальній кількості педагогічних інститутів 36 та 7 університетів [4].

Станом на 1961/62 н.р. створено єдину систему підготовки вчителів для середньої школи України, що складалася з 7 університетів, 33 педагогічних інститутів та 38 педагогічних училищ. За першу п'ятирічку 60-х рр. зазнала змін кількість студентів, що навчалися в педагогічних інститутах за спеціальністю «Математика, креслення». У 1960/61 н. р. контингент за цією спеціальністю становив 3047 осіб, 1961/62 н.р. – 4277 осіб, 1962/63 н.р. – 5517, 1963/64 н.р. – 3484 особи. Помітним стає скорочення контингенту студентів, а в 1966/67 н.р. ВНЗ вже зовсім відмовились від набору за спеціальністю «математика, креслення». Надалі здобути професію «вчитель математики» у 60-х рр. можна було отримавши спеціальність «фізика і математика» (5 р.) і «математика» (4 р.). При цьому значна кількість студентів відраховувалась. За даними Р. Ріжняка, у 1961-65 рр. – 256 відрахованих осіб з перших курсів на стаціонарі та 317 осіб на заочному відділі [7].

Отже, за період політехнізації в Україні відбувались суттєві зміни у підготовці майбутніх вчителів математики, що були спричинені розвитком виробництва і сільського господарства. До таких віднесено, введення широкого профілю на математичному відділі – математика й креслення, впровадження нових курсів навчання.

З 1 вересня 1970 р. в усіх педагогічних ВНЗ з 4-річним терміном навчання для спеціальності «№ 2104 математика» у відповідності з наказом Міністерства просвіти СРСР М. Прокоф'єва, введено новий навчальний план та програми. З метою задоволення потреб в учительських кадрах у 60 – 70 – х рр. плани прийомів до інститутів збільшено. Анульовано обмеження, пов'язані з соціальним станом абітурієнтів. Приймати до інститутів почали тільки за конкурсом на основі вступних іспитів.

За статистичними даними Слов'янського державного педагогічного інституту в 70-х рр. набір студентів на спеціальності: «Математика» становив 60 осіб, «Математика і фізика» – 75. При цьому випуск у середньому коливався від 43 до 58 осіб за спеціальністю «Математика» і 47-63 особи для «Математика і фізика». У 1971 – 1975 рр. педагогічні ВНЗ заочно підготували понад 47 тис. учителів. У 1978 р. з педагогічних інститутів закінчили 19,9 тис. осіб, у тому числі 8,3 тис. заочно.

Підготовкою майбутніх учителів математики в системі вищої педагогічної освіти 1980-х рр. займалась більшість педагогічних ВНЗ Радянського Союзу. Навчання проводилось за спеціальностями «Математика»

(4 р.), «Математика і фізика» (5 р.) і «Фізика і математика» (5 р.).

Контингент студентів денної форми навчання фізико-математичного факультету Слов'янського державного педагогічного інституту в 1980 р. складався для спеціальності «математика» з 234 осіб, для спеціальності «Математика і фізика» 327 осіб. Набір майбутніх учителів математики складав 60 осіб (26 % від контингенту), випуск 58 осіб, що є 25 % від загального контингенту. Відповідно до статистики у 1984 р. в УРСР діяло 146 ВНЗ, з них – 9 університетів, 30 педагогічних інститутів.

1 вересня 1985 р. упроваджено в шкільну освіту курс «Основи інформатики та електронно-обчислювальної техніки». Як наслідок, 1985 р. затверджено нові плани вже як типові за двома спеціальностями: «Математика» (кваліфікація «учитель математики, інформатики і обчислювальної техніки») і «Фізика» (кваліфікація «учитель фізики, інформатики і обчислювальної техніки»).

На 1987 р. в УРСР вчителів математики, які мали право викладати в школах дисципліни інформаційного циклу готували 17 педагогічних інститутів. У багатьох з них через недобір і низький рівень фактичних знань заочні відділення на фізико-математичних факультетах було ліквідовано.

Досліджуючи освітній простір України, доречним є уточнення, що станом на 1991/92 рр. в Україні працювало близько 23 педагогічних інститутів, що здійснювали підготовку вчителів математики за денною формою навчання, а за заочною – лише 6.

Загалом до 1993 р. кількість ВНЗ скорочувалася, але вже з 1993 р. почала зростати (з 159 у 1993/94 рр. до 232 у 1994/95 рр.). Пояснити таку тенденцію можна впровадженням можливості навчатися на платному відділенні (до 1991 р. при СРСР освіта була безкоштовна). Головною тенденцією в освіті при кількісному зростанні ВНЗ помітним було зниження якості освітніх послуг, а також потужна комерціалізація вищої освіти.

Наприкінці 90-х рр. набуває популярності на фізико-математичних факультетах деяких педагогічних ВНЗ України спеціальність «Математика і основи економіки». Так, Національний університет ім. М. П. Драгоманова з 1996 р. дає можливість студентам отримати освіту за спеціальністю «Математика і економіка», Слов'янський державний педагогічний університет здійснив перший набір студентів за спеціальністю «Математика і основи економіки» у 1997 р.

За період 1991-2013 рр. зменшено кількість учителів – з 537 тис. до 508 тис. Так, на початок 1993/94 н.р. у школах країни не вистачало понад 5 тис. учителів. Зокрема, в Луганській області цей показник сягнув 552 осіб, в Запорізькій – 534, Донецькій – 306, в м. Києві – 250.

З огляду на все вище зазначене, підсумуємо, що упродовж другої половини ХХ ст. професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів математики зазнала суттєвих змін, що можна пояснити політичною, соціальною та демографічною ситуацією в країні.

У наш час освітньо-професійна підготовка майбутніх вчителів математики в системі педагогічної освіти України передбачена за двома рівнями вищої освіти: бакалаврат (термін навчання 4 р.), магістратура (1,5-

2 р.). Після закінчення навчання на бакалавраті студентам-випускникам присвоюється кваліфікація «Вчитель математики». У Центральноукраїнському державному педагогічному університеті ім. В. Винниченка вже під час навчання на бакалаврському рівні спеціальності «Математика» студенти можуть довільно обрати додаткову спеціальність («Фізика» або «Інформатика») і спеціалізацію «Основи економіки». Після здобуття освітнього ступеня «магістр» випускникам присвоюють кваліфікацію «Математик. Викладач математики ВНЗ».

Зміст освіти майбутніх фахівців відображено в освітньо-професійній програмі підготовки і відповідно у навчальних планах у вигляді нормативної і вибіркової частин. Проведений аналіз навчальних планів з підготовки спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика) у різних університетах показав, що деякі університети залишили звичне об'єднання дисциплін в такі цикли: 1) цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 2) цикл фундаментальної та суспільної підготовки; 3) цикл професійної та практичної підготовки. Інші університети вважали за краще об'єднати дисципліни в цикл загальної і професійної підготовки.

Наразі на початок 2016/17 н.р., діюча в Україні система вищої педагогічної освіти представлена 22 педагогічними університетами та 3 педагогічними інститутами. Зокрема, кількість закладів, які здійснюють освітньо-професійну підготовку фахівців за спеціальністю 014.04 Середня освіта (Математика) освітнього ступеня бакалавр в Україні усього 39, з них 1 приватний навчальний заклад. Здобуття освітнього ступеня магістр забезпечують 31 ВНЗ державної форми власності і 1 приватної.

Загальні освітні процеси досконало віддзеркалює динаміка контингенту студентів, зокрема майбутніх учителів математики. Наведені матеріали (рис. 1) узагальнено на основі статистичних даних [3], що дозволяє прослідкувати тенденції у динаміці загального контингенту студентів спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика).

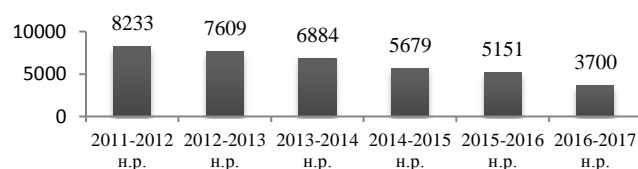


Рис. 1. Динаміка загального контингенту студентів спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика) освітнього ступеня бакалавр

Як видно з рис. 1 кількість контингенту студентів за період з 2011 - 12 н.р по 2016 - 17 н.р. має стійку тенденцію до скорочення. Це обумовлене, насамперед, демографічною та економічною ситуацією в країні, а також популяризацією серед молоді спеціальностей таких галузей як інформаційні технології, управління та адміністрування тощо.

Якщо проаналізувати тенденції змін показників контингенту студентів спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика) освітнього ступеня магістр за роками, то також спостерігається скорочення кількості контингенту. На початок 2011/12 н. р. кількість студентів складала 716 осіб, а 2016/17 н.р. – усього 436 осіб.

Висновки. На основі аналізу статистичних даних щодо кількості випускників математичних спеціальностей у другій половині ХХ ст. до теперішнього часу здійснено порівняння зміни динаміки контингенту студентів. Вставлено, що простежується суттєве зменшення контингенту студентів всіх освітніх рівнів підготовки майбутнього учителя математики (2011-2017 рр.). З'ясовано, що зменшення контингенту студентів – майбутніх учителів математики у різні періоди

ХХ ст. обумовлено політичними, соціальними, економічними змінами в країні. Визначені основні проблеми і тенденції у професійній підготовці учителів математики у другій половині ХХ ст.. Перспективами подальших наукових розвідок є вивчення питання кадрового потенціалу ВНЗ, що забезпечував професійну підготовку майбутніх учителів математики у різні періоди другої половини ХХ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердянський (Осипенківський) державний педагогічний інститут (1953–1991 роки) / Упорядники : В. М. Константинов, І. І. Лиман / Матеріали з історії Бердянського державного педагогічного університету. Том V – Донецьк: ЛАНДОН - XXI, 2012. – 638 с.
2. Горбатюк О. О. Загальноосвітня школа м. Київ у 1940-х роках / О. О. Горбатюк // Сумський історико-архівний журнал. – 2012. – № 18-19. – С. 111-118.
3. Державна служба статистики України [Е. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
4. Кузьменко Ю. В. Теорія і практика формування освітньої складової фахівців з трудової підготовки (50-ті роки ХХ – початок ХХІ століття) [Рукопис]: дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 01 : захищена 07.12.2016 / Ю. В. Кузьменко ; наук. кер. Н. В. Слюсаренко ; М-во освіти і науки України, Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 573с.
5. Фізико-математичний факультет Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [Е. ресурс] – Режим доступу: <http://www.tnpu.edu.ua/faculty/fizmat/index.php> – Назва з екрана
6. Фізико-математичному факультету – 60 [Е. ресурс] / (Історичний нарис) – Слов'янськ : 2016. – 24 с. – Режим доступу : <http://slavdpu.dn.ua/fmfakultet/> – Назва з екрана.
7. Фізико-математичному факультету – вісімдесят: витоки, становлення, сьогодення, перспективи / О. В. Авраменко, С. І. Алексеева, Є. І. Віденко, І. П. Ганжела, О. В. Гур'янова, Б. Л. Дратвер, С. П. Величко, Н. Д. Волкова, Л. О. Волков, Ю. І. Волков ; ред. : Р. Я. Різняк. – Кіровоград : КОД, 2010. – 160 с.

REFERENCES

1. Berdyansk (Osypenko) State Pedagogical Institute (1953 – 1991 years) / V.M. Konstantinova, I.I. Lyman // Materials from the history of Berdyansk State Pedagogical University. Volume V. – Donetsk: LANDON-XXI, 2012. – 638 p.
2. Horbatiuk O. O. Zahalnoosvitnia shkola m. Kyiv u 1940 – kh rokakh [Secondary school in Kiev in the 1940s] Sumskyi istoryko-arkhivnyi zhurnal. 2012. № 18-19. S. 111-118
3. The State Statistics Service of Ukraine [E. resource]. – Access mode: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
4. Kuzmenko Yu. V. Teoriia i praktyka formuvannia osvitnoi skladovoi fakhivtsiv z trudovoi pidhotovky (50-ti roky KhKh – pochatok KhKhI stolittia) [Theory and practice of forming the educational component of labor training (50th years of the 20th - the beginning of the 21st century)] [Rukopys]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13. 00. 01 : zakhyshchena 07.12.2016 Yu. V. Kuzmenko ; nauk. ker. N. V. Sliusarenko ; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2016. – 573 s
5. Department of Physics and Mathematics of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk [E. resource] Access mode: <http://www.tnpu.edu.ua/faculty/fizmat/index.php>.
6. Faculty of Physics and Mathematics 60 [E. resource] / (Historical essay) Slavyansk: 2016. 24 p. Access mode : <http://slavdpu.dn.ua/fmfakultet/>
7. Fyzyko-matematychnomu fakultetu visimdesiat: vytoky, stanovlennia, sohodennia, perspektyvy [Faculty of Physics and Mathematics eighty: origins, formation, present, perspectives] / O. V. Avramenko, S. I. Alieksieieva, Ye. I. Videnko, I. P. Hanzhela, O. V. Hurianova, B. L. Dratver, S. P. Velychko, N. D. Volkova, L. O. Volkov, Yu. I. Volkov ; red.: R. Ya. Ryzhniak. Kirovohrad : KOD, 2010. 160 s

Training of future Math teachers in the system of pedagogical education of Ukraine: tendencies and prospects

I. Kozatska

Abstract. Training of future Math teachers in the system of pedagogical education of Ukraine has its history, problems and prospects. In the article the results of the conducted analysis of the amount of graduating students to the higher educational establishments – future Math teachers in the second half of XX century are given. On the basis of comparison of statistical information basic problems and tendencies of future Math teachers training are highlighted. It is substantiated, that nowadays in Ukrainian educational space the actual is a problem of diminishing of contingent of students in the system of higher pedagogical education, in particular mathematical direction.

Keywords: *Math teacher, training of future Math teacher, dynamic of contingent, statistical materials, the system of pedagogical education.*

Подготовка будущих учителей математики в системе педагогического образования Украины: тенденции и перспективы

И. В. Козацкая

Аннотация. Подготовка будущего учителя математики в системе педагогического образования Украины имеет свою историю, проблемы и перспективы. В статье представлены результаты проведенного анализа количества выпускников ВУЗ – будущих учителей математики второй половины ХХ в. На основе сравнительных статистических данных определены основные проблемы и тенденции подготовки будущих учителей. Обосновано, что в украинском образовательном пространстве сегодня актуальна проблема уменьшения контингента студентов в системе высшего педагогического образования, в частности математического направления.

Ключевые слова: *учитель математики, подготовка будущего учителя математики, динамика контингента, статистические материалы, система педагогического образования.*

Програма вступу до професії для ірландських вчителів початкової і середньої школи

О. А. Лисенко

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: elena02041996@ukr.net

Paper received 04.11.17; Revised 06.11.17; Accepted for publication 08.11.17.

Анотація. У статті визначено поняття «вступу до професії», висвітлено особливості розвитку програми педагогічної освіти другого ступеня до наших часів протягом трьох етапів. Проаналізовано складові традиційної моделі національної програми вступу до професії і програми педагогічної освіти «Міст», що були чинними у 2016-17 н. р. Розкрито сучасні вимоги повного реєстраційного статусу, що висуваються Радою вчителів до педагогічного складу початкових і середніх шкіл.

Ключові слова: національна програма вступу до професії, програма педагогічної освіти, повна реєстрація.

Вступ. Як і в більшості європейських країн у Республіці Ірландія запроваджена сучасна програма триступеневої педагогічної освіти. Першим ступенем є теоретична та практична підготовка, яку проходять майбутні вчителі в закладах вищої освіти. Другий ступінь охоплює початковий період професійної діяльності вчителя. Протягом цього часу молоді педагоги мають опанувати програму вступу до професії, що є ланкою, яка пов'язує початкову педагогічну освіту з безперервним професійним становленням.

Короткий огляд публікацій за темою. Вивченню системи професійної підготовки педагогічних кадрів зарубіжних країн присвячена значна кількість сучасних наукових досліджень: В.П. Лашихіна (Франція), А.В. Соколова (Англія і Шотландія), Н.П. Яцишин (Велика Британія), Ю.М. Короткова (Греція), В.М. Базуріна (Велика Британія), К.В. Рибачук (США), Т.М. Данилишена (США), Я.М. Бельмаз (Велика Британія та США), Н.М. Пиж (Канада).

Різні складники освіти Ірландії стали предметом наукових розвідок таких українських учених: Ю.А. Кучер (система вищої та середньої освіти), О.І. Ситник (освіта дорослих), Ю.Г. Запороженко (система забезпечення якості вищої освіти) та ін. Отже, аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень дає змогу нам констатувати, що програма педагогічної освіти вступу до професії, яку вчителі-початківці мають опанувати на початку своєї професійної діяльності, не була предметом системного вивчення й окремого аналізу.

Мета статті – дослідити етапи розробки сучасної ірландської програми педагогічної освіти другого ступеня, проаналізувати складники програм педагогічної освіти вступу до професії, що були чинними у 2016-17 н. р.

Матеріали і методи. У своєму науковому дослідженні ми послуговувались аналітичним методом, на основі якого здійснили вивчення зарубіжних джерел із застосуванням аналізу, систематизації й оцінювання фактів, явищ і процесів; порівняльно-дедуктивним методом ми скористалися для визначення особливостей програм педагогічної освіти; метод теоретичного узагальнення допоміг нам сформулювати загальні висновки.

Результати та їх обговорення. У сучасному суспільстві знань питання якості підготовки педагогічних кадрів набуло надзвичайної актуальності. Тому запровадження в дію високоєфективної педагогічної

програми вступу до професії є одним із низки заходів, які мають сприяти розв'язанню проблеми забезпечення системи освіти кваліфікованими педагогічними кадрами.

Отже, що таке «вступ до професії»? На думку сучасних вчених, це, по-перше, – окрема фаза професійного зростання, що є важливою для становлення вчителя як фахівця, який застосовує здобуті у ВНЗ компетентності на практиці і водночас вчиться ефективно навчати інших. По-друге, це процес соціалізації молодого вчителя, його адаптації до професійного середовища, умов праці тощо. По-третє, вступ до професії – це інтегрована програма педагогічної освіти, що має на меті допомогти педагогам-початківцям у їх професійному зростанні [5, с. 18-22; 1, с. 9-13].

Республіка Ірландія пройшла довгий шлях, перш ніж у країні була запроваджена обов'язкова загальнодержавна програма вступу до професії. Державні та міжнародні доповіді 90-их рр. XX ст.: «Освіта у світі, що змінюється: Зелена книга з освіти» (1992 р.), доповідь «Огляд національної політики в галузі освіти Республіки Ірландії» (1991 р.), доповідь Національного освітнього конгресу (1994 р.), «Біла книга: Планування майбутнього нашої освіти» (1995 р.) не тільки висловили підтримку концепції триступеневої педагогічної освіти, але і наголосили на терміновості практичних дій з запровадження зазначених ідей на практиці [4, с. 9].

Учені Stanulis R.N. та Floden R.E розробили періодизацію процесу еволюції програми педагогічної освіти другого ступеня до наших часів у вигляді трьох етапів. Перший етап тривав до 2002 р. і характеризувався неформальною підтримкою вчителів протягом їх першого року професійної діяльності [6]. Учені Killeavy M. та Murphy R., були більш суворими у своїх висновках, коли зазначили, що професійна допомога, що надавалась молодим учителям до 2002 р. була або непослідовною та неповною, або взагалі була відсутньою. У кінці цього етапу, починаючи з середини 90-х рр. XX ст. коледжі педагогічної освіти та університети долучилися до розробки пілотних проектів педагогічної освіти для вчителів-початківців. Цей факт також є підтвердженням нашого висновку, що заклади вищої освіти зробили значний внесок у розробку та запровадження програми вступу до професії [2; 3].

Другий етап програм професійної підтримки вчителів протягом перших років їх професійної діяльнос-

ті стартував у 2002 р. Це рік запровадження у дію національного пілотного проекту вступу до професії (national pilot project on teacher induction). Головною ціллю пілотного проекту була розробка ефективної моделі національної програми педагогічної освіти другого ступеня для вчителів-початківців та надання пропозицій щодо її подальшого вдосконалення. На першому етапі пілотний проект охопив лише 20% випускників програм початкової педагогічної освіти. Він був розроблений завдяки партнерській співпраці Департаменту освіти, професійних об'єднань учителів, ВНЗ і шкільних закладів освіти. У пілотному проекті взяла участь також мережа центрів педагогічної освіти. Асоціація центрів педагогічної освіти Ірландії (далі – АЦПОІ) була залучена до проекту з 2004 р. У червні 2010 р. Відділ педагогічної освіти офіційно запросив АЦПОІ до національної програми вступу до професії (далі – НПВДП) [4, с. 12-13].

У кінці другого етапу (2010 р.) було запроваджено НПВДП, яка охопила невелику кількість вчителів-початківців. Успішне опанування цієї програми не було обов'язковою вимогою для всіх молодих учителів. Спочатку управління програмою відбувалося згідно моделі, апробованої під час дії пілотного проекту. До серпня 2011 р. управління НПВДП для вчителів початкової школи проводилось Коледжем Св. Патрика, Драмкондра, а для вчителів середньої школи – факультетом педагогічної освіти і безперервного професійного розвитку Університетського коледжу Дубліна (the School of Education and Lifelong Learning, UCD). Так, у 2010 р. в країні діяли дві НПВДП – окремо для вчителів початкової і середньої шкіл. Згодом було прийняте рішення запровадити у 2011-12 н. р одну спільну крос-секторальну програму вступу до професії [4, с. 13, 18].

Другий етап програм педагогічної освіти другого ступеня тривав з 2002 по 2010 р. Його основними особливостями було: 1) запровадження національного пілотного проекту зі вступу до професії; 2) ініціювання менторства (mentoring) як ключового компоненту програми вступу до професії; 3) розробка та імплементація програм професійного розвитку для менторів, педагогів-початківців, директорів; 4) підведення підсумків проведення пілотного проекту [6].

Третій етап еволюції програми вступу до професії розпочався у 2011 р. і триває до тепер. Його можна охарактеризувати практичними діями по вдосконаленню діючої НПВДП, проведенням широких обговорень, досліджень з метою вироблення найбільш ефективної моделі педагогічної освіти другого ступеня. Важливою подією у розвитку педагогічної освіти Ірландії було запровадження у вересні 2012 р. загальнодержавної обов'язкової програми професійного навчання – комплексу семінарів / майстер-класів на базі центрів педагогічної освіти (induction programme workshops). У 2012 р. опанування зазначеної програми стало обов'язковою реєстраційною вимогою для вчителів початкової і середньої школи, які здобули початкову педагогічну освіту в 2012 р. і в наступні роки. Отже, третій етап розбудови програми першого року професійної діяльності молодого педагога характеризується: 1) визначенням Радою вчителів критеріїв повного реєстраційного статусу (ми зупинимось на

них пізніше); 2) розробкою і забезпеченням НПВДП 12 майстер-класів / семінарів для опанування молодими фахівцями на базі центрів педагогічної освіти (один майстер-клас триває 2 г.); 3) запровадженням більш гнучких підходів до проходження майстер-класів. Починаючи з 2013 р., педагоги-початківці можуть обирати 10 майстер-класів із запропонованих 12. З 2014 р. вони мають змогу відвідувати майстер-класи у вечірній час, у вихідний день (зазвичай це субота, вчителі-початківці долучаються до 2-х крос-секторальних майстер-класів – «Безпека життєдіяльності» і «Захист дітей та інклюзивна освіта»). Водночас молоді фахівці беруть участь у загальношкільних заходах професійного розвитку під керівництвом ментора, який пройшов підготовку у рамках НПВДП, і це зараховується їм як пройдений майстер-клас / семінар. Загалом такі заходи можуть нараховувати 6 г. [6; 1, с. 18-21].

Окрім опанування програми професійного навчання, НПВДП, що діяла в Ірландії з вересня 2012 р., передбачала виконання таких вимог: вчителі початкової школи мали пройти період практичного стажування (probation) у початковій школі протягом не менше 100 днів. Вчителі-початківці середньої школи мали долучитися до пост-кваліфікаційної практики тривалістю 300 г., при цьому на навчальну роботу зі спеціалізації відводилося щонайменше 200 г. [4].

На сучасному етапі розвитку в Ірландії пропонуються 2 моделі програми вступу до професії: традиційна і програма професійної освіти «Міст». Традиційна модель НПВДП складається з професійного стажування (вчителі початкової школи), пост-кваліфікаційної практики (вчителі середньої школи) і програми професійного навчання. Вимоги, що висуваються до вчителів початкової і середньої школи у рамках традиційної моделі НПВДП і програми професійної освіти «Міст», є пост-кваліфікаційними вимогами. Вчителі-початківці мають їх виконати протягом трирічного періоду після першої умовної реєстрації у Раді вчителів для здобуття повного реєстраційного статусу. Це дає право вчителю працювати у закладах шкільної освіти державного сектору і перейти до наступного ступеня педагогічної освіти – безперервного професійного розвитку.

Серед інших вимог повного реєстраційного статусу (вони стосуються переважно вчителів, які здобули освіту за межами Ірландії) є усунення невідповідностей у початковій педагогічній освіті та підтвердження належного рівня володіння ірландською мовою (вчителі початкової школи). Вчителі середніх шкіл також повинні задовольнити вимоги Ради щодо початкової педагогічної освіти і підтвердити належний рівень знань з історії і структури системи освіти Ірландії.

З метою вдосконалення діючої НПВДП у 2013-14 н. р. в Ірландії була запроваджена нова пілотна програма педагогічної освіти «Droichead», що в перекладі з ірландської мови означає «Міст». Спочатку вчителі початкової і середньої шкіл, які долучилися до програми «Міст» мали також опанувати програму професійного навчання в центрах педагогічної освіти [8; 10].

Відмінністю пілотної програми «Міст» від традиційної моделі НПВДП було забезпечення інтегрованої

допомоги вчителю-початківцю від команд професійної підтримки (кпп), до складу яких входили директор школи, ментор та інші досвідчені вчителі школи. Професійне зростання молодого вчителя забезпечувалося завдяки його участі у ряді шкільних заходів фахового розвитку. На початковому етапі кпп у співпраці з учителем-початківцем розробляють загальну стратегію боротьби з викликами, що постають перед молодим фахівцем на робочому місці. До заходів професійного зростання на базі школи належать: відвідування занять досвідчених колег, членів кпп; візити на заняття до інших вчителів-початківців; участь в аналізі їх занять; консультації з проблем професійного стажування; підготовка професійного портфоліо [1, с. 28-33; 12, с. 5].

Особливістю і сильною стороною програми «Міст» є забезпечення професійної підтримки молодому вчителю шляхом участі у комплексі заходів професійного зростання поза школою. Ця вимога стала обов'язковою з вересня 2016 р. [15]. Протягом одного семестру молодий фахівець повинен долучитися до одних групових мережових регіональних зборів у місцевому центрі педагогічної освіти. Ці збори проводяться за підтримки методистів НПВДП. Порядок денний таких групових зборів визначають у співпраці з групою вчителів-початківців [5, с. 5-6; 11, с. 11-13; 12, с. 6]. До позашкільного комплексу входять також відвідування одного заходу професійного зростання, який визначається як першочерговий під час консультацій з кпп [14, с. 10-11]. Завдяки обов'язковій участі вчителів-початківців у комплексі заходів професійного зростання, що проводяться поза школою, у 2016-17 н. р. виконання програми професійного навчання виключено з переліку вимог для вчителів-початківців, які долучилися до програми «Міст» [14].

До програми «Міст» постійно вносяться корективи та зміни задля забезпечення найкращих умов учителям-початківцям для їхнього професійного зростання. Тому доцільно зупинитися на нововведеннях, що були запроваджені до програми у 2016-17 н. р. По-перше, ми звернули увагу на корекцію назви – інтегрована програма професійної освіти вступу до професії «Міст». До вересня 2016 р. вчителі початкової школи могли взяти участь у програмі, якщо працювали у визнаному закладі початкової освіти і займали посаду вчителя, який навчає дітей усім 11 предметам, що входять до програми початкової школи. Учасники програми «Міст» мали право також замінювати основного вчителя, працювати на постійній або тимчасовій основі. Доповненням до переліку посад, що дозволили вчителям-початківцям долучитися до згаданої програми, стало виконання обов'язків вчителя, який навчає клас дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі (special class teacher in a mainstream school), у початковій спецшколі; а також навчання протягом повного робочого дня дітей з незначними вадами (визначеними Департаментом освіти), надання освітньої підтримки дітям, що стикаються зі складнощами у засвоєнні програмного матеріалу, або поєднання останніх двох функцій [14; 15].

Стосовно вчителів середньої школи, то вони могли

долучитися до інтегрованої програми, якщо працювали у визнаному закладі середньої освіти (у т.ч. спецшколі) на постійній чи тимчасовій посаді або замінювали основного вчителя [13, с. 4].

Згідно з умовами інтегрованої програми професійної освіти «Міст», у 2016 р. мінімальна тривалість професійного стажування для вчителів початкової школи становить 60 послідовних днів у визнаному закладі початкової освіти. Долучившись до інтегрованої програми «Міст», вчителі середніх шкіл повинні пройти пост-кваліфікаційну практику обсягом 200 г. у визнаному закладі середньої освіти [12, с. 3].

Необхідно зазначити, що згадана програма розроблена, перш за все, для допомоги вчителям-початківцям у подоланні труднощів першого року професійної діяльності. Тому в ній, на нашу думку, дуже обережно вживається слово оцінювання (професійної практики молодого вчителя). Основний наголос зроблений саме на допомозі і прогресі молодого фахівця. Протягом перших років дії програми «Міст» (2013-2016 рр.) за оцінку професійного стажування молодого фахівця ніс першочергову відповідальність директор школи разом з кпп, які після успішного виконання вимог програми підписували рекомендацію у Раду вчителів щодо відповідності професійної підготовки вчителя-початківця, його прогресу у практичній діяльності вимогам повного реєстраційного статусу. Починаючи з 2016-17 н. р. у процес рекомендації були внесені незначні корективи: коли участь молодого вчителя у програмі наближалась до кінця, кпп проводила консультації з учителем-початківцем для визначення напрямів для подальшого професійного вдосконалення, які зазначалися у відповідній формі, що подавалася до Ради вчителів. Якщо вчитель-початківець виконав усі умови програми «Міст», кпп рекомендувала Раді зарахувати опанування інтегрованої програми педагогічної освіти «Міст». Для цього вчитель-початківець подавав до Ради відповідні документи з підписами та печатками разом з копією листа з центру педагогічної освіти Лімерика, який засвідчував реєстрацію у програмі. Після вивчення поданих паперів, Рада вчителів приймала остаточне рішення [13; 14].

Висновки. Еволюція ірландської програми педагогічної освіти другого ступеня представлена у вигляді трьох етапів. У витоків розробки сучасної національної програми вступу до професії стояли ВНЗ, професійні об'єднання вчителів, центри педагогічної освіти, школи.

На нашу думку, національна програма вступу до професії, що діє в Ірландії, покликана сприяти професійній адаптації і професійному зростанню молодого вчителя. Водночас вона допомагає зберегти кваліфіковані кадри у професійному середовищі. На сучасному етапі програму вступу до професії в Ірландії пропонують за 2 моделями: традиційною і інтегрованою програмою професійної освіти «Міст».

Для здобуття повного реєстраційного статусу у Раді вчителі зобов'язані виконати певні вимоги, що спрямовані на дотримання високих стандартів у підготовці педагогічних кадрів.

REFERENCES

1. Banks, J. (2015). Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme. Working Paper, No. 514 November 2015. Dublin: ESRI, 86 p.
2. Killeavy, M., Murphy R. (2006). National Pilot Project on Teacher Induction: Report on Phase 1 and 2, 2002-2005. Dublin: DES.
3. Killeavy, M., Murphy R. (2008). National Pilot Project on Teacher Induction (NPPTI): Final Report. Dublin: NPPTI.
4. Politis, Y. (2012). The National Induction Programme for Teachers (NIPT). ATECI Commissioned Report 2010-2012. Dublin: ATECI, 37 p.
5. Smyth, E., Conway, P., Leavy, A., Darmody, M., Banks J., Watson, D. (2016). Review of the Droichead Teacher Induction Pilot Programme. Dublin: The Economic and Social Research Institute, 215 p.
6. Stanulis, R.N., Floden R.E.(2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. Journal of Teacher Education, Vol. 60(2), 112-122.
7. The National Induction Programme for Teachers (2016) Droichead: NQT Information Summary. Dublin: The National Induction Programme for Teachers, 11 p.
8. The Teaching Council (2013). Droichead: Teaching Council policy on a new model of induction and probation for newly qualified teachers, following consultation with stakeholders. Maynooth: The Teaching Council, 19 p.
9. The Teaching Council (2013). Droichead: Proposals on a New Model of Induction and Probation for Newly Qualified Teachers Consultation with Stakeholders. Maynooth: The Teaching Council, 21 p.
10. The Teaching Council (2014). Droichead – A Quick reference guide: Teaching Council policy on induction and probation. Maynooth: The Teaching Council, 6 p.
11. The Teaching Council (2015). Droichead – A Guide for schools 2015 / 2016. Maynooth: The Teaching Council, 42 p.
12. The Teaching Council (2016). Droichead: An integrated induction framework for newly qualified teachers. Maynooth: The Teaching Council, 16 p.
13. The Teaching Council (2017). Droichead: The Integrated Professional Induction Framework, March 2017. Maynooth: The Teaching Council, 2017, 20 p.
14. The Teaching Council (2016). Post-qualification Professional Practice Procedures and Criteria 2016 / 2017. Maynooth: The Teaching Council, 26 p.
15. The Teaching Council's Statement on Droichead 2 March 2016 / Available at: <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Teaching-Council-Statement-on-Droichead-March-2016.pdf>

Induction programme for Irish primary and secondary school teachers

O. A. Lysenko

Abstract. The article gives the definition of «teacher induction», it also highlights the peculiarities of the evolution of Irish teacher induction programmes in terms of three waves. The main constituents of the traditional model of the National Induction Programme for Teachers and the Integrated Professional Induction Framework «Droichead», which operated in the 2016-17 school year, are analyzed. The Teaching Council's modern full registration requirements are given.

Keywords: *National Induction Programme for Teachers, teacher education, full registration.*

Программа введения в профессию для ирландских учителей начальной и средней школы

Е. А. Лысенко

Аннотация. В статье дано определение «введения в профессию», освещены особенности эволюции программы педагогического образования второй ступени до наших дней в виде трех этапов. Проанализированы составляющие традиционной модели национальной программы введения в профессию и программы педагогического образования «Мост», которые действовали в 2016-17 учебном году. Раскрыты требования полной регистрации, которые предъявляются Советом учителей на современном этапе.

Ключевые слова: *национальная программа введения в профессию, программа педагогического образования, полная регистрация.*

Using the elements of remote technology in the teaching of higher mathematics

O. S. Neshcheret

State University of Telecommunications, Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: awaywith2@gmail.com

Paper received 13.10.17; Revised 16.10.17; Accepted for publication 18.10.17.

Abstract: The article deals with the practical experience of the use of remote technology elements during the teaching of the "Higher Mathematics" discipline for full-time students in the Moodle learning environment. The revealed shortcomings and difficulties when creating the distance course "Higher Mathematics" requirements of the basic principles of education and suggested their solution.

Keywords: *distance technologies, higher education institution, higher mathematics, Moodle, principles of training.*

Introduction. Over the past two decades, there has been a transition from traditional education to computer-based learning. This became possible, in the majority of cases, with the development of the Internet, which made it possible to send the required number of dummies from one end of the world to another, to freely conduct discussions with other users of the network in on-line mode and to place information on Internet sites, making it accessible to all interested persons. One of the priority directions of the program for the modernization of secondary and higher education is recognized distance learning, which is carried out through information and education technologies and communication systems. The use of distance learning technology at the present stage of providing educational services by educational institutions is a prerequisite for the present [1].

In this article, the form of distance learning is considered as an additional system that is used to supplement the academic disciplines taught by higher education institutions of Ukraine for applicants of higher education in full-time study form.

In the State University of Telecommunications, along with traditional technologies of teaching, remotely are used effectively. This approach to learning involves both a direct contact form and a remote on the Moodle platform, which aims to support the educational process.

The choice of this system is not accidental, since its adjustment allows you to adapt each course not only to the specifics of a particular discipline but also to the requirements of a teacher and a student who can independently build a convenient trajectory of study.

The practical experience of authors in the work and use of distance learning technologies in various educational institutions has allowed to identify certain patterns in the possibilities and features of the use of distance courses of educational disciplines, which are developed and used on the platform of Moodle. It is the incomplete correspondence of the possibility of implementing the main didactic principles of distance learning as developed on the Moodle platform, which prompted authors to share their hands-on experience and identify ways to improve the opportunities or quality of providing educational services through distance learning technology.

The theoretical foundations of the study on distance learning are based on the methodological works of S. Arkhangelskii, Y. Babansky, S. Goncharenko, M. Makhmutov, E. Polota, V. Sagardy, L. Vygotsky, P. Halperin, G. Kostyuk, O. Matiushkin, N. Talizina and others. Scientists S. Batishev, O. Kirsanov,

C. Kupisevich, I. Ogorodnikov, O. Pekhot, L. Romanyshina, P. Sikorsky, I. Kharlamov made significant efforts to create a system of distance learning. psychologists B. Ananiev, G. Ball, V. Vygotsky, M. Danilov and others, whose creative work analyzes the process of individualization of personally oriented learning.

The purpose of the article. Show revealed shortcomings and difficulties when creating a distance course "Higher Mathematics" for students on-line form of learning based on the learning environment Moodle requirements of the basic principles of education and to offer solutions.

Materials and methods. In the course of the work, the following research methods were used: theoretical: systematic analysis of psychological and pedagogical literature, theoretical generalization, comparison of the theoretical positions contained in the psychological and pedagogical and methodological literature, and the teaching experience, synthesis and analysis in order to reveal the main features of the introduction of distance learning technologies; empirical: survey of teachers, pedagogical observation of the learning process; conversations with students and teachers; testing

Results and discussion. The process of training is carried out on the basis of substantiated and proven practice of didactic principles, conditioned by the laws and objectives of education. It is clear that the basis of education, which uses the technology of distance learning, laid in addition to the traditional principles of learning and new ones. But in this paper we consider the possibility of practical implementation of the basic didactic principles that were formed in the book "Great didactics" by well-known Czech teacher Ya.A. Komensky and have not lost relevance to this day, with the creation and use of distance courses on the platform Moodle [2].

Principle of educational visibility. The Moodle platform employs its own program module for creating electronic lecture notes with its text editor. But his ability to edit the text is very mediocre in comparison with the editor of Word. Usually, the teacher prepares, or already has, the lecture material in the text editor Word, and then transfers it, by copying it, to the electronic page of the book through the program text editor, Moodle. This editor allows you to make quick minor corrections to the original text, but there are some complications with: formatting (selecting fonts, colors) of the text; adding to the text of illustrative material (drawings, diagrams, tables, photos); mathematical formulas.

Work with mathematical formulas in the text editor

Moodle is implemented at a very low level. When copying and transferring text from Word Editor to the editor page of Moodle, the formulas given in the formulation, but not in the test mode, are simply lost. The formulas need to be copied, translated into a graphic file (image), stored in a separate place, and then inserted into the text as a graphic file, which is not very convenient for filling the distance course in the discipline "Higher Mathematics". To facilitate this task, the TextAide (free) formula editor or the TeX formula editor is developed for the Moodle text editor. But again, it requires a teacher to redirect all formulas by copying them into text on the Moodle e-book page.

That is, the information page of the lecture should contain theoretical information on this topic, the text material of which is described laconically and accompanied by drawings, includes a detailed analysis of typical examples; For easy perception of the lecture material, it is divided into text pages - one on the screen, which does not require excessive "flipping" and scrolling horizontally; For better perception of text from the computer screen, fonts are used without crop marks; Different font displays are selected in the design of the material - slope, underlined, bold and their location; Different font colors are used to highlight examples, notes or comments, which helps to focus on selected objects. In addition to theoretical materials, to ensure the principle of visibility, it will be appropriate to use videos that are usually more attractive to students.

The use of all elements must be sound and non-abusive, which will enable the simplification and effective perception of the teaching material and will contribute to its better assimilation and positively influence the increase of motivation for learning.

The principle of consciousness and activity in learning. Consciousness in the assimilation of learning material directly depends on the presence of stimulation of an active and conscious process of assimilation of knowledge. To do this, the teacher must clearly formulate his requirements, both during classroom work of students, and with the independent use of the student platform Moodle. A student must clearly understand the purpose and tasks that concern him when studying a particular topic (module). Therefore, we propose the following approach: at the end of the information page of the lecture, there are buttons for the transition for which the user can go either to the lecture plan, or must answer the questions to move further on the content. In the case of a correct answer, there is the opportunity to move on to the next issue of the lecture plan. Otherwise, he is forced to return to the previous item again. This approach will allow the student to process the theoretical material at the proper level, and the teacher will be able to follow what part of the lecture passed each student and his successes.

Principle of learning availability. The teaching material presented in the Moodle learning environment should not contain a large number of abstract considerations, obscure formulas, contain symbols and symbols that are different from those given during classroom work, bulky mathematical calculations, since most students will not be able to understand the essence of the material.

From the teaching experience, we recommend that you submit a training material in the form of a text file in

which for each important definition, hyperlinks are used, and practical tasks are staged step by step with media links in a short video tutorial or YouTube video source. We recommend that you place the video information directly in the Moodle learning environment in order to avoid video loss due to its removal from the Internet.

Principle of scientific teaching. This principle involves the disclosure of causal relationships of phenomena, processes, events, inclusion in the means of teaching scientifically proven knowledge, which correspond to the current level of development of science. It is implemented in the content of educational material, fixed in the curriculum and educational standards. This principle is realized by the rapid possibility of making changes to the educational material presented in the educational environment of Moodle in accordance with the results of modern scientific research.

Principle of systematic and sequential learning. The systematic thinking is to establish associations - the links between the phenomena being studied and the disciplines. In the course of higher mathematics, this principle is ensured by the existing connections between different modules. Implementing Learning in the Learning Environment Moodle allows the teacher to set up successive time intervals for opening and closing access to educational materials, as well as test tasks for controlling knowledge to ensure systematic and consistent mastering, in accordance with the classroom, modules of the course "Higher Mathematics". For students of distance learning, the sequence of modules of discipline can be given at the discretion of the student to activate his educational and cognitive activity with the realization of the possibility of constructing an individual trajectory for student training. Practice shows that most students use the teacher's advice in the sequencing of study modules, but the very ability to choose the sequence of studying the discipline is very positively perceived by students, as an opportunity to emphasize their individuality and the teacher's trust in the student's knowledge and abilities.

The principle of the theory of communication with practice. Practice is the basis of knowledge. During classroom lessons, we allocate a little time for solving professional problems of professional orientation. After all, they require a large conceptual framework, which is connected with special disciplines, which are studied at the senior courses. Therefore, during classroom assignments, applied tasks are usually discarded. In the learning environment, Moodle has no limitations on time or the amount of material. Therefore, it will be appropriate to supplement each module with applied tasks with a sufficient conceptual basis.

The principle of strength in mastering knowledge, skills and abilities. Our memory is also inherent in the process of forgetting. The burial is manifested in the loss of the clarity of what is memorized, its volume decreases, there are errors in reproduction, it becomes impossible to reproduce and, finally, it is impossible to recognize. Deduction is a function of time. If the information obtained is not used for a long time and is not repeated, it is gradually forgotten. The reason for forgetting may be the lack of durability of memorization, because the worse the information is fixed, the sooner it is forgotten. So, in order to prevent forgetfulness it is necessary to learn the

material well. Succession - the process is gradual. Therefore, the purpose of prolonged content in the memory of information is important from the very beginning to ensure its strong memorization and consolidation by repetition.

During the classroom classes "Higher Mathematics" the following control measures are envisaged: modules, colloquiums, credits, exams. These activities are aimed at checking, systematizing, repeating and consolidating the training material through various interval intervals (month, semester, semester, whole course). Unfortunately, their number is not sufficient for a solid assimilation, but due to the Moodle learning environment, this amount can be significantly increased by constantly creating new tests based on the accumulated database of test tasks. Such an approach will make the student continually use the knowledge previously acquired and, as a result, will lead to a better memorization.

Conclusion. The practical experience of using the

learning environment Moodle has shown that the organization of teaching the discipline "Higher Mathematics" will significantly improve the mastering of this discipline for full-time students and help implement all the basic principles of training. When filling the course in Moodle, you must take into account that systematized and structurally identical (similar) look will simplify the psychological algorithm in systematizing the acquisition of knowledge by students.

The use of distance learning technologies, in particular the Moodle learning environment, improves the efficiency of self-employment, provides completely new opportunities for creative expression, finding and consolidating various professional skills, and teachers, in turn, can implement completely new forms and methods of learning.

The purpose of further research is to test other open source software environments for analyzing the possibility (and ease) of placement of distance courses in higher mathematics.

REFERENCES

1. Distance learning as a modern educational technology [Electronic resource]: materials of the internship webinar (Vinnitsa, March 31, 2017) / op. Ed. L.B. Lyshchynsky – Vinnytsya: VTEI KNTUE, 2017. – 102 p. Access mode: http://www.vtei.com.ua/images/VN/31_03.pdf (Ukr)
2. Lenkov S.V. Construction and use of distance learning systems with elements of artificial intelligence: monograph / S.V. Lenkov, S.V. Gakhovich, Yu.O. Gunchenko, V.Yu. Lukin, S.A. Shvorov; ed.: S.V. Lenkov. – O.: WWII, 2013. – 323 c. (Ukr)

Использование элементов дистанционных технологий в обучении высшей математике

Е. С. Нешерет

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы практического опыта использования элементов дистанционных технологии при преподавании учебной дисциплины «Высшая математика» для студены очной формы обучения в учебной среде Moodle. Показано выявленные недостатки и сложности при создании дистанционного курса «Высшая математика» требованиям основных принципов обучения и предложено их решения.

Ключевые слова: Moodle, высшая математика, высшее учебное заведение, дистанционные технологии, принципы обучения.

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів

К. Ю. Петрик

Кафедра професійної освіти, трудового навчання та технологій Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Corresponding author: E-mail: pertykk1510@ukr.net

Paper received 14.10.17; Revised 17.10.17; Accepted for publication 18.10.17.

Анотація. У статті виокремлено та проаналізовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи, які схарактеризовано як єдиний комплекс сприятливих організаційно-педагогічних факторів, що впливають на підвищення рівня формування готовності майбутніх фахівців до організації інтерактивної навчальної взаємодії з молодшими школярами в професійній діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, майбутній учитель початкової школи, інтерактивна навчальна взаємодія учнів, студентоцентризоване освітнє середовище, творча діалогова взаємодія, рефлексивна діяльність.

Вступ. Стратегічна ідея модернізації освіти XXI ст. полягає у вихованні гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра, спроможної критично мислити, збагачувати власний життєтворчий досвід, бути соціально компетентною та стійкою до деструктивних впливів, починаючи з перших етапів входження в освітній та соціальний простір. Водночас, розширення кола соціально-педагогічних проблем: неконтрольована емоційно-інформаційна агресія, погіршення здоров'я молодших школярів, перевантаження змісту освіти, його недостатня практична спрямованість, переважання знаннєвого складника і, як наслідок, – зниження інтересу до навчання – актуалізують необхідність створення педагогічних умов для ефективної інтерактивної навчальної взаємодії учнів на засадах життєтворчості та людиноцентризму, що вимагає від педагога особливої професійної підготовки.

Короткий огляд публікацій за темою. У педагогічно доцільній, гуманній взаємодії, якій притаманний активний діяльнісний характер, під час організації процесу навчання учні найяскравіше виявляють себе, глибше пізнають один одного, досягають взаєморозуміння. Для вчителя початкової школи важливим є не лише прийняття особистісних цінностей дитини, але й перехід від предметної на особистісно-орієнтовану парадигму освіти, де виникає необхідність усвідомлення суттєвих змін щодо організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів.

Особливості організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії вчителя та учнів розкрито у працях О. Бондаревської, Н. Бугаєвої, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Кролевецької, О. Легун, О. Лінник, О. Максимової, О. Савченко, Н. Якиманської та ін. Проблеми інтерактивного навчання дорослих (С. Сисоєва); інноваційні технології навчання, в тому числі інтерактивні (І. Дичківська, Л. Пироженко О. Пометун); інтерактивне навчання педагогів в умовах післядипломної освіти (М. Скрипник); ідеї педагогічного партнерства як умови інтерактивної навчальної взаємодії викладача і студентів (М. Вієвська, В. Власенко, О. Друганова, С. Золотухіна, М. Свтух, Л. Кондрашова, Л. Нечаєва, В. Курило, О. Микитюк, С. Микитюк, В. Майбородова, Н. Побірченко, Н. Пузиркова, О. Радул та ін.); управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу (О. Єльнікова); застосування інтерактивних технологій навчання в початковій школі (Л. Бекірова, О. Комар).

Аналіз наукових праць утворює цілісну сукупність, яка свідчить про багатовимірність проблеми організації

інтерактивної навчальної взаємодії, проте, зацентруємо увагу на недостатньому рівні висвітлення питання саме педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів у психолого-педагогічній літературі.

Метою статті є виокремлення та характеристика педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів в освітньому процесі ВНЗ.

Матеріали й методи. На важливості педагогічних умов як засобу підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу наголошують у своїх дослідженнях науковці Ю. Бабанський, М. Боритко, О. Вігун, І. Зверев, В. Іванова, Л. Коваль, Л. Кондрашова, К. Конюхов, В. Краєвський, З. Курлянд, І. Лернер, О. Мороз, К. Недаjkова, О. Савченко, А. Семенова, В. Стасюк, Р. Хмелюк, О. Цокур, І. Яковлева, Л. Яновська та ін.

Так, академік О. Савченко наголошує, що навчальний процес може відбуватися тільки цілеспрямовано, має визначену мету та реалізується за певних умов. Дослідниця диференціює умови процесу навчання на загальнопедагогічні (безпосередній чи опосередкований вплив на якість процесу навчання), психологічні (обов'язкова увага вчителя на всебічний розвиток особистості, врахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей школяра тощо) та дидактичні (здійснення процесу навчання з використанням дидактичних принципів та закономірностей, традиційних та нетрадиційних форм організації навчального процесу тощо) [8, с. 104–105].

Педагогічні умови у дослідженнях Л. Коваль розуміються як сукупність сприятливих факторів, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій в реальному педагогічному процесі ВНЗ [4, с. 118].

Виявлення педагогічних умов і дотримання їх на практиці переслідують мету створення найкращих можливостей у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ для досягнення поставленого завдання. У нашому випадку йдеться про таку вимогу педагогічного процесу в підготовці майбутнього вчителя початкової школи, яка дозволить посилити його практичну спрямованість та підготувати до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів. У зв'язку з чим нами були виокремлені такі педагогічні умови:

1. Створення освітнього студентоцентризованого середовища в процесі підготовки майбутніх учителів по-

чаткової школи в педагогічних ВНЗ.

У світлі реформування вищої педагогічної освіти України особливого значення набуває ідея організації процесу такого навчання, який здійснюється не за примусом, а за власним бажанням та вільним вибором. Цінності людиноцентризму, потреби інноваційного розвитку освіти, суспільства, нашої держави є стратегією модернізації освіти. У працях В. Кременя, В. Андрушенка, І. Зязюна, В. Лугая, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Огнев'юка, І. Беха, А. Бойко обґрунтовано цінності сучасної філософії й педагогіки людиноцентризму. Своїм духовно-культурним впливом вони привертають увагу педагогічної спільноти до необхідності створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, зміцнення цінностей громадянського суспільства.

Академік О. Савченко у своїх працях акцентує нашу увагу на тому, що в світі головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність. А звідси – центрованість на ідеях: людина – не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосувати до системи освіти, а школу до неї [8, с. 3].

Вища педагогічна освіта, окрім необхідності адаптації до змін у професійній діяльності, перетворюється у процес безперервного розвитку особистості, знань і вмінь, а також здатності критично сприймати особливості професійної діяльності та здійснювати відповідні дії. Більше того, вона забезпечує людині можливість розуміння самої себе й оточення, сприяє виконанню певної соціальної ролі у процесі навчальної діяльності й життя в суспільстві. Розвиток у майбутнього вчителя початкової школи потреби й можливостей вийти за межі вивченої здатності, самореалізація творчого потенціалу, спрямованість на саморозвиток і самоосвіту впродовж усього життя стають головними цінностями при створенні освітнього студентоцентрованого середовища.

У наукових дослідженнях проблема створення студентоцентрованого середовища в педагогічних ВНЗ є відносно новою. На сьогодні в психолого-педагогічній літературі висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції «середовища» (С. Сергеев, В. Ясвін, К. Ясперс тощо). Набув поширення термін «освітнє середовище» (Т. Богачик, Є. Бондаревська, В. Веснін, Л. Виготський, Л. Кепачевська, Н. Крилова, І. Левицька, А. Лукіна, І. Улановська, А. Хуторський), робляться спроби класифікувати освітні середовища. Категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, В. Петрівський, Н. Селиванова, І. Якиманська, В. Ясвін та ін. Однак, малодослідженою залишається проблема створення освітнього студентоцентрованого середовища, тому вважаємо актуальним посилення уваги до питання особливостей створення освітнього студентоцентрованого середовища як умови для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи, а також його успішної підготовки до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів.

Зокрема, для вищої школи визначальним має бути формування у студентів здібностей до аналізу професійних завдань, стратегічного мислення, здатності до соціальної мобільності, прагнення до самонавчання, самовиховання та самовдосконалення впродовж усього життя. Усе це можна досягнути, перш за все, за рахунок трансформації свідомості викладачів ВНЗ, переозброєння їх новими підходами до професійної діяльності в

рамках створення моделі освітнього студентоцентрованого середовища.

На межі XX-XXI ст. проблема впливу середовища на розвиток та формування особистості набуває все більшої актуальності, що пов'язано з гуманізацією освіти, втіленням особистісно-орієнтованого навчання. Науковці (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Б. Гершунський, Е. Гусинський, І. Зязюн, Г. Лійн, В. Лозниця, Л. Новикова, Л. Орбан-Лембрик, К. Роджерс, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, Д. Ушинський, І. Якиманська, О. Ярошинська та ін.) звертають увагу на значний вплив освітнього середовища на тих, хто в ньому перебуває. Так, воно трактується як частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, освітніх процесів (Н. Крилова); система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку (В. Ясвін); сукупність можливостей навчання і розвитку особистості (С. Дерябо); багатоструктурна система взаємодії учнів і педагогів (В. Лебедева, В. Панов, Н. Поліванова, В. Рубцов та ін.); система ключових факторів, які визначають освіту і розвиток людини (Ю. Кулюткін, С. Тарасов); соціокультурна система (система спілкування особистостей і соціальних груп), яка будується на основі механізмів ціннісного регулювання стосунків (В. Козирев).

Цікавим є визначення А. Цимбалару, яка порівнює поняття «освітнє середовище» з поняттям «освітній простір», який є ширшим і включає перше поняття. Тобто, «освітній простір» є спеціально організованим педагогічним середовищем як структурованої системи педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення [10, с. 42].

Дидактичний підхід К. Роджерса, який обґрунтовує центровану навколо особистості освіту, ґрунтується на припущенні, що людина є недостатньо пізнаним науковим об'єктом, тому тільки вона сама (звичайно, за допомогою фахівця) може будувати свою освіту, самостійно ризикувати і потім відповідати за результати руху за цією навчальною траєкторією певному середовищу. Автор акцентує увагу на необхідності створення насиченого і різноманітного освітнього середовища, у властивостях якого і в стилі взаємодії втілюються цінності педагогів, їхні уявлення про норми та ідеали освітньої діяльності. Особистість майбутнього фахівця, на думку дослідника, перебуваючи в активізуючому освітньому середовищі, багатомірно плідними для її розвитку можливостями, здійснює вибір тих, які виявляються для неї найбільш значущими. Отже, йдеться про «суб'єкт-суб'єктні» відносини, в яких відбувається діалог повноправних суб'єктів взаємодії [7, с. 236].

Зазначимо, що наявність або відсутність діалогу між суб'єктами – це вирішальна ознака або «підстава» для побудови навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі та визначення освітнього середовища як студентоцентрованого [2, с. 188].

Майбутній учитель початкової школи в процесі педагогічної діяльності модифікує освітнє студентоцентроване середовище для досягнення особистісних цілей і, водночас, сам змінюється в ньому та безпосередньо ним, тобто постає і його продуктом, і творцем. Основна функція такого середовища виявляється в здатності підтримувати навчання (учіння) та стимулювати творчий пошук студентів. За таких умов майбутній фахівець має можливість вільно рухатись у всіх вимірах простору інтерактивної навчальної взаємодії, адже саме вона є інтегральною якістю освітнього студентоцентрованого сере-

довища, що виражає його здатність підтримувати творчу активність усіх учасників навчально-виховного процесу, достатній рівень їхнього емоційного та інтелектуального напруження. Таке середовище характеризується досить високою ймовірністю активації особистого інтересу студента, формуванням професійної компетенції.

Отже, освітнє студентоцентроване середовище є компонентом педагогічної системи ВНЗ й сприяє не лише формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів, а й особистісно-професійному розвитку, саморозвитку й самореалізації викладача. Створення освітнього студентоцентрованого середовища в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічних ВНЗ стає можливим за умови організації суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом, побудованих на активності та рівноправності, діалогічному навчанні, співпраці.

2. Забезпечення творчої діалогової взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства вимагають радикальних змін у підготовці нової генерації педагогічних кадрів загалом і вчителів початкової школи зокрема, а ідеї педагогічного партнерства як чинника самореалізації викладача і студентів набувають все більшого значення. Історія наукової думки свідчить, що протягом століть накопичувався багатий досвід організації педагогічного партнерства й співпраці учасників освітнього процесу задля забезпечення творчої діалогової взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Діалогова взаємодія пронизує весь процес навчання та сприяє прагненню студентів до співпраці, відвертості, позитивної настанови на пізнавальну діяльність, обмін сенсами з іншими суб'єктами, породжує готовність майбутніх спеціалістів до розуміння вимог, порад педагога, а його, в свою чергу, до розуміння особливостей пізнавальної діяльності студентів, їх логічного мислення, самопочуття, індивідуальних можливостей тощо.

Творча діалогова взаємодія – «викладач-студент», «студент-викладач» «студент-студенти» тощо – характеризується підвищеною мотивацією до запитальної діяльності студента при пізнанні нового, відпрацюванні необхідних умінь у самостійній пізнавальній роботі. При побудові педагогічного процесу на засадах творчої діалогової взаємодії викладач має стати співробітником студента в самозмінні, самовихованні, самоосвіті; студент – об'єкт активної пізнавальної творчої діяльності в процесі спільного розв'язання навчально-виховних завдань. З іншого боку, необхідно забезпечити розгляд педагогічних проблем з позицій гуманізму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу з точки зору включеності їх у контекст цілісного освітньо-виховного процесу.

Діалогова взаємодія у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи характеризується креативністю як учителя, так і учня, що передбачається з початку взаємодії; проектуванням діалогу в процесі навчання, що для вчителя є засобом розвитку педагогічного мислення. Доцільно звернути увагу на те, що існує не тільки зовнішній діалог, але і внутрішній. Внутрішній діалог продукує прями, відверті питання, проектує дії, вчить людину контролювати свої вчинки, допомагає оцінити адекватність власних дій і вчинків інших. Тоді в результаті рефлексивної внутрішньої роботи зовнішній міжсуб'єктний діалог стає більш послідовним, відкритим, узгодженим.

Основу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи становить гуманістична парадигма, яка полягає у співробітництві викладача зі студентом як інноваційної форми взаємодії в умовах педагогічних ВНЗ. Сучасне розуміння інтерактивної навчальної взаємодії базується на узгодженості суб'єктної діяльності учасників освітнього процесу.

Зокрема, викладач виступає посередником, «модератором» між студентами та навчальним матеріалом, що вимагає готовності до виконання ролі радника, помічника, консультанта, комунікатора, партнера. Його завдання полягає в тому, щоб навчити студентів усвідомити й осмислити власний потенціал, визначити мету свого саморозвитку. Викладач має зорієнтувати майбутніх педагогів відчувати потребу самостійно засвоювати нову інформацію протягом усього життя відповідно до сучасних викликів суспільства й ефективно використовувати її на практиці у швидко змінюваному навчальному середовищі початкової школи.

Підґрунтям творчої діалогової взаємодії є педагогічне партнерство, що розглядається як складна, високотехнологічна інтерактивна навчальна взаємодія в умовах сучасного освітнього простору; навчальний діалог; багатовимірний процес, зосереджений на позитивному, що сприяє відновленню віри в себе і свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників, створення оптимальних умов для професійного розвитку [3, с. 142].

Навчальний діалог між викладачем і студентами як інтерактивна взаємодія характеризується відкритістю спілкування і дозволяє організувати процес співпраці, в основі якого є взаєморозуміння й налаштування на емоційно-психологічний світ партнера, досягнення єдиної мети. Механізмом педагогічного партнерства у вищій школі виступає ціннісно-смилова єдність на основі діалогових відносин, що створює «єдине поле порозуміння» [1, с. 61].

Зауважимо, що існують особливості діалогової взаємодії:

- відкритість суб'єктних позицій один одному в спільній діяльності. Продуктивність діалогу і досягнення спільної мети залежать від того, наскільки одному суб'єктові відомі думки іншого, наскільки один суб'єкт обізнаний про дії і наміри іншого, може оцінювати та прогнозувати їх;

- через різницю суб'єктних позицій учасників діалогу кожна сторона набуває статусу опонента (для збереження діалогових відносин необхідна здатність кожного суб'єкта вибудувати систему доказів і спростувань);

- ставлячи запитання, суб'єкт діалогу завжди очікує відповіді (формулюючи запитання, суб'єкт повинен враховувати те, яким чином відреагують і оцінять його партнери по діалогу. Обов'язковою умовою діалогових відносин є толерантність до інших поглядів).

- суб'єкт, який вступає в діалогові відносини, повинен володіти здатністю або вмінням ставити запитання;

- на успішне досягнення діалогових цілей можна сподіватися тільки завдяки аргументованості висловлювань і переконливості суб'єктних позицій [9, с. 138].

Підсумовуючи викладене вище вважаємо, що в підготовці майбутнього вчителя початкової школи велике значення набуває забезпечення творчої діалогової взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, оскільки сутність діалогу полягає у визнанні унікаль-

ності один одного кожним партнером, їх взаємної рівності по відношенню один до одного, у відмінності та оригінальності точок зору, в орієнтації кожного на розуміння та активну інтерпретацію його погляду партнером, взаємному збагаченні партнерів діалогу, емоційного та особистісного захоплення останніх, довірливості, щирості вираження почуттів та стану. Тому під час організації творчої діалогової взаємодії майбутні вчителі початкової школи починають знаходити особистісні сенси педагогічної діяльності, краще розуміють себе та інших, створюють активно-творчу, «розуміючу» та осмислену взаємодію.

3. Залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності як засобу активізації інтерактивної навчальної взаємодії.

Особливого значення у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи набуває рефлексія педагогічної діяльності, яка являє собою основний механізм усвідомлення особистісних досягнень як викладача, так і студентів педагогічних ВНЗ. Здатність до рефлексивної діяльності може знаходити своє відображення в процесі втілення індивідуального стилю професійної діяльності, в оцінці адекватності обраної стратегії, корекції педагогічного процесу, в активізації інтерактивної навчальної взаємодії.

Розвиток рефлексії, адекватної самооцінки стає сьогодні одним із пріоритетних завдань професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, без вирішення якої навряд чи можлива якась суттєва модернізація вищої професійної освіти.

Поняття «рефлексія» часто вживають у багатьох галузях науки – філософії, психології, педагогіки та ін. При цьому це поняття досить багатозначне: це і самопізнання, і самооцінка, і самоаналіз, і самосвідомість, і розміркування тощо. Особливий інтерес за останній час викликає феномен професійної рефлексії, її місце в різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок із професійним самовизначенням і майстерністю фахівців, у тому числі, майбутніх учителів початкової школи, для яких рефлексія набуває своєї специфіки і рис, зумовлених характером педагогічної діяльності, яка полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічних ситуацій, розуміння контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Високий рівень професійної рефлексії є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смісловий рівень, чинником актуалізації розвитку високої професійної культури.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях (Г. Балл, Н. Бібік, В. Бондар, І. Зязюн, С. Литвиненко, С. Максименко, М. Марусинець, Н. Ничкало, К. Павелків, Н. Пов'якель, О. Савченко, М. Савчин, В. Семиченко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.) наголошується на важливості розвитку рефлексії в особистісному становленні, професійній підготовці й досягненні рівня професійної майстерності фахівцями будь-якого профілю.

У загальному вигляді професійна рефлексія розглядається як: здатність до здійснення індивідуального творчого внеску в професію, знаходження свого індивідуального призначення в ній (О. Анісімов); співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, в тому числі з існуючими про неї уявленнями (Г. Біз'яєва, Б. Вульф, В. Харкін); якісна характеристика суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідо-

мості та самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я» (Н. Кузьміна); процес і результат фіксування фахівцем стану свого професійного розвитку, саморозвитку та їх причин, спрямованість свідомості на власні думки й почуття, оцінку результатів професійної діяльності (В. Орлов); процес, спрямований на усвідомлення себе як особистості й професіонала, усвідомлення своїх дій, поведінки, професійного іміджу (Н. Пов'якель).

В своїх наукових доробках М. Марусинець зазначає, що саме рефлексія забезпечує спроможність усвідомлення власної діяльності, допомагає особистості визначити свої досягнення чи помилки, оцінювати можливості. Так, на її думку, слід звернути увагу на існування тісного зв'язку між рефлексією і формуванням такої якості особистості, як відповідальність, це пояснюється тим, що відповідальна людина завжди проявляє здатність до аналізу власної поведінки та прогнозування наслідків своєї діяльності або прийнятих рішень. Таким чином, здатність до рефлексії значною мірою впливає на процес розвитку й фахового самовдосконалення і викладачів, і студентів [6, с. 326].

За визначенням Г. Щедровицького професійна рефлексія є безпосереднім витокотом діяльності, адже вона реалізується як наслідок зіставлення різних поглядів, позицій, різного сприйняття ситуації суб'єктами навчальної взаємодії. Найкращі передумови для виникнення, розгортання та вдосконалення рефлексії майбутнього вчителя початкової школи створюються в межах суб'єкт-суб'єктних відносин. Науковець акцентує нашу увагу на тому, що рівень рефлексивної діяльності значною мірою зумовлюється сформованістю таких індивідуально-психологічних рис особистості, як контактність, здатність до діалогу тощо. У свою чергу, розвинена рефлексія забезпечує усвідомлену мотивацію студентів під час виконання ними тих чи інших професійно-навчальних вправ, при виборі варіанту поведінки в будь-яких життєвих ситуаціях [11, с. 51].

Отже, залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності як засобу активізації інтерактивної навчальної взаємодії в освітньому процесі ВНЗ є вимогою сьогодення. Саме цей вид діяльності виступає гарантом позитивних міжособистісних контактів, а його піддрунтям є розвиток у студентів здатності створювати такі партнерські взаємовідносини (між учителем початкової школи та молодшими школярами, їх батьками, колегами), які будуть сприяти формуванню в них умінь аргументовано відстоювати власну точку зору, генерувати нові ідеї, володіти емоціями, розуміти своїх партнерів по комунікації тощо.

Результати дослідження. В рамках нашого дослідження було проведено опитування серед викладачів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Херсонського державного університету, Бердянського державного педагогічного університету з метою вивчення їх думки щодо інноваційних змін в навчально-виховному процесі вишу та впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії учнів. Результати дослідження показали, що більшість викладачів (91,5 %) розуміють необхідність внесення інноваційних змін в існуючу систему підготовки майбутніх педагогів і вважають, що вони готові до реалізації зазначених педагогічних умов. Аналізуючи кожну з умов, простежуємо думку, що перева-

жна кількість опитаних (78,3 %) акцентує увагу на доцільності створення освітнього студентоцентрованого середовища і, водночас, наголошує на недостатньому досвіді їх практичної підготовки до організації творчої діалогової взаємодії та здійснення рефлексивної діяльності. Детальний аналіз опитування викладачів підтверджує необхідність впровадження педагогічних умов у навчально-виховний процес педагогічного ВНЗ, результатом якого стане підвищення рівня формування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної навчальної взаємодії з молодшими школярами в професійній діяльності.

Висновки. Проведений аналіз наукових праць учених та освітньої практики в підготовці майбутнього вчителя початкової школи до організації інтерактивної навчаль-

ної взаємодії учнів дозволив нам виокремити наступні педагогічні умови: створення освітнього студентоцентрованого середовища в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічних ВНЗ; забезпечення творчої діалогової взаємодії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; залучення майбутніх учителів початкової школи до рефлексивної діяльності як засобу активізації інтерактивної навчальної взаємодії.

Отже, виокремлені педагогічні умови, з одного боку, є відносно самостійними, з іншого – взаємопов'язані та доповнюють одна одну. Урахування зазначених вище умов забезпечує ефективність розвитку професійних умінь майбутніх учителів початкової школи та готує їх до професійної педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазкова І. Я. Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя : [монографія] / І. Я. Глазкова. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2007. – 188 с.
2. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : учеб. пособ. / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2003. – 248 с.
3. Касьяненко М. Д. Педагогика співробітництва / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1993. – 320 с.
4. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія / Л. В. Коваль – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.
5. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології-дис. докт. наук 13.00.04-теорія і методика професійної освіти [Текст]/Ольга Анатоліївна Комар.-Умань, 2011.-512 с.
6. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика формування : [монографія] / М. М. Марусинець. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 420 с.
7. Роджерс К. Свобода учитися / К. Роджерс. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : [підручник] / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
9. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. – Том 1 / Сост. Е. А. Генике, Е. А. Трифонова // Под общ. ред. Л. И. Семиной. – М. : Изд-во «Бонфи», 2002. – 239 с.
10. Цимбалару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня : теорія і практика : [монографія] / Анжеліка Дмитрівна Цимбалару. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 692 с.
11. Щедровицкий Г. Рефлексия и ее проблемы / Г. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 47–54.

REFERENCES

1. Glazkova I. Ya. Educational Dialogue in the Professional Activity of the Future Teacher: Monograph / Iryna Yakivna Glazkova. – Donetsk : LLC «Southeast, LTD», 2007. – 188 p.
2. Gusinsky E. N. Introduction to the philosophy of education: study. way. / E. N. Gusinsky, Yu. I. Turchaninova. – M. : Publishing corporation «Logos», 2003. – 248 p.
3. Kasyanenko M. D. Pedagogy of Cooperation / M. D. Kasyanenko. – K. : Higher school, 1993. – 320 p.
4. Koval L. V. Professional training of future teachers in the context of the development of elementary education: Monograph / Lyudmyla Viktorivna Koval. – [2nd ed., Processing, and posts.]. – Donetsk : LANDON-XXI, 2012. – 343 p.
5. Komar O. A. Theoretical and Methodological Principles of the Preparation of Future Teachers of Elementary School to the Application of Interactive Technology. – dis doc. Sciences 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education [Text] / Olga Anatolievna Komar. – Uman, 2011. – 512 p.
6. Marusynets M. M. Professional Reflection of the Future Teacher of Elementary School: the Theory and Practice of Formation: Monograph / Maryana Mykhailivna Marusynets. – Uman : PE Zhovtyy O. O., 2012. – 420 p.
7. Rogers K. Freedom to Study/K.Rogers.-M.: Meaning, 2002.-527 pp.
8. Savchenko O. Ya. Didactics of elementary education: [textbook] / O. Ya. Savchenko. – K. : Diploma, 2012. – 504 p.
9. Teacher and student : the possibility of dialogue and understanding. – Volume 1 / Sost. E. A. Genike, E. A. Trifonova // By common. ed. L. I. Semina. – M. : Publishing house «Bonfi», 2002. – 239 p.
10. Tsymbalaru A. D. Pedagogical Design of Educational Space in School I Degree: Theory and Practice: Monograph/Angelika Dmytrivna Tsymbalaru. – K. : Pedagogical thought, 2013.–692 pp.
11. Shchedrovitsky G. Reflexion and its problems / G. Shchedrovitsky // Reflexive processes and management. – 2001. – No. 1. – P. 47–54.

The Pedagogical Conditions of Training of Future Primary School Teachers to the Organization of Interactive Educational Interaction of Pupils

K. Yu. Petryk

Abstract. In the article the author outlines and analyzes the pedagogical conditions of training of future primary school teachers, which are described as the only complex of favorable organizational and pedagogical factors that are influence the formation of readiness of future specialists to the organization of interactive educational interaction of pupils in professional activity.

Keywords: the pedagogical conditions, a future primary school teacher, of interactive educational interaction of pupils, the student-centered educational environment, a creative dialogue interaction, reflexive activity.

Педагогические условия подготовки будущих учителей начальной школы к организации интерактивного учебного взаимодействия учеников

К. Ю. Петрик

Аннотация. В статье выделены и проанализированы педагогические условия подготовки будущих учителей начальной школы, которые охарактеризованы как единый комплекс благоприятных организационно-педагогических факторов, влияющих на повышение уровня формирования готовности будущих специалистов к организации интерактивного учебного взаимодействия с младшими школьниками в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, будущий учитель начальной школы, интерактивное учебное взаимодействие учеников, студентоцентрированная образовательная среда, творческое диалоговое взаимодействие, рефлексивная деятельность.

Діагностика вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів

Г. В. Петрів

ВП НУБіП України «Заліщицький аграрний коледж ім. С. Хлаптивного», м. Заліщики, Україна

Paper received 13.10.17; Revised 16.10.17; Accepted for publication 18.10.17.

Анотація. В статті представлено результати константувального етапу експерименту вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів. Використовуючи методи спостереження, бесіди, анкетування, експертної оцінка та самооцінка за мотиваційно-вольовим, когнітивним, емоційно-ціннісним та діяльнісно-поведінковим критеріям встановлено, що у студентів аграрних коледжів не достатньо сформована дана якість.

Ключові слова: Педагогічний експеримент, виховання ціннісного ставлення до земельних ресурсів, критерії, показники, рівні вихованості.

Вступ. З найдавніших часів в українців закладений надзвичайно сильний зв'язок із землею. В історичні періоди, коли Україна не мала державності гаслом селянства, яке виражало їх мрії стало: «Земля і воля!». За рідну землю віддавали життя кращі сини і дочки України. Сьогодні маючи власну державу, нам не завжди вдається раціонально використовувати родючі чорноземи, а в свідомості багатьох аграріїв утвердилось споживацьке ставлення до земельних ресурсів. Саме тому сучасна система освіти має бути спрямована на те, щоб кожен студент аграрного навчального закладу усвідомив державну та планетарну значущість земельних ресурсів і працюючи за фахом дотримуватися всіх екологічних вимог.

Короткий огляд публікацій. Виховання ціннісного ставлення до земельних ресурсів розглядається в основному в контексті виховання ціннісного ставлення до природи. Даній проблемі свої дослідження присвятили: О. О. Колонькова, В.В. Маршицька, Т.Ф. Юркова, С.В. Скрипник. Шевчук К.Д. вивчала формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю.

Метою статті є визначення рівня вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів.

Результати дослідження та їх обговорення. Педагогічний експеримент – це спеціальне внесення у педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до завдання дослідження й гіпотези; таку

організацію процесу, яка б давала можливість бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушення його цілісності; глибокий якісний аналіз і якомога точніше кількісне вимірювання як внесених у педагогічний процес змін, так і результатів усього процесу. За способом формування умов експерименти поділяються на природні та лабораторні [1, с.193-194]. Нами було застосовано природний експеримент, при якому дослідження проводиться у звичних для досліджуваного об'єкта умовах.

У ході експерименту ми системно працювати у межах навчальних закладів, тому, використовуючи метод випадкових чисел, нами було відібрано 4 аграрні коледжі України. У константувальному етапі експерименту взяло участь 412 студентів 1-4 курсів, які навчалися за спеціальностями: «Землепорядкування», «Виробництво і переробка продукції рослинництва», «Організація і технологія ведення фермерського господарства» та 32 куратори та викладачі із цих навчальних закладів.

Щоб розробити критерії для визначення рівня вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів, вважаємо за необхідне розкрити сутність поняття «критерій». У короткому тлумачному словнику зазначається, що критерій – це підстава для оцінки чогось; мірило [2, с. 122]. Показник - свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [3, с. 838].

Таблиця 1. Критерії та показники вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів

№ п/п	Критерії	Показники
1.	Мотиваційно-вольовий	потреба в еколого-органічному землеробстві; потреба забезпечення економічного добробуту країни;
2.	Когнітивний	знання про земельні ресурси та історію їх використання; знання про органічне землеробство;
3.	Емоційно-ціннісний	ставлення до еколого-безпечних та раціональних способів господарювання на землі; сприйняття землі, як одухотвореної годувальниці;
4.	Діяльнісно-поведінковий	готовність до еколого-безпечного та раціонального господарювання на землі; вміння передбачати наслідки своєї господарської діяльності та нести відповідальність за свої вчинки.

На основі цих критеріїв і показників розроблено анкету на 16 закритих питань. Ми охопили виділені властивості ціннісного ставлення до земельних ресурсів, що включають головні сфери особистості майбутнього фахівця агропромислового комплексу. Кожен показник визначається двома запитаннями анкети. Результати анкетування опрацьовувалися в узагаль-

неному вигляді, а відсутність конкретної особистої інформації про респондента, сприяло більшій об'єктивності дослідження. За зазначеними критеріями та показниками визначено 3 рівні вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів: високий, середній та низький.

Суттєвим у вихованні ціннісного ставлення до зе-

мельних ресурсів є те, щоб студенти самі розуміли і відчували потребу у еколого-органічному землеробстві, яке б було запорукою економічного зростання країни. Саме потреби виступають основною спонукою до дій. Так, у результаті константувального експерименту було встановлено, що 24% студентів (98 осіб) вважають, що для того, щоб Україна стала економічно сильною державою слід переходити до органічного землеробства, одержувати високоякісні врожаї без шкоди довкіллю, вивчати та враховувати природні процеси, забезпечивши баланс екосистеми, 46% опитаних (190 осіб) прагнуть досягати економічного росту країни шляхом вивчення кон'юктури аграрного ринку і вирощуванні, тієї сільськогосподарської продукції, яка користується найбільшим попитом. Занепокоєння викликає те, що 30% студентів (124 особи) вбачають економічне піднесення у тому, щоб нарощувати обсяги виробництва сільськогосподарської продукції, розширювати її асортимент, застосовувати інтенсивні технології агровиробництва, з використанням найновіших хімічних добрив та засобів захисту рослин.

Результати експерименту засвідчують, що високий рівень сформованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів за мотиваційно-вольвим критерієм сформований тільки у 19% опитаних (78 осіб), 45% (185 осіб), не впевнені в тому, що економічне процвітання України тісно пов'язане із впровадженням органічного землеробства, занепокоєння викликає, велика чисельність 36% студентів (148 осіб), які не відчують потреби еколого-органічному землеробстві та не пов'язують успіхи в обраній професії з економічним добробутом держави. Саме тому, на формувальному етапі експерименту слід звернути особливу увагу на мотивацію студентів до органічного господарства та відповідального ставлення до обраної професії заради блага власної держави.

В основі когнітивного критерію лежать знання, які є фундаментальним складником особистісного розвитку студента аграрного коледжу. Глибокий рівень засвоєння знань є базою теоретичної і практичної підготовки студента для успішного здійснення професійної діяльності. Саме тому для нашого дослідження важливим є оцінити рівень засвоєння знань студентами аграрного коледжу про земельні ресурси та історію їх використання. Так, результати експерименту виявили, що тільки 26% студентів (107 особи) правильно розуміють сутність поняття «земельні ресурси», як частини земельного фонду, що використовується або може бути використана у народному господарстві, 49% (202 осіб) – вважають, що земельні ресурси, це тільки ті землі, які призначені для потреб сільськогосподарства, а 25% (103 осіб) взагалі гадають, що земельні ресурси – це та частина земельного фонду, яка вкрити чорноземами. У ході анкетування більшість студентам надзвичайно складно було розмістити у хронологічній послідовності системи землеробства (вирубно-вогнева, залізна; перелогова; парова; сівозмінна), так, 31% опитаних (128 осіб) допустили більше двох помилок, 51% студентів (210 особи) допустили одну помилку, і тільки 18% студентів (74 особи) взагалі не допускали помилок.

Сучасне використання земельних ресурсів не від-

повідає вимогам раціонального землекористування. При високому антропогенному навантаженні на ґрунти знання про органічне землеробство є необхідною умовою для професійного становлення студента аграрного коледжу. 16% студентів (66 осіб) розуміють, що органічне землеробство, це таке землеробство, що передбачає відмову від використання хімікатів не тільки для виробництва рослинницької продукції, а й для відтворення родючості ґрунту, 57% (235 осіб) частково розуміють сутність даного поняття і гадають, що це таке землеробство, яке передбачає насичення ґрунту всіма необхідними добривами для забезпечення його родючості, при цьому не враховують основної складової, що добрива мають бути біологічними, а ще 27% студентів (111 осіб) помилково вважають, це землеробство, при якому використовуються пестициди, гербіциди, хімічні добрива, які не шкідливі для організму людини. У зв'язку з тим, що невеликий відсоток опитаних розуміє сутність поняття «органічне землеробство», студенти не можуть визначити, які його основні складові. Тільки 16% студентів (66 осіб) знають, що органічне землеробство включає внесення органічних добрив, використання седекатів, мульчування, рихлення ґрунту, 55% (227 осіб) відносять до складових органічного землеробства дотримання сівозмін, помірно використання хімічних добрив, частий полив та використання найновішої техніки. Тривогу викликає те, що 29% опитаних (119 осіб) гадають, що органічне землеробство можливе при максимальному використанні хімічних добрив, використанні всіх можливостей землі та одержанні високих врожаїв.

Аналіз результатів константувального етапу експерименту когнітивним критерієм показує, що лише 19% студентів (78 осіб) виявили високий рівень знань про земельні ресурси, історію їх використання та органічне землеробство, майже порівну розділились студенти із середнім рівнем ціннісного ставлення до земельних ресурсів за когнітивним критерієм, так 53% опитаних (218 осіб) та низьким 28% студентів (116 осіб).

Емоційно-ціннісний критерій виявляє у ставленні студента аграрного коледжу до оточуючої дійсності. Емоція – особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаний з інстинктами, потребами і мотивами, що відображають у формі безпосереднього тимчасового переживання (задоволення, радості, страху тощо) значущість для життєдіяльності індивіда явищ і ситуацій, які діють на нього [4, с. 446]. Результати константувального зрізу виявили, що тільки для 11% студентів (45 осіб) земля та вміння її раціонально використовувати є цінністю, ще 51% опитаних (210 осіб) найбільшу цінність вбачають у здобутті хорошої освіти, для 38% (157 осіб) найбільш значущим є житловий фонд нерухомості. Результати анкетування показують, що за емоційно-ціннісним критерієм високий рівень ціннісного ставлення до земельних ресурсів сформований у 14% студентів (58 осіб), порівну розділились студенти із середнім рівнем ціннісного ставлення до земельних ресурсів 43% опитаних (177 осіб) та низьким 43% респондентів (177 осіб).

Базовим складником діяльнісно-поведінкового критерію є уміння. Свідченням виховання ціннісного

ставлення до земельних ресурсів у студентів аграрних коледжів є вміння раціонально та екологічно-безпечно господарювати на землі. Для виявлення даних умінь ми спроектували практичні ситуації та запропонували студентам визначитися із власними діями. І одержали наступні результати: «Уявіть собі ситуацію. Ви фермер, який взяв в оренду на 10 років землю сільськогосподарського призначення. Вивчили ситуацію на аграрному ринку і побачили, що в найближчі роки будуть користуватися попитом ріпак та соняшник. Ваші дії: а) всі роки посіють буду вирощувати ріпак та соняшник і отримаю максимальний прибуток 50% (206 особи); б) дотримуватимусь сівозміни, хоча розумію, що втрачу третину прибутку – 15% (62 особи);

в) спробую знайти компроміс - 35% (144 особи).

Результати діагностики ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів за діяльнісно-поведінковим критерієм свідчать, що 12% студентів готові до раціонального та екологічно-безпечного господарювання на землі, 43% мають часткові вміння у цій сфері, 45% студентів не готові до раціонального землекористування та не вміють передбачати наслідки своєї господарської діяльності.

Узагальнення результатів анкетування за усіма критеріями дає нам можливість визначити рівень вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів.

Таблиця 2. Рівні вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів за результатами анкетування

Критерії / Рівні	Високий		Середній		Низький	
	осіб	у %	осіб	у %	осіб	у %
Мотиваційно-вольвий	78	19	186	45	148	36
Когнітивний	78	19	218	53	116	28
Емоційно-ціннісний	58	14	177	43	177	43
Діяльнісно-поведінковий	49	12	177	43	186	45
Рівень вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів	66	16	189	46	157	38

Результати анкетування встановили, що 18% студентів аграрних коледжів мають високий рівень вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів, 46% – середній рівень, та 36% – низький рівень.

Анкетне опитування з визначення рівня вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів доповнюється застосуванням інших методів, а саме: педагогічне спостереження, вивчення коледжівської документації, бесіди, самооцінка, експертна оцінка.

Експертна оцінка застосовувалася з метою оцінки експертами рівня вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів. Експертами були 32 педагоги вище названих коледжів, які найкраще знають студентів груп, які підлягали експерименту (куратори академічних груп, викладачі професійних дисциплін, керівники навчальних практик). З ними було проведено відповідний інструктаж та запропоновано заповнити подані бланки.

Таблиця 3. Результати експертної оцінки

Показники / Рівні	Високий		Середній		Низький	
	осіб	у %	осіб	у %	осіб	у %
Потреба в еколого-органічному землеробстві;	62	15	173	42	177	43
Потреба забезпечення економічного добробуту країни;	74	18	202	49	136	33
Знання про земельні ресурси та історію їх використання	58	14	210	51	144	35
Знання про органічне землеробство;	66	16	214	52	132	32
Ставлення до еколого-безпечних та раціональних способів господарювання на землі;	54	13	189	46	169	41
Сприйняття землі, як одухотвореної годувальниці	50	12	185	45	177	43
Готовність до еколого-безпечного та раціонального господарювання на землі;	62	15	202	49	148	36
Вміння передбачати наслідки своєї господарської діяльності та нести відповідальність за свої вчинки.	41	10	206	50	165	40

Результати експертної оцінки, засвідчують, що рівень вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів майже за всіма показниками дещо нижчий ніж результати анкетування, однак дана розбіжність не суттєва.

Метод самооцінки передбачав оцінку самими студентами коледжу власного рівня вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів, що включало оцінку власних знань та вміння у даній сфері. Внаслідок

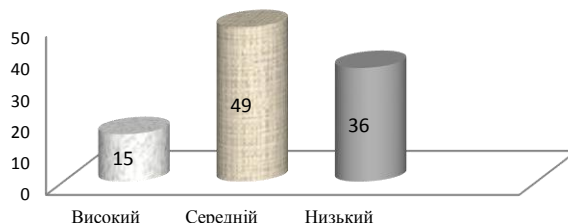
цього ми одержали такі результати: 17% (70 осіб) стверджують, що у них достатньо високий рівень вмінь, 66% (272 особи) – мають певні вміння у цій сфері, 17% (70 осіб) – гадають, що такі вміння їм не потрібні, основне для них вміння заробляти гроші.

З метою узагальнення одержаних результатів рівнів вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів за кількома методиками нами були зроблені певні розрахунки, які подані в таблиці.

Таблиця 4. Узагальнені результати рівнів вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів за кількома методиками

Методики / Рівні	Високий		Середній		Низький	
	осіб	у %	осіб	у %	осіб	у %
Анкетування	66	16	189	46	157	38
Експертна оцінка	58	14	198	48	156	38
Самооцінка	70	17	218	53	124	30
Рівень вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів	62	15	202	49	148	36

Рисунок 1. Узагальнені результати рівнів вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів



Висновки. Таким чином, в результаті константувального етапу експерименту встановлено, що 15% опитаних студентів аграрних коледжів мають високий рівень вихованості ціннісного ставлення до земельних ресурсів, у 49% - середній рівень, а у 36% респондентів – низький рівень.

Для того щоб зменшити кількість студентів із низьким рівнем вважаємо за доцільне обґрунтувати та впровадити авторську методику виховання ціннісного ставлення до земельних ресурсів студентів аграрних коледжів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. – 4-е вид. доповнене. – К.: НАКККиМ, 2013. – 368 с.
2. Короткий тлумачний словник української мови (Уклад: Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та ін.; Відп. ред. Л.Л. Гумецька). – К.: Рад. Школа, 1978. - 296 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
4. Загальна психологія: Підручник/О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.

REFERENCES

1. Luzan PG, Sopovik IV, Vygovskaya SV Fundamentals of scientific and pedagogical research: a manual. - 4th kind. supplemented - K.: NAKKKiM, 2013. - 368 p.
2. Short explanatory dictionary of the Ukrainian language (Structure: D.G. Grinchishin, L.L. Gumetsky, V.L. Karpov, etc., edited by L. L. Gumetsky). - K.: Rad. School, 1978. - 296 pp.
3. Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language / layout. and heads Ed. V. T. Busel. - K.; Irpen: Perun, 2002. - 1440 pp.
4. General Psychology: Textbook / O.V. Skrypchenko, L.V. Dolinskaya, Z.V. Ogorodniychuk and others. - K.: Lybid, 2005. - 464 pp.

Diagnostics of the upbringing of the value attitude to the land resources of students of agrarian colleges

G. V. Petriv

Abstract. The article presents the results of the ascertaining stage of the experiment of the upbringing of the value attitude to the land resources of students of agrarian colleges. Using the methods of observation, interviews, questionnaires, peer review and self-assessment by motivational-volitional, cognitive, emotional-value and activity-behavioral criteria, it is established that the quality of this quality is not sufficiently formed for students of agrarian colleges.

Keywords: Pedagogical experiment, education of value attitude to land resources, criteria, indicators, levels of education.

Диагностика воспитанности ценностного отношения к земельным ресурсам студентов аграрных колледжей

Г. В. Петрив

Аннотация. В статье представлены результаты констатирующего этапа эксперимента воспитанности ценностного отношения к земельным ресурсам студентов аграрных колледжей. Используя методы наблюдения, беседы, анкетирование, экспертной оценки и самооценки по мотивационно-волевым, когнитивным, эмоционально-ценностным и деятельно-поведенческим критериям установлено, что у студентов аграрных колледжей недостаточно сформирована данное качество.

Ключевые слова: Педагогический эксперимент, воспитания ценностного отношения к земельным ресурсам, критерии, показатели, уровни воспитанности.

Відбиття новітніх вимог суспільства в системі принципів навчання стилістики майбутніх учителів української мови

А. С. Попович

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

Paper received 05.11.17; Revised 08.11.17; Accepted for publication 10.11.17.

Анотація. Організація вивчення стилістики у вищій школі потребує вдумливого підходу до відбору принципів навчання, їх наукового обґрунтування й визначення методичних шляхів реалізації. У статті звернено увагу на можливостях принципів навчання набувати нових ознак, видозмінюватися й удосконалюватися. Виокремлено й охарактеризовано сучасні принципи навчання стилістики української мови у вищих навчальних закладах. Закцентовано на принципах креативності, автентичності, гендерному й лінгвоєкологічному. Реалізація сучасних принципів потребує систематичної педагогічної діяльності. Сконстатовано, що система принципів є відкритою й може варіюватися.

Ключові слова: сучасні принципи навчання, стилістика української мови, вища школа, принцип креативності, гендерний принцип, лінгвоєкологічний принцип, принцип автентичності.

Вступ. У методиці навчання стилістики наявні взаємопов'язані компоненти, які утворюють цілісність, – мета і завдання, підходи до навчання, зміст, процес навчання, принципи, методи, засоби, організаційні форми й результати навчання. Принципи навчання є фундаментом процесу вивчення стилістики української мови у вищих навчальних закладах та охоплюють усі сторони освітньої діяльності.

При переході від знаннєвої педагогіки до компетентнісної з'являються тенденції, що потребують нових концепцій та ідей розвитку освіти. Відтак заaktuалізується необхідність потлумачення сучасних принципів навчання, адже ця дидактична категорія є змінною та історично зумовленою. На думку І. Подласого, «Відбувається перебудова змісту принципів, які зберегли своє значення в нових умовах, і з'являються нові принципи, в яких відбиваються нові вимоги суспільства до навчання» [5, с. 444]. Отож принципи навчання можуть набувати нових ознак, видозмінюватися й удосконалюватися.

Короткий огляд публікацій з теми. В українській лінгводидактиці вищої школи принципи навчання студіювали З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, В. Мельничайко, Н. Остапенко, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, Н. Тоцька й інші.

Принципи навчання стилістики або вивчення окремих стилістичних аспектів спорадично потлумачили українські й зарубіжні дослідники (Л. Алексєєва, Г. Атласова, Н. Баранник, В. Бадер, Л. Кантейкіна, Ж. Капєнова, О. Корякіна, Л. Кратасюк, І. Кучеренко, Ф. Литвинко, В. Луценко, М. Марун, Ю. Мельничук, Л. Муріна, А. Нікітіна, М. Пентиліук, О. Прєликова, Н. Сіранчук, Л. Сугейко, Т. Чижова, Н. Янко й інші).

Організація вивчення стилістики у вищій школі потребує вдумливого підходу до відбору принципів навчання, їх наукового обґрунтування й визначення методичних шляхів реалізації. І. Кучеренко впевнена, що «У дидактиці початку ХХІ ст. кількість принципів чітко не визначено, зміст та сутність принципів навчання уточнюється і з'являються сучасні принципи, у яких відображено новітні вимоги суспільства й освіти, а науковці продовжують вивчати складні зв'язки і відношення між активними компонентами навчального процесу» [4, с. 76].

Мета нашої розвідки – охарактеризувати сучасні принципи навчання стилістики української мови у вищих навчальних закладах.

Матеріали і методи. Для написання статті використані теоретичні (аналіз філософської, психологічної, педагогічної, лінгвістичної, дидактичної та лінгводидактичної літератури, узагальнення досвіду навчання української мови у вищих навчальних закладах) та емпіричні (спостереження за освітнім процесом у вищій школі, моделювання навчання стилістики) методи дослідження.

Результати та їх обговорення. Сучасна практика організації вивчення стилістики майбутніми вчителями української мови і літератури підтверджує необхідність застосування таких сучасних принципів, як принцип креативності, автентичності, гендерний і лінгвоєкологічний.

Принцип креативності. Надважливо сформувати в молодих людей пріоритетні навички, що визначають грамотність, – вміння критично мислити, здатність до взаємодії й комунікації, творчий підхід до розв'язання проблем. Сьогодні креативність стає необхідною умовою самореалізації особистості й показником успішної людини.

Принцип креативності на заняттях зі стилістики української мови – сучасний загальнодидактичний принцип, який базується на креативній поведінці студентів щодо потлумачення й розв'язання стилістичних питань, висловлювання своїх думок, генерування ідей і мовленнєвої діяльності.

Цей принцип реалізується в таких площинах, як креативна особистість (студент і викладач), креативний процес (власне дисциплінарний, міждисциплінарний і позааудиторний) і креативний продукт. Складниками останнього є нестандартне розв'язання стилістичних проблем, виконання стилістичних вправ і завдань, мовотворчість в усній і письмовій формах, стилістичний аналіз тексту, результати науково-дослідної діяльності студентів, плани-конспекти уроків української мови [див. детальніше: 6].

Розвиток креативності в майбутніх учителів української мови і літератури позитивно впливає на розширення лінгвального кругозору, формування цілісного погляду на світ, на цікавість до обраної професії та якість реалізації професійних функцій, а також мотивацію до повсякчасного підвищення свого наукового й

методичного рівнів.

Гендерний принцип є найменш дослідженим, однак сьогодні він актуалізується через потребу врахування в навчанні гендерних розбіжностей і особливостей на психологічному, когнітивному й поведінковому рівнях й, з огляду на це, – уміння викладача організувати та коригувати освітній процес. С. Риков упевнений, що гендерний підхід у навчанні варто розглядати як «переосмислення способів і методів подання інформації в контексті значущості певної навчальної дисципліни через призму жіночого й чоловічого сприйняття» [7].

Так, виконуючи стилістичний аналіз текстів, викладач має зважати на те, що студенти жіночої статі, інтерпретуючи художній текст, схильні надавати перевагу емоційному тлу, студенти чоловічої статі – чіткій наявності тих чи тих образних засобів. Створення на занятті «атмосфери взаємодоповнювальності» посприє комплексному стилістичному аналізу тексту. Потрібно використовувати те, що в мужчин інтенсивніше розвинена ліва півкуля головного мозку, тому домінує раціонально-логічне, знакове мислення. Ліва півкуля є провідною в мовній діяльності, права – відповідає за емоційне забарвлення мовного вислову, краще розуміння контексту. У жінок краще розвинений вербальний інтелект, їх мова є багатшою за словниковим запасом і граматичною будовою, у них вищі показники вербальної пам'яті.

Лінгвоекологічний принцип. Освітнянські реалії сьогодення ставлять вимогу виховання на уроках української мови в середніх загальноосвітніх закладах екологічного стилю мислення, поведінки та екологічної свідомості. Школярі мають навчитися враховувати вплив слова на психічне здоров'я людини, відповідально використовувати мовні виражальні засоби, застосовувати комунікативні стратегії для протистояння деструктивним та маніпулятивним впливам, що є загрозою здоровому способу життя, виявляти толерантність до різних поглядів, співчувати; конструктивно спілкуватися в різних соціальних середовищах [8]. Завдання вищих навчальних закладів – підготувати учителів-словесників, спроможних це реалізувати в майбутній педагогічній діяльності.

Треба звертати увагу на виховання культури мови й мовлення, мовленнєву поведінку, прищеплення мовного смаку, терапевтичні потенції українського слова й інше. Актуалізуються питання співвідношення людини й тексту, екологізації людської свідомості, адже в мові діють ті ж закони, що й у природі. Цими аспектами «опікується» лінгвістична екологія, яка перебуває на стадії становлення, тому дослідницький простір відкритий для експериментування. Застосовуючи лінгвоекологічний принцип, вартісними є створення екологічного мовного середовища; формування екологічної (толерантної) комунікативної поведінки й лінгвоекологічного мислення; виконання вправ і завдань, пов'язаних із питаннями екології мови; здійснення аналізу екологічного дискурсу. Потрібно уважно ставитися до порушень правильності й виразності мови, зокрема це стосується виявлення стилістичних помилок, порушення стилістичних норм й інше. Майбутні вчителі зобов'язані підвищувати рівень розуміння школярами проблем довкілля й причетності до

розв'язання екологічних питань. Відтак компонент раціонального використання навколишнього середовища має бути складником навчання української мови.

Принцип автентичності. Набуває актуальності принцип автентичності, зокрема такі його площини, як «автентичний текст» і «автентичне спілкування». У автентичних текстах (зокрема тексти художнього стилю – тексти письменників) «зреалізована мовна діяльність носія ідіолекту та моделювання мовного довкілля, яке впливало (могло впливати) на досліджуване індивідуальне мовлення та формування рис тексту» [2, с. 16].

Зважаючи на різноаспектність роботи з художнім текстом на заняттях зі стилістики, викладачеві необхідно виражено здійснювати вибір основного джерела тексту. Він має ознайомитися з творчою та цензурною історією тексту й визначити його якість. Не завжди останнє прижиттєве видання художніх творів письменника найбільш якісне, позаяк «зовсім не брали до уваги те, що зміни, поправки, внесені письменником у цей останній текст, часто були вимушеними, нав'язаними цензурою або видавничими редакторами, знову ж таки, з міркувань цензурного характеру або ідеологічних, були виявом насильства над творчою волею автора» [1, с. 61-62]. Подеколи воно містить самочинність цензури, ідеологічне коригування творів, помилки, технічні недогляди, редакторські зміни, помилки працівників, які набирають текст, тощо. Тому цілком слушно П. Гриценко порушує питання про вивчення поняття «якість тексту», яке вважає базовим в ідіолоктології, адже важливо досліджувати вихідні варіанти текстів – рукописи й авторизовані першодруки, аналізувати «рух авторського тексту» [2]. Відтак ми позбудемося викривлення й дезорієнтації про певні тексти. Аналізуючи на заняттях автентичні тексти, студенти долають незрозумілість окремих слів, структурних елементів, відкривають мовні глибини, гармонію та безмежжя можливостей української мови [3, с. 25].

Під час порівняльно-стилістичного аналізу основного й канонічного (остаточного) текстів майбутні вчителі-словесники звертають увагу на мовні засоби розширення сфери художнього мислення письменника, мовні особливості вдосконалення художньо-образних структур, точність уживання слова, смислове наповнення словесних образів, смислові відтінки, мовно-емоційне навантаження тощо.

Мета автентичного спілкування – створення реальної автентичної комунікації на заняттях у вищому навчальному закладі або за його межами. Зокрема, це відтворення різних реальних мовленнєвих ситуацій, які будуть актуальними для майбутнього спілкування студентів у педагогічній діяльності (автентичні професійно-педагогічні моделі комунікації), та в різних життєвих ситуаціях (автентичні побутові моделі комунікації).

Висновки. Отже, реалізація вищеописаних сучасних принципів на заняттях зі стилістики української мови у вищих навчальних закладах потребує систематизованої педагогічної діяльності. До того ж, система принципів навчання повсякчас є відкритою й може варіюватися.

Подальші дослідження вбачаємо в потлумаченні інших лінгводидактичних принципів навчання стилістики у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарук М. Проблема основного тексту прозових творів Панаса Мирного 1970-х років / Микола Гончарук // Спадщина : Літературне джерелознавство. Текстологія, Київ, 2007. Т. 3, С. 57-94.
2. Гриценко П. Ідіолект і текст / Павло Гриценко // Лінгвостилістика : об'єкт – стиль, мета – оцінка : збірник наукових праць, присвячений 70-річчю від дня народження проф. С. Я. Єрмоленко / відп. ред. В. Г. Скляренко. Київ, 2007, С. 16-44.
3. Гриценко П. Українська мова : державна і державотворча / Павло Гриценко // Український інформаційний простір, 2014. Число 2, С. 19-27.
4. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Ірина Анатоліївна Кучеренко; Херсонський державний університет, Херсон, 2015, 560 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения: учебник для вузов / И. П. Подласый, Москва : Гуманит. изд. центр «Владос», 1999, 576 с.
6. Попович А. С. Реалізація принципу креативності на заняттях зі стилістики української мови у вищій школі / А. С. Попович // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія : Педагогіка, Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. Вип. 3 (116), С. 53-59.
7. Рыков С. Л. Учет гендерных особенностей студентов при организации учебно-образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / С. Л. Рыков // Материалы Всероссийской междисциплинарной конференции «Технологии индивидуализации обучения в вузе», 2007, Режим доступа: http://www.conf.much.ru/071227/thesis_Rikov.htm.
8. Українська мова. 5-9 класи : програма для загальноосвітніх навчальних закладів (затверджена наказом Міністерства освіти і науки України № 804 від 07.06.2017 р.) [Електронний ресурс], Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.

REFERENCES

1. Ghoncharuk M. Problema osnovnogo tekstu prozovykh tvoriv Panasa Myrnogo 1970-kh rokov / Mykola Ghoncharuk // Spadshhyna : Literaturne dzhereloznavstvo. Tekstologhija. Київ, 2007. Т. 3, S. 57-94.
2. Hrytcenko P. Idiolect and text. Linghvostylistyka : ob'jekt – stylj, meta – ocinka : zbirnyk naukovykh pracj, prysvjachenyj 70-richchju vid dnja narodzhennja prof. S. Ja. Jermolenko / Pavlo Hrytcenko, vidp. red. V. Gh. Skljarenko, Kyjiv, 2007, S. 16-44.
3. Ghrycenko P. Ukrajinsjka mova : derzhavna i derzhavotvorcha / Pavlo Ghrycenko // Ukrajinsjkyj informacijnyj prostir, 2014. Chylo 2, S. 19-27.
4. Kucherenko I. A. Teoretychni i metodychni zasady suchasnogo uroku ukrajinsjkoji movy v osnovnij shkoli: dys... doktora ped. nauk: 13.00.02 «Teorija i metodyka navchannja (ukrajinsjka mova)» / Iryna Anatolijivna Kucherenko; Khersons'kyj derzhavnyj universytet, Kherson, 2015, 560 s.
5. Podlasyj I. P. Pedagogika. Novyj kurs : v 2 kn. Kn. 1. Obshhie osnovy. Process obuchenija: uchebnik dlja vuzov / I. P. Podlasyj, Moskva : Gumanit. izd. centr «Vlados», 1999, 576 s.
6. Popovych A. S. The realisation of the creativity principle in the lessons of stylistics of the ukrainian language in high school / A. S. Popovych // Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Series: Pedagogy, 2017. Issue 3 (116), Odesa : SUNPU named after K. D. Ushynsky, 96 p.
7. Rykov S. L. Uchet gendernyh osobennostej studentov pri organizacii uchebno-obrazovatel'nogo processa v vuze / S. L. Rykov // Materialy Vserossijskoj mezhdisciplinarnoj konferencii «Tehnologii individualizacii obuchenija v vuze», 2007, Retrieved from: http://www.conf.much.ru/071227/thesis_Rikov.htm.
8. Ukrainska mova. 5-9 klasy : prohrama dlja zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (zatverdzhena nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 804 vid 07.06.2017 r.), Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.

Reflection of the newest society's demands in the system of principles of teaching stylistics future teachers of the Ukrainian language

A. S. Popovych

Abstract. Organization of the study of stylistics at a higher school requires a thoughtful approach to the selection of teaching principles and their scientific substantiation and determination of methodological ways of realization. The article focuses on the ability of the principles of learning to acquire new features, modify and improve. The modern principles of studying the stylistics of the Ukrainian language in higher educational establishments are distinguished and described. It is emphasized on the principles of creativity, authenticity, gender and linguistic-ecological. The implementation of modern principles requires systematic pedagogical activity. It has been established that the stated system of principles is opened and can vary.

Keywords: *modern principles of teaching, stylistics of the Ukrainian language, higher school, principle of creativity, gender principle, lingvoecological principle, principle of authenticity.*

Отражение новейших требований общества в системе принципов обучения стилистике будущих учителей украинского языка

A. С. Попович

Аннотация. Организация изучения стилистики в высшей школе требует вдумчивого подхода к отбору принципов обучения, их научного обоснования и определения методических путей реализации. В статье обращено внимание на способности принципов обучения приобретать новые признаки, видоизменяться и совершенствоваться. Выделены и охарактеризованы современные принципы обучения стилистике украинского языка в высших учебных заведениях. Акцентировано на принципах креативности, аутентичности, гендерном и лингвоэкологическом. Реализация современных принципов требует систематической педагогической деятельности. Констатируется, что система принципов является открытой и может варьироваться.

Ключевые слова: *современные принципы обучения, стилистика украинского языка, высшая школа, принцип креативности, гендерный принцип, лингвоэкологический принцип, принцип аутентичности.*

Диференційоване формування іноземної іншомовної компетентності на заняттях з іноземної мови у майбутніх правознавців

І. І. Романов

Національна академія внутрішніх справ, Київ, Україна

Paper received 13.10.17; Revised 17.10.17; Accepted for publication 18.10.17.

Анотація. У статті розглядається поняття диференційованого навчання та його відмінність від процесу індивідуалізації, а також подається обґрунтування щодо вибору диференціації в процесі навчання іноземної мови майбутніх правознавців.

Ключові слова: диференціація, індивідуалізація, майбутні правознавці, іноземна іншомовна компетентність.

Постановка проблеми. В сучасних умовах знання іноземної мови є невід'ємною частиною для багатьох фахівців різних сфер. В нашому конкретному випадку мова йде про майбутніх правознавців для яких так само важливо знати іноземну мову, оскільки, по-перше, Україна інтегрується в європейський простір й знання хоча б однієї іноземної мови буде обов'язковою умовою, а по-друге, багато майбутніх правознавців в повсякденній роботі будуть стикатися з потребою використовувати дану мову. Саме тому, вивчення мови є важливим аспектом для подальшої роботи. Але постає питання як саме навчати, оскільки кожен студент/курсант приходять з абсолютно різним рівнем підготовки, рівнем знання іноземної мови, а також у кожного різна мотивація, способи запам'ятовування й таке інше. Через те й виникає питання залучення диференціації у процес навчання іноземної мови.

Постановка завдання. Передумовою ефективного вивчення іноземної мови є мотивація студентів/курсантів та здатність викладача виокремити та віднайти найкращий підхід до кожного окремо або групи осіб аби умови для вивчення іноземної мови були сприятливими та комфортними й студенти/курсанти мали бажання вивчати мову.

Метою дослідження є розглянути і визначити що таке процес диференціації навчання на заняттях з іноземної мови; відокремити поняття індивідуалізація та диференціація.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Диференціація навчання є комплексним, складним, багатосистемним та методичним явищем, вивченням якого займалися багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Серед науковців, які досліджували питання диференціації навчання були: Кірсанов А.О., Деркач І.І., Хабібулін Д.А., Зимовіна О.О., Ніколаєва С.Ю., Пассов Ю.І., Мельолкіна О.Б., Бабанський Ю.К., Унт І.С., О. Бугайов, А. Бударний, Н. Бурицька, І. Бутузов, С. Гончаренко, В. Забранський, М. Мельников, Є. Рабунський, А. Сбруєва, З. Слєпкань, І. Чередов та інші. Кожен з науковців приділив увагу дослідженню даного питання й дослідив окремі аспекти питання. Наприклад, І. Унт вивчав критерії за якими можна розподіляти суб'єктів навчання для диференційованого навчання. М.Євтух, В.Паламарчук, О.Савченко займалися питанням виокремлення різних підходів до класифікації процесу диференціації та її реалізації; А. Бударний, В. Буряк, В. Болтнянський, І.Підласий досліджували визначення специфіки організації мікрогруп.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглядати дане питання треба чітко розуміти, що таке диференціація навчання, що розуміється під цим поняттям та як воно реалізується. Багато вчених дуже часто ототожнюють поняття «диференціація» та «індивідуалізація». І.С.Унт розмежовує ці поняття таки чином: «індивідуа-

лізація» - це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей кожного учня в усіх формах, незалежно від того, які особливості та в якій мірі враховуються. «Диференціація» – врахування індивідуальних особливостей учнів в такій формі, коли учні групуються на основі будь-яких особливостей визначених викладачем; зазвичай навчання в такому випадку відбувається за декількома різними навчальними планами та програмами [12].

Селевко Г.К. розуміє під поняттям індивідуалізації таку організацію навчального процесу, де вибір прийомів, темпу та способів навчання обумовлене індивідуальними особливостями учнів [10].

За визначенням Осмоловської І.М. диференціація це спосіб організації навчального процесу в якому враховуються індивідуально-типологічні особливості учня (здатність, інтереси, схильності, особливості інтелектуальної діяльності) на основі яких учнів можна об'єднати у групи [7].

Бутузов І.Д. вважав, що основним у диференційованому підході є те, що викладач знаючи та враховуючи особливості учнів в процесі навчання повинен визначити для учнів найбільш раціональний характер роботи на занятті [13].

Диференціація – це реалізація принципу диференційованого підходу, який передбачає врахування відмінностей між групами студентів/курсантів за їхніми інтересами, рівнем знань, здібностями до навчання. Диференційоване навчання зумовлене різними чинниками серед яких можна назвати: збільшення об'ємів інформації, які треба засвоїти; розширення сфер людської діяльності; міжнародний досвід та інше. Таким чином метою диференціації є спрямоване навчання студента в залежності від схильностей, можливостей та здібностей [5].

Як ми зазначали раніше, питанням диференціації навчання займалися багато вчених. Одним із перших науковців, що вирішив внести зміни у систему навчання для того, щоб підвищити ефективність цього навчання був Л.В.Занков. Л.В.Занков основним критерієм для диференціації навчання виділяв саме рівень успішності під час оволодіння матеріалом. Такий підхід вимагав суттєвих змін при організації навчального процесу: викладач готував на кожне заняття різні завдання відповідно до рівня кожної підгрупи. Вважається, що даний підхід був достатньо успішний й доцільний, але лише для початкової школи, оскільки критерій по якому формувались підгрупи був лише один. Така форма організації навчання була обмежена лише одним критерієм тому могла задовольняти лише потреби учнів початкової школи, це насамперед пов'язано з віковими особливостями, колом інтересів та індивідуальними особливостями характеру. Для середньої/ старшої шкіл, а тим паче вищих навчальних закладів лише одного критерію було замало.

В 60-і роки постало питання розробки цілої системи критеріїв за якими здійснювався розподіл суб'єктів на-

вчання. Н.А.Мечинська виділяла педагогічні та психологічні показники навчальної роботи. До педагогічних відносились:

- темп засвоєння навчального матеріалу;
- успішність виконання навчальних завдань;
- типи і кількість помилок.

Серед психологічних виокремлювались такі параметри:

- особливості мисленнєвої діяльності;
- гнучкість мислення;
- продуктивність та репродукція отриманих знань;
- здатність до аналізу та синтезу.

За визначенням І.Є. Унт суб'єктів навчання слід розподіляти за 7 критеріями:

- здатність до навчання;
- навченість;
- вміння самостійно працювати;
- вміння читати з розумінням та необхідною швидкістю;
- спеціальні здібності;
- пізнавальний інтерес;
- відношення до праці [12].

Є.С. Рабунський виділяв інші категорії:

- рівень успішності;
- рівень пізнавальної самостійності;
- організованість в навчанні;
- інтереси [8].

Звісно, ми повністю погоджуємося з думкою вчених, що при диференційованому навчанні на заняттях з іноземної мови студентів/курсантів треба розподіляти за певними критеріями, але вважаємо, що пріоритетні критерії визначає сам викладач відповідно до власних спостережень й їх кількість не повинна перевищувати 3-4 критерії.

Диференційоване навчання має на меті створити такі умови для навчання аби якомога краще можна було реалізувати можливості студентів для успішного засвоєння матеріалу. Як ми зазначали раніше, що кожен студент/курсант приходять з різним рівнем володіння іноземною мовою, рівнем мотивації, тощо. Також велику роль грає й психологічний аспект: мислення, пам'ять, які є індивідуальними у кожного. Таким чином, працювати з усіма однаково буде неправильно: оскільки викладач має лімітований час, а навчити треба всіх. Виходячи з різного рівня знання іноземної мови то хтось буде опановувати матеріал швидко, а хтось буде мати неабиякі труднощі при оволодінні матеріалом. Звідси впливає, що викладач повинен звертатися до диференційованого навчання для того, щоб навчальний матеріал був посилюючий для всіх студентів/курсантів.

Диференціація полягає у всеосяжному пристосуванні змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей студента/курсанта [14]. Здійснення диференціації передбачає:

- вивчення типологічних особливостей студентів та рівня їх успішності з метою загальної оцінки їх можливостей;
- організаційне розв'язання проблеми диференціації, наприклад, поділ групи на підгрупи з урахуванням навчальних можливостей студентів/курсантів, виокремлення сильніших та слабших підгруп;
- вивчення вимог програми і структури змісту навчального предмета з огляду його можливого розширення, скорочення, спрощення, дозування, градування, тощо;
- побудова на цій основі різнорівневих навчальних задач, вибір методів та форм їх вирішення [14].

В умовах диференційованого навчання відбувається виокремлення або розподіл груп студентів/курсантів та

побудова навчального процесу, який буде відповідати певним особливостям суб'єктів навчання.

Вчені виокремлюють дві організаційні форми диференціації: зовнішню та внутрішню.

Зовнішня форма полягає у розподілі студентів/курсантів відповідно до інтересів, успішності та здібностей в цілому. Така форма більш характерна для спеціальних шкіл та університетів де є ухил на вивчення тієї чи іншої дисципліни.

Внутрішня форма передбачає розподіл студентів/курсантів на більшу кількість груп враховуючи різні ознаки, наприклад, просування та успішність в навчанні або індивідуально-психологічні якості.

Зокрема, Юніна О.А. пропонувала такі положення для диференціації навчання:

- неоднаковість засвоєння інформації – це звичне явище, оскільки всі студенти різні;
- засвоєння інформації буває ефективним або неефективним;
- треба своєчасно виявляти причини неефективного засвоєння матеріалу;
- диференціація реалізується не по відставанню (сильний-слабкий), а відповідно до причин через які це відставання відбувається (тип мислення, рівень розуміння, рівень сприйняття);
- причини відставання треба розглядати як основу для диференціації [8].

Також існує й інша класифікація форм організації диференціації. Ця класифікація передбачає розподіл на три форми: відкриту, напіввідкриту та приховану.

Відкрита диференціація передбачає поділ групи студентів/курсантів на 2-3 підгрупи. Розподіл студентів носить добровільний характер, тому кожен спираючись на своє відчуття може вибрати підгрупу. Викладач повинен розробляти на кожне заняття декілька варіантів завдань враховуючи рівень та можливості кожної з підгруп.

Напіввідкрита форма диференціації ґрунтується на тому, що при розподілі групи основним критерієм є рівень успішності. Група розподіляється на «сильніших» та «слабших» й зазвичай при такій формі диференціації є два викладачі, які ведуть ці групи. Частіше така форма диференціації зустрічається в профільних школах, ліцеях, але й існує у вищих навчальних закладах, зокрема при вивченні іноземної мови.

Прихована диференціація полягає в тому, що розподіл є формальним, й іноді самі студенти/курсанти цього не знають. Викладач бачачи рівень успішності сам виділяє тих, кому необхідно допомагати й розробляти легші або складніші завдання.

Диференціація навчання є комплексним, складним, багатосистемним та методичним явищем. Диференційоване навчання є необхідним на заняттях й залежить від рівня підготовленості та навченості, труднощів з навчальним матеріалом. Також, слід пам'ятати й про психологічний аспект: зацікавленість студента/курсанта, зосередженість, схильності, вміння аналізувати та критично мислити, тощо. Головна ціль диференціації полягає в тому, щоб забезпечити найбільшу продуктивність на занятті та щоб у студента/курсанта не залишилось прогалин у знаннях з відповідних тем.

Зміст принципу індивідуального підходу полягає в такій організації навчального процесу, при якому вибір методів, прийомів і темп навчання враховує індивідуальні особливості студентів/курсантів, їх рівень знань та здібність до навчання. Рушійною силою диференціації є

розмежування між побудованим процесом представлення нового матеріалу і індивідуальним характером засвоєння цього матеріалу.

Таким чином ми підходимо до питання, а що саме повинен робити викладач для того, щоб правильно відбувся розподіл.

Багато вчених притримуються думки, що в першу чергу викладач повинен вивчити психофізичні та психологічні особливості студентів/курсантів шляхом певних тестів та власних спостережень. Деякі з особливостей, насамперед, тип мислення, рівень сприйняття, рівень розуміння, мотивація, темперамент можуть бути основними критеріями для розподілу. Наступним кроком є відповідно сам розподіл або групування студентів/курсантів у відповідності до тих особливостей, які були виявлені. Надалі відбувається навчання й викладач при викладі інформації вже ґрунтуючись на розподіл готує завдання різного рівня.

Для того щоб диференціація навчального процесу мала позитивні наслідки, слід пам'ятати, що викладач повинен не тільки гарно орієнтуватися та знати можливості студентів в підгрупі й кожного окремого, а також

вміти правильно розробити завдання відповідно для кожної підгрупи та вміло поєднувати навчальну роботу загалом із використанням диференційованого підходу.

Висновки. Отже, таким чином ціль диференціації навчання полягає в тому, щоб створити кожному студенту/курсанту умови для максимального розвитку його здібностей на заняттях при тому враховуючи певні його індивідуальні особливості. Ми повністю згодні з думкою багатьох науковців, що диференційоване навчання є складним та комплексним процесом, який передбачає розподіл групи студентів/курсантів на декілька підгруп на основі певних критеріїв. Також, ми цілком підтримуємо ті різні критерії, які висували вчені щодо розподілу студентів, а також й думку стосовно того, що викладач повинен мати високий рівень підготовки аби вміло розподілити групу та бути здатним готувати посильні завдання для кожної з цих груп. Більш того, вважаємо, що для успішного диференційованого навчання викладачу слід ретельно вивчати інтелектуальні та психологічні особливості студентів/курсантів аби в подальшому адекватно та правильно об'єднати їх у групи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городнича Л.В. Диференційоване навчання молодших школярів аудіювання англійського мовлення з використанням комп'ютера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Городнича Л.В.К., 2009.-252с.
2. Касьянова А.В. Специфика дифференцированного подхода// Педколледж. 2002. №12.
3. Кузьміна О.В. Диференційоване навчання в умовах групової форми навчальної діяльності учнів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09/ Кузьміна О.В. – Харків, 2002.
4. Мартянова, Докукіна. Особенности дифференциации обучения детей дошкольного возраста // Методист, 2004. №3. С. 61-64.
5. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Проблема дифференциации обучения в средней школе. — М., 1990.
6. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид.2-е, випр. і перероб. — К.: Ленвіт, 2013. — 328 с.
7. Осмоловская И.М. Организация дифференциации обучения в современной общеобразовательной школе, 1998, стр. 5.
8. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников [Текст]/Е. С. Рабунский.-М.: Педагогика, 1975.-184с.
9. Саттарова С. Т. Из опыта индивидуализации обучения иностранным языкам//Молодой ученый.-2014.-№1.-С.571-574.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
11. Скрипниченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2009. – 400с.
12. Унт І.Є. Індивідуалізація і диференціація освіти. – М.: Педагогіка, 1990. –192 с.
13. Інтернет посилання: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2010/Pedagogica/73220.doc.htm
14. http://pidruchniki.com/11510513/pedagogika/diferentsiatsiya_navchanny

REFERENCES

1. Horodnycha L.V. Differentiated teaching of junior pupils of English language listening using computer: thesis.... PhD in Pedagogics: 13.00.02/ Horodnycha L.V. – K., 2009, p.252.
2. Kasianova A.V. Specificity of the differentiated approach// Pedcollege, 2012. №12.
3. Kuzmina O.V. Differentiated learning in group form conditions of educational activity of elementary school pupils: thesis.... PhD in Pedagogics: 13.00.09/ Kuzmina O.V. – Kharkiv, 2002.
4. Martianova, Dokukyna. Peculiarities of differentiated teaching of preschool age children//Metodyst, 2004. №3. –P.61-64.
5. Monakhov V.M., Orlov V.A., Firsov V.V. The problem of differentiated teaching in secondary school. – M., 1990.
6. Nikolaieva S.Yu. Methods of teaching foreign languages in secondary schools: textbook. 2nd edition, corrected and adapted. – K.: Lenvit, 2013. –p.328.
7. Osmolovskaia I.M. Organization of differentiated teaching in a modern school, 1998, p.5.
8. Rabunskyi E.S. Individual approach in the process of teaching pupils [Text]/ E.S. Rabunskyi. – M.: Pedagogics, 1975. –p.184.
9. Sattarova S.T. From the experience of individualization of teaching foreign languages// Molodyi Vchenyi. – 2014. – №1. –P.571-574.
10. Selevko G.K. Modern educational technologies: manual [Text]/ G.K. Selevko – M.: Narodnoe obrazovanye, 1998.
11. Skrypnychenko O.V., Dolynska L.V., Ohorodniichuk Z.V. Age and pedagogical psychology: textbook. 2nd edition. – K.: Karavela, 2009. –p.400.
12. Unt I.E. Individualization and differentiation of education. –M.: Pedagogics, 1990. – p.192.
13. Internet link: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2010/Pedagogica/73220.doc.htm

Differentiated formation of foreign language competence of future lawyers on English classes

I. I. Romanov

Abstract. In the article under consideration the term differentiated learning is closely examined. Also the difference between differentiated learning and individualization is determined. Moreover, it's given some grounding and reasons for choosing differentiation during the process of studying English of future lawyers.

Keywords: *differentiation, individualization, future lawyers, foreign language competence.*

Дифференцированное формирование иностранной иноязычной компетенции на занятиях с иностранного языка у будущих правоведов

И. И. Романов

Аннотация. В статье рассматривается понятие дифференцированного обучения и его отличия от процесса индивидуализации, а также подается обоснование выбора дифференциации в процессе обучения иностранному языку будущих правоведов.

Ключевые слова: *дифференциация, индивидуализация, будущие правоведы/юристы, иноязычная иностранная компетентность.*

Теоретичні основи дослідження готовності соціального працівника до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби

Г. С. Скачкова

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна
Corresponding author. E-mail: anyalomova@gmail.com

Paper received 19.10.17; Revised 22.10.17; Accepted for publication 23.10.17.

Анотація. В статті акцентована увага на необхідності формування готовності соціального працівника до професійної діяльності з особами, що мають особливі освітні потреби. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури надається визначення поняття готовності з точки зору трьох підходів. Представлено та охарактеризовано мотиваційний, орієнтаційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти, які складають структуру готовності фахівця до роботи.

Ключові слова: *готовність, професійна діяльність, соціальний працівник, особа з особливими освітніми потребами.*

В Україні останнім часом досить активно розвивається інклюзивний напрямок освіти, який передбачає активне включення осіб, що мають обмежені можливості в освітнє середовище з метою їх подальшої успішної соціалізації. Це пов'язано, в першу чергу, із гуманізацією освіти в цілому, та тим, що «держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами» [0], про що зазначається в Законі України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року. Цим же нормативно-правовим актом надається визначення поняття особи з особливими освітніми потребами, під яким розуміється «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [0]. Для організації якісного навчально-виховного процесу для такої категорії здобувачів, система інклюзивної освіти передбачає підготовку висококваліфікованих фахівців, мультидисциплінарної команди, елементом якої є соціальний працівник.

Постійна взаємодія з людьми, що мають обмежені можливості – це складне завдання для фахівця соціальної роботи, адже йому необхідно допомогти клієнту адаптуватись в суспільстві та стати повноправним членом соціуму. Тому, окрім того, що соціальний працівник має володіти великою кількістю знань та вмінь щодо успішної взаємодії з особами, що мають особливі освітні потреби, важливим є рівень готовності фахівця для роботи з ними.

Однак, аналіз педагогічної літератури дає нам право констатувати, що проблема структури готовності соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби, не є достатньо висвітленою.

Актуальність її вирішення наводить автора на думку, що існують протиріччя між потребою суспільства у висококваліфікованих фахівцях із соціальної роботи та рівнем готовності студентів і випускників спеціальності «соціальна робота» включатись в діяльність, пов'язану з особами, що мають особливі освітні потреби. Слід відмітити ще одне протиріччя, яке полягає у необхідності формування всіх компонентів готовності фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності та недостатньою увагою до цієї проблеми під час їх підготовки у вищих навчальних закладах.

В педагогіці та психології готовність до здійснення професійної діяльності розглядається в роботах Б. Ананьєва, Г. Гаврілова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Крутецького, А. Петровського, С. Рубінштейна,

В. Сластеніна, С. Смірнова. Готовності соціальних працівників з позиції різних наук присвячено праці В. Ярьської-Смірнкової, І. Зимньої, І. Іспулової, Б. Шапіро, Л. Гуслякової, П. Павленок. Проте в цих роботах розглядаються лише загальні особливості готовності соціальних працівників до професійної діяльності, без урахування категорії клієнтів, з якими вони працюють, зокрема, з особами, що мають особливі освітні потреби.

Метою статті є аналіз наукових досліджень з питання готовності соціального працівника до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби.

В роботі з особами, що мають особливі освітні потреби, соціальні працівники окрім високого рівня теоретичної та практичної підготовленості, ще повинні володіти навичками успішної взаємодії з клієнтом, мати достатній рівень мотивації для успішного виконання професійної діяльності. Запорукою ефективності соціальної роботи з такою категорією здобувачів є рівень готовності соціальних працівників до роботи з такою категорією клієнтів.

На підставі аналізу наукових праць видатних вчених-психологів та педагогів щодо питання готовності до професійної діяльності, слід виділити три головні підходи до трактування цього поняття.

Автори першого із підходів до розуміння готовності, серед яких можна виділити Г. Гаврілова, М. Дьяченко, В. Сластеніна, С. Смірнова, визначають готовність як якість особистості і як стійку характерну рису. Відтак, В. Сластенін зазначає, що готовність – це поєднання таких елементів особистості людини: мотивації до діяльності (позитивного відношення до неї); знань, вмінь та навичок, необхідних для успішного виконання роботи; вимог тієї чи іншої професії до якостей фахівця; важливі особливості процесів мислення [0]. Отже, на підстав вищезазначеного можна стверджувати, що В. Сластенін визначав готовність до діяльності як інтегровану якість особистості.

Представники другого підходу, що визначає готовність як здатність до діяльності, приділено увагу роботам В. Крутецького, А. Петровського, С. Рубінштейна. Зокрема, В. Крутецький та ін. в даному аспекті звертає увагу на те, що готовність є сукупністю дидактичних, творчих, комунікативних здібностей людини. В цьому підході мова йдеться про важливий зв'язок особистісної та діяльнісної сторін готовності до професійної діяльності [0].

Третій підхід зосереджує увагу на поєднанні пер-

шого та другого підходів до розуміння поняття готовності до професійної діяльності. Яскравим її представником є Б. Ананьєв, думка якого сходиться до того, що, характеризуючи готовність до діяльності, важливого значення набуває визначення внутрішньої сили особистості майбутнього фахівця, її потенціалу, що є необхідним для підвищення рівня професіоналізму в подальшому [0].

До представників третього підходу слід віднести також М. Дьяченко та Л. Кандибович, які під готовністю розуміють стан особистості, коли вона має внутрішню налаштованість на певну поведінку при виконанні професійних обов'язків, а також має установку на цілеспрямовані успішні дії [0, с. 4]. На думку зазначених авторів, для того, щоб фахівець мав високий рівень професійної готовності до роботи, необхідним є поєднання психологічної складової (наявність установок) та практичної (володіння професійними вміннями та навичками). М. Дьяченко та Л. Кандибович в цьому контексті виділяють і компоненти професійної готовності, які можна віднести до змісту готовності до професійної діяльності фахівців будь-якої сфери: мотиваційний, емоційно-вольовий, орієнтаційний, операційний, оціночний. [0, с. 53].

Таким чином, професійна готовність до роботи може розглядатись з точки зору трьох підходів: як специфічний стан особистості; як стан підготовленості особистості і як сукупність психологічних, моральних, професійних якостей особистості.

Вивчення наукових педагогічних джерел дає підстави констатувати, що дослідженню з питань готовності до професійної діяльності соціальних працівників приділено недостатню увагу. Аналіз теоретичних основ готовності фахівців соціальної сфери з позиції філософського підходу спостерігається в роботах В. Ярської-Смірної [0]. Психологічний аспект готовності розглядають російські дослідники І. Зимня, І. Іспулової [0], Б. Шапіро [0]. З точки зору соціології, готовності до професійної діяльності у соціальних працівників приділено увагу в роботах Л. Гуслякової [0], П. Павленок [0].

Зміст готовності соціального працівника до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби, має структуру, яка складається із визначених компонентів.

Першим із них є мотиваційний компонент, виділення якого в професійній діяльності соціальних працівників досить виправдано. Наприклад, В. Асеев, досліджуючи мотивацію, визначає мотиваційний компонент готовності як потребу в діяльності і зовнішнім по відношенню до діяльності мотивом, що визначає цільову установку [0, с. 104-105]. Інша дослідниця А. Маркова вважає, що мотивацію складає чотири види спонукання: значення, потреби, мета, зацікавленість [0].

Аналіз досліджень психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що мотиваційний компонент готовності соціальних працівників представляє собою позитивне відношення до професії та прагнення до досягнення успіху.

Мотиваційний компонент готовності соціального працівника до роботи особами, що мають особливі освітні потреби передбачає альтруїстичну мотивацію,

тобто бажання допомогти особам з обмеженими можливостями досягти успіху в навчанні. Окрім цього це може бути соціальна цінність даної професії. Випускники спеціальності «соціальна робота» мають чітко розуміти, що діяльність, пов'язана із людьми, що не можуть самостійно соціалізуватись в житті, є суспільно значущою. Також мотивація майбутнього фахівця може характеризуватись бажанням до самореалізації саме в сфері інклюзивного навчання.

Отже, мотиваційний компонент готовності соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби – це позитивне відношення до даного виду діяльності, прагнення ефективної роботи з такою категорією клієнтів, успішно виконувати свої функції та поставлені завдання; прагнення досягти успіху в професійній діяльності.

Цілеспрямоване навчання у вищому навчальному закладі майбутніх соціальних працівників дозволяє їм розвивати суб'єктивне уявлення своєї професійної Я-концепції, створювати усвідомлений образ свого професійного майбутнього. Одним із головних елементів процесу успішної трудової діяльності є чітке уявлення портрета особистості майбутнього соціального працівника, який працює з особами, що мають особливі освітні потреби. Це виступає основою орієнтаційного компонента готовності фахівця.

Формування орієнтаційного компонента здійснюється під час вивчення дисциплін, спрямованих на роботу із особами, що мають особливі освітні потреби. Крім цього, вимоги, які висуваються до особистості соціального працівника як професіонала, наведено в Етичному кодексі соціальних працівників, який був прийнятий Національною асоціацією соціальних працівників. В 2005 році подібний документ було прийнято і в Україні наказом Міністерства України у справах молоді та спорту. Цей нормативний документ містить норми поведінки фахівця із соціальної роботи стосовно клієнтів, колег, професії та взаємодіючих організацій. Знання цих стандартів, а також вимог до особистості фахівця, який працює з особами, що мають особливі освітні потреби, складає орієнтаційний компонент готовності соціального працівника до роботи з такою категорією клієнтів.

Висококваліфікована професійна діяльність з дітьми та молоддю, що мають особливі освітні потреби, неможлива без арсеналу теоретичних знань із різних галузей науки: освіти, соціальних та поведінкових наук, управління та адміністрування, охорони здоров'я. Адже, соціальний працівник має виступати в ролі педагога, психолога, соціолога, організатора своєї діяльності та навчального процесу підопічного, володіти знаннями щодо діагнозів клієнтів, особливостей фізіології та розвитку людини, основ реабілітації таких осіб і т.д. Ці знання складають основу когнітивного компонента готовності соціальних працівників. Їх перелік наведено також в освітньому стандарті для підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 231 соціальна робота, проте в цьому документі приділено увагу тільки загальним компетентностям, якими повинен володіти майбутній фахівець із соціальної роботи.

Окрім набуття теоретичних знань та практичних навичок, майбутньому фахівцю, який збирається пра-

цювати в навчальних закладах з дітьми та молоддю, що мають особливі освітні потреби, необхідно також вміти застосовувати ці знання на практиці. Через це цим доцільним є виділення четвертого компонента готовності соціального працівника для роботи з «особливими» клієнтами – операційного. В даному контексті сутність цього компоненту полягає в тому, щоб соціальний працівник міг практично застосовувати прийоми спілкування з особами, які мають різні діагнози; мав змогу ефективно взаємодіяти із педагогами, адміністрацією навчального закладу, іншими фахівцями та організаціями з метою побудови індивідуального програми для клієнта, за допомогою якої він досяг успіху на рівні зі своїми однолітками.

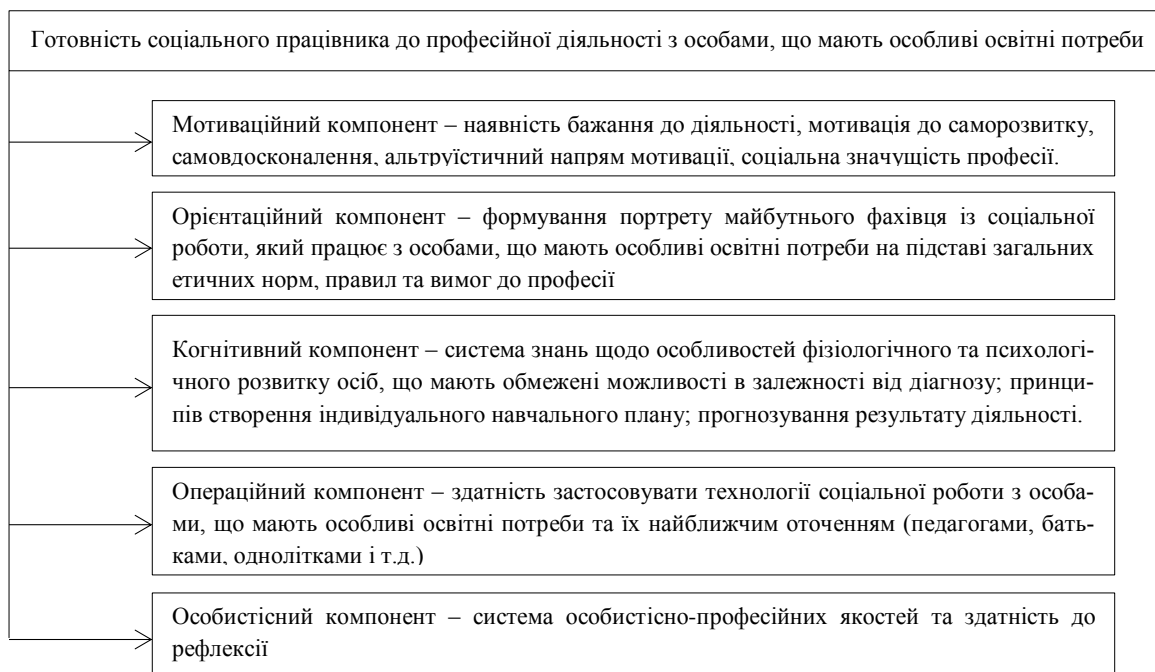
Робота із особами, що мають особливі освітні потреби вимагає від фахівця також розвиток важливих особистісно-професійних якостей особистості фахівця, що складає ще один, особистісний компонент його готовності до діяльності. Соціальний працівник, який працює в інклюзивних закладах, повинен володіти толерантністю, адже підопічні, з якими він працює, мають різні діагнози і можуть по-різному реагувати

на ту чи іншу ситуацію. Відповідальність є не менш важливою професійною якістю, оскільки від грамотно складеного індивідуального плану роботи з особою, що має обмеження, від правильно організованого процесу взаємодії, залежить майбутнє клієнта. Тому соціальний працівник, що працює в інклюзивних закладах, має нести відповідальність з своєю роботою. Третя професійна якість – наполегливість, яка полягає в тому, що, працюючи із особами, що мають особливі освітні потреби, не завжди результат може досягатись одразу. Через це, фахівець не повинен складати руки, а наполегливо досягати мети своєї та клієнта.

Працюючи в інклюзивних навчальних закладах, одним із елементів особистісного компоненту готовності соціальних працівників є також здатність до рефлексії, тобто об'єктивного оцінювання своїх дій. Рефлексія, як зазначав С. Рубінштейн, визначає моральну позицію особистості та відповідальність фахівця за те, що він зробив [0]. Рефлексія допомагає соціальному працівнику оцінювати переваги та недоліки своєї діяльності і вчасно виправляти останні.

Виходячи із вищезазначеного, саме мотиваційний, орієнтаційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти складають структури готовності

мотиваційного, орієнтаційного, когнітивного, операційного та особистісного компонентів готовності соціальних працівників, вміння оцінити свій рівень



соціального працівника до роботи із особами, що мають особливі освітні потреби.

Таким чином у висновку зазначимо, що розвиток

готовності до професійної діяльності сприятимуть більш ефективній взаємодії в процесі трудової діяльності із особами, що мають особливі освітні потреби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. К психологизации студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. С. 14–19.
2. Асеев В. Г. К структуре мотивации деятельности // Проблема деятельности в советской психологии (Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов). М. 1977. С. 100–105.
3. Гуслякова Л. Г. Особенности организации подготовки профессиональных социальных работников в России (1991-2009) // Вестник Мордовского университета. 2010. № 5. С. 151–161.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
5. Испулова С. Н. Профессиональная подготовка студентов университета к индивидуальной социальной работе : автореф. дис... канд пед. наук / С. Н. Испулова. Магнитогорск, 2003. 20 с.
6. Крутецкий В. А. Психология : учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980. 352 с.
7. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психол. 1980. № 5.

- С. 47–59.
8. Павленок П. Д. Введение в специальность. Социальная работа : учебное пособие. М. : Наука, 2007. 128 с.
 9. Про освіту / Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // Верховна рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 06.10.2017).
 10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

11. Сарри Р. Отбор студентов и обучение их социальной работе / пер. с англ. Ю. Б. Шапиро. М.: АспектПресс, 2006. 157 с.
12. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
13. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная сфера: подготовка кадров // Социальная работа. 2007. № 4. С. 32–34.

REFERENCES

1. Ananiev, B.G. To the psychology of the student age // Modern psychological and pedagogical problems of the higher school. Leningrad: Leningrad State University, 1974. P. 14-19.
2. Aseev, V.G. To the structure of activity motivation // The problem of activity in Soviet psychology (Theses of reports to the V All-Union congress of the Society of Psychologists). Moscow. 1977. P. 100-105.
3. Guslyakova, L.G. The organization of training of professional social workers in Russia (1991-2009) // Bulletin of the Moldovian University. 2010. № 5. P. 151-161.
4. Dyachenko, M.I., Kandybovich, L.A. Psychological problems of readiness for activity. Minsk: BSU, 1976. 176 p.
5. Ispulova, S.N. Professional training of university students for individual social work: the author's abstract. dis ... PhD / S.N. Ispulova. Magnitogorsk, 2003. 20 p.
6. Krutetsky V.A. Psychology: a textbook for students pedagogical schools. Moscow: Enlightenment, 1980. 352 p.
7. Markova, A.K. Ways to study the motivation of school children's educational activity // The questions of psychology, 1980. № 5. P. 47-59.
8. Pavlenok, P.D Introduction to the specialty. Social work: a study guide. Moscow: Science, 2007. 128 p.
9. About Education / The Law of Ukraine, September 9, 2017 № 2145-VIII // The Supreme Council of Ukraine. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (the date of the view 06.10.2017).
10. Rubinshtein, S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter, 2002. 720 p.
11. Sarri, R. Selection of students and training their social work / trans. with English. Yu. B. Shapiro. Moscow: AspectPress, 2006. 157 p.
12. Slastenin, V.A. Pedagogy: Textbook. allowance for stud. supreme. ped. training. institutions. Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. 576 p.
13. Yarskaya-Smirnova, E.R. Social sphere: training of personnel // Social work. 2007. № 4. P. 32-34.

Theoretical basics of research social worker's readiness to work with persons with special educational needs

G. S. Skachkova

Abstract. The article focuses attention on the need to prepare a social worker's readiness for professional work with persons who have special educational needs. Based on the analysis of psycho-pedagogical literature, a definition of the concept of readiness from the point of view of three approaches is given. Motivational, orientational, cognitive, operational and personal components that constitute the structure of a specialist's readiness to work are presented and characterized.

Keywords: *readiness, professional activity, social worker, person with special educational needs.*

Теоретические основы исследования готовности социального работника к работе с лицами с особыми образовательными потребностями

А. С. Скачкова

Аннотация. В статье акцентировано внимание на необходимости формирования готовности социального работника к профессиональной деятельности с лицами, имеющими особые образовательные потребности. На основании анализа психолого-педагогической литературы дается определение понятию готовности с точки зрения трех подходов. Представлены и охарактеризованы мотивационный, ориентационный, когнитивный, операционный и личностный компоненты, которые составляют структуру готовности специалиста к работе.

Ключевые слова: *готовность, профессиональная деятельность, социальный работник, лицо с особыми образовательными потребностями.*

Система освіти Радянської Буковини у перші повоєнні роки (44-50 роки ХХ ст.)

І. В. Житарюк, В. І. Мироник, О. Д. Мироник

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича м. Чернівці, Україна

Paper received 13.10.17; Revised 17.10.17; Accepted for publication 18.10.17.

Анотація: У роботі досліджуються питання, що стосуються системи освіти Радянської Буковини 44-50 років ХХ ст. Акцентовано на тому, що перебування краю у складі Радянської України ознаменувалося переходом навчання у закладах освіти на мову більшості населення краю, що стала офіційною, з врахуванням і національних меншин; запровадженням загального обов'язкового навчання дітей шкільного віку; організаційними заходами щодо ліквідації неписьменності дорослого населення. Зазначено, що для забезпечення кадрами народного господарства і освітньої діяльності в області було організовано роботу відповідних навчальних закладів щодо їх підготовки.

Ключові слова: малописьменність, неписьменність, Радянська Буковина, Радянська Україна, система освіти.

Постановка проблеми. Феномен історії освіти Буковини та Хотинщини є, певною мірою, унікальним, оскільки унаочнює процес розвитку і збереження самобутності української національної школи, формування національної свідомості буковинців і бесарабців, їхніх світоглядних засад у різні історичні етапи, наприклад, за радянської доби.

Як зазначає В. Роменець „... у дзеркалі всесвітньої історії людина пізнає себе, через історію іде до сучасного, інтенсивніше переживає свою участь у перебігу подій сучасності. Не можна жити в сучасному, не спираючись на минуле і майбутнє. Без цієї умови „тепер” буде порожнім. Справжня повнота змісту „тепер” сягає своїм корінням вічного сучасного” [9, с. 574].

На особливу увагу заслуговує аналіз процесів, що відбувалися у Чернівецькій області у перші повоєнні роки (44-50 роки ХХ ст.), – одному з найважливіших і переломних періодів у розвитку української системи освіти і математичної науки та культури краю. Крім того заслуговує уваги і перехідний етап в системі освіти Чернівецької області, коли від європейської системи освіти румунського періоду населення переходило до здобуття освіти за радянською системою навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роки комуністичної ідеології більшість інформації про розвиток української освіти, особливо її здобутки та діяльність відомих громадських і освітніх діячів Буковини та Північної Бесарабії, було заборонено, а доступ до неї – закрито. Незважаючи на цензуру з боку влади, в 50-80-ті роки ХХ ст. науковцями Чернівецького університету й іншими видано дослідження про історію розвитку і соціально-економічні проблеми краю, його революційний рух та класову боротьбу, освітні процеси тощо, де вперше введено в обіг нові матеріали та архівні джерела. Зокрема, в дисертаційних дослідженнях Д.М. Щербини, Р.П. Ростікуса з проблем історії освіти Буковини і західних областей України висвітлено (з позиції тодішнього партійного підходу) окремі аспекти освіти і науки австрійського та румунського періодів, але детальніше описано особливості розвитку народної (Д.М. Щербина) та вищої (В.К. Боролук, Р.П. Ростікус) освіти і науки за радянських часів.

Вітчизняні науковці В.М. Ботушанський, О.В. До-

бржанський, Ю.І. Макар, О.М. Масан, Л.П. Михайлина, І.В. Зибачинський та ін. досліджуючи історію розвитку Буковини і Хотинщини висвітлювали й певні освітні аспекти. І. Курляк, Д. Пенішкевич та ін. досліджували розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях ХІХ – першої половини ХХ ст., а І.В. Житарюк – розвиток математичної освіти і науки.

Незважаючи на зазначені наукові дослідження не простежується системний підхід щодо детального дослідження системи освіти в краї зазначеного періоду з позицій сучасності.

Метою статті є дослідження системи освіти Буковини і Хотинщини за радянської доби.

Виклад основного матеріалу дослідження. У березні 1944 року Радянська Армія звільнила край від румуно-німецьких загарбників і 12 вересня 1944 року відбулося формальне затвердження нового радянсько-румунського кордону при підписанні перемир'я у Москві між СРСР і Румунією, остання визнала територію Чернівецької області за СРСР у складі Української РСР. Міжнародно цей кордон було підтверджено 10 лютого 1947 року Паризькою мирною угодою Союзних і Сполучених держав з Румунією щодо радянсько-румунського кордону [1, с. 264-265].

Для соціально-політичної стабілізації в краї важливою була національна політика радянської влади. На відміну від румунського періоду, пріоритет надавали розвитку української мови, тобто мови більшості населення області, що стала офіційною [1, с. 268-270].

Великої шкоди було завдано освітнім закладам області в роки її окупації румуно-німецькими загарбниками 1941-1944 рр. У перші повоєнні роки в школах не вистачало підручників, зошитів, різного необхідного навчального обладнання. Для шкіл області першого повоєнного року потрібно було 2,5 тис. вчителів, фактично було 1824.

У 1944/1945 навчальному році було відбудовано 454 школи, 15 технікумів, 2 інститути і державний університет [2; 12, с. 10; 6]. У цьому ж навчальному році було охоплено навчанням 94,5 % дітей шкільного віку, які навчалися у 481 відновленій школі, з яких 18 середні, 113 семирічні та 350 початкові. Держава не забезпечувала централізовано школи всім необхідним, тому місцеві органи влади вживали заходи, щоб виділити для дітей продукти харчування, одяг тощо. Багато шкіл працювало у дві зміни.

В області продовжували ліквідацію неписьменності, де на 1 січня 1945 року налічувалося 250 тис. неписьменних осіб. У 1944/1945 навчальному році навчанням було охоплено 60873 особи, а впродовж 1944-1951 рр. ліквідовано неписьменність і малописьменність близько 191 тис. особами, серед яких було понад 122 тис. жіночої статі [1, с. 268-270].

Для реалізації загального обов'язкового навчання у всіх населених пунктах краю було проведено облік дітей віком від 6 до 15 років, для кожної школи встановлено її „шкільний мікрорайон”. Місцеві Ради депутатів трудящих систематично заслуховували на сесіях питання народної освіти і вживали відповідні заходи щодо залучення дітей до навчання.

Культкомісії місцевих Рад депутатів разом зі шкільними батьківськими комітетами дбали про матеріальну допомогу дітям-сиротам та дітям інвалідів Вітчизняної війни [13, с. 61-62].

Реалізація загального обов'язкового навчання супроводжувалася розвитком шкільної мережі та кількості учнів у ній. У 1949/1950 навчальному році школи області перейшли на кабінетну форму навчання, а з переходом наприкінці 40-х років ХХ ст. до обов'язкового семирічного навчання в області відбулося зростання кількості середніх шкіл. Для реалізації

освітньої програми було проведено облік усіх дітей 6-15 років і на основі нього сплановано сітку шкіл з метою охопити навчанням усіх дітей та залучено 4102 учителів (2794 особи жіночої статі), з них 3049 українців, 384 росіяни, 273 євреї та 396 інших національностей. З наявної кількості вчителів вищу освіту мали 500 осіб, незакінчену вищу – 925, середню педагогічну – 1785, середню – 357, незакінчену середню – 400 [5, арк. 31]. В 1949/1950 навчальному році 62 початкові школи було реорганізовано в семирічні [4, арк. 6; 8], для цього було збудовано 6 шкільних приміщень і пристосовано під них 21 [4, арк. 3; 7]. При школах було організовано 90 інтернатів, якими було охоплено 3304 учні.

Розширення шкільної мережі потребувало підготовки значної кількості вчителів, а тому їх підготовка була одним з головних завдань у галузі народної освіти. В післявоєнні роки тимчасово було налагоджено підготовку педагогічних кадрів через систему короткострокових педагогічних курсів для вчителів I-IV класів та молдавських шкіл у навчальних закладах області як денної, так і заочної форм навчання. У таблиці 1 наведено кількість підготовлених на короткострокових курсах учителів у перші післявоєнні роки.

Таблиця 1. Статистичні дані про педагогічні кадри Чернівецької області, підготовлених у перші повоєнні роки на короткострокових курсах

	Навчальний рік				
	1944/1945	1945/1946	1946/1947	1947/1948	1948/1949
Всього підготовлено вчителів	600	430	620	380	625

Крім того, за 1946-1950 рр. в школи області було направлено 2097 випускників вищих навчальних закладів Східної України. За допомогою них влада, окрім освітніх цілей, здійснювала й певні ідеологічні завдання щодо радянзації суспільної свідомості підростаючого покоління, так і дорослого населення. Неперервно зростав якісний склад учителів, їх кіль-

кість із вищою освітою (див. табл. 2).

Органи народної освіти регулярно організовували курси і семінарські заняття для вчителів, до проведення яких залучали викладачів Чернівецького державного університету, співробітників інституту вдосконалення вчителів та кращих учителів області.

Таблиця 2. Статистичні дані про педагогічні кадри Чернівецької області у повоєнний період

	Всього працювало вчителів	З вищою освітою	З незакінченою вищою	З середньою педагогічною освітою	З середньою освітою	З незакінченою середньою
1944/1945	1814	304	464	485	-	561
1949/1950	4148	512	1074	1805	357	400

Значну увагу приділяли підвищенню кваліфікації вчителів за допомогою системи заочної освіти. В 1944-1945 навчальному році заочно навчалося 808 вчителів з Чернівецької області [3; 7]. Підготовку вчителів молдавських шкіл було зосереджено на молдавському відділенні Чернівецького державного університету.

На покращення навчання та виховання учнів впливало започаткування позакласної та позашкільної роботи з ними, що з кожним роком ставала змістовнішою і була спрямованою на закріплення й поглиблення знань, набуття навичок та умінь на практиці. Про розмах цієї роботи свідчать такі дані: в 1944/1945 навчальному році в школах області працювало 960 гуртків, здебільшого технічних, якими було охоплено 26,7 тис. учнів; 1949/1950 – 3290 гуртків, де займалося 56,9 тис. учнів [13, 14].

Учительські колективи приділяли значну увагу організації гурткової роботи, оскільки вона була одним із засобів розвитку творчих здібностей учнів тощо. Покращення рівня математичної освіти учнів сприяли позакласна робота з математики, вимірювальні роботи на місцевості, збільшення кількості математичних гуртків та централізований підхід щодо їх роботи. На заняттях у гуртках розв'язували цікаві задачі, поглиблено вивчали теоретичний матеріал, готували до олімпіад юних математиків різного рівня тощо.

Значні завдання у справі підготовки кадрів через вищу школу було накреслено IV п'ятирічним планом відбудови і розвитку народного господарства УРСР на 1946-1950 р., зокрема, для промисловості мало бути підготовлено до 25 тис. інженерів різних спеціальностей, близько трьох тисяч економістів, понад 25 тисяч педагогів тощо. В здійсненні цього допомагали

й вищі навчальні заклади Чернівецької області.

У квітні 1944 року поновив роботу Чернівецький учительський інститут, а 15 липня 1944 р. – Чернівецький державний університет. За клопотанням виконавчого комітету Чернівецької обласної Ради депутатів трудящих і бюро Чернівецького обкому партії Раднарком УРСР і ЦК КП(б)У 24 жовтня 1944 р. прийняли рішення про відкриття в Чернівцях медінституту.

На 1 січня 1946 року в трьох вищих навчальних за-

кладах м. Чернівці навчалось 1822 студенти, з них лише 148 були з місцевого населення, а в 17 технікумах навчався 2061 студент [10, с. 135-137, 140].

Щороку збільшувалася кількість студентів у вищих навчальних закладах Чернівецької області, зокрема і вихідців з місцевого населення, що було запорукою підготовки національно свідомої місцевої інтелігенції (див. табл. 3) [10, с. 150].

Таблиця 3. Статистичні дані про кількість студентів у вищих навчальних закладах Чернівецької області у перші повоснні роки

Навчальний рік	Кількість студентів у вищих навчальних закладах Чернівецької області (денна форма навчання)					
	університет		медінститут		учительський інститут	
	Всього	З місцевих жителів	Всього	З місцевих жителів	Всього	З місцевих жителів
1948/1949	1450	70	1247	76	372	141

Для забезпечення навчального процесу Чернівецькому університету необхідні були кваліфіковані науково-педагогічні кадри. Так, у 1944/1945 н.р. в університеті працювало лише 2 доктори і 24 кандидати наук і 32 викладачі без наукових ступенів, а в 1947/1948 н.р. зі 160 викладачів було вже 6 докторів і 46 кандидатів наук. Професорсько-викладацький склад поповнювався як за рахунок інших науково-навчальних закладів країни, так і підготовкою їх через аспірантуру університету, яку було відкрито в 1946 році на фізико-математичному, хімічному та філологічному факультетах з трьох спеціальностей [11, с. 21].

Висновки. У повоснний період першочерговим за-

вданням більшовицького режиму було приведення буковинського і бесарабського краю у повну відповідність з радянською системою суспільно-політичного та соціально-економічного життя. Особливо важливою для режиму була проблема ідейно-політичного виховання населення краю в дусі комуністичної ідеології, а управління системою освіти Чернівецької області впливало з освітньої політики Радянського Союзу.

Для забезпечення кадрами народного господарства і освітньої діяльності в області було організовано роботу відповідних навчальних закладів щодо їх підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буковина : історичний нарис / [За ред. С.С. Костишина] В.М. Ботушанський (відп. ред.), О.В. Добржанський, Ю.І. Макар, О.М. Масан, Л.П. Михайлина. – Чернівці : Зелена Буковина, 1998. – 416 с.
2. ДАЧО. – Ф. Р-763 : Відділ народної освіти виконавчого комітету Чернівецької обласної ради депутатів трудящих. – Оп. 4. – Т. 2. – Спр. 525 : План роботи шкільного сектору на IV четверть 1944/1945 навчального року. – 2 арк.
3. ДАЧО. – Ф. Р-82 : Чернівецький державний університет, м. Чернівці, 1944-1958 рр. – Оп. 5. – Т. 1. – Спр. 1 : Накази і розпорядження Наркомату освіти УРСР і Управління вищої школи при РНК УРСР щодо навчально-організаційної роботи, червень 1944 р. 27.06.1945 р. – 98 арк.
4. ДАЧО. – Ф. Р-763 : Відділ народної освіти виконавчого комітету Чернівецької обласної ради депутатів трудящих. – Оп. 4. – Т. 2. – Спр. 531 : Звіти, інформація про роботу вечірніх шкіл робітничої молоді області за 1949/1950 навчальний рік. – 209 арк.
5. ДАЧО. – Ф. Р-763 : Відділ народної освіти виконавчого комітету Чернівецької обласної ради депутатів трудящих. – Оп. 10. – Т. 1. – Спр. 13 : Довідки та інформації по кадрах за 1944-1949 рр. – 61 арк.
6. Житарюк І.В. Розвиток математичної освіти і науки Буковини та Північної Бессарабії (середина XIX – поч. ХХІ ст.) : Дисертація на здобуття наукового ступеня д-ра іст. н.; спец. 09.00.12 – українознавство. – К., 2010. – 577 с.
7. ПАЧОКПУ. – Ф. 1 : Чернівецький обком компартії Украї-

- ни. – Оп. 12. – С. 31 : Звіт обласного відділу народної освіти про роботу шкіл за 1944/1945 навчальний рік. – 48 арк.
8. ПАЧОКПУ. – Ф. 1 : Чернівецький обком компартії України. – Оп. 12. – С. 70 : Звіт обласного відділу народної освіти про роботу шкіл за 1949/1950 навчальний рік. – 140 арк.
9. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття : Навчальний посібник / Роменець В.А., Маноха І.П.; Вст. ст. В.О. Татенка, Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
10. Ростикус Р.П. Розвиток і зміцнення вищої школи в західних областях України в післявоєнний період / Ростикус Р.П. – Чернівці : вид-во ЧДУ, 1957. – 218 с.
11. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Імена славних сучасників / Редкол. : С.В. Мельничук (голова), В.М. Ботушанський та ін. – К. : Світ успіху, 2005. – 287 с.
12. Щербина Д.Н. Развитие народного образования на Буковине : автореф. дис. на соиск. учёной степени канд. ист. наук : спец. 07.00.02 „История СССР”. – Киев, 1961. – 18 с.
13. Щербина Д.М. Розвиток Радянської школи на Буковині в післявоєнний період (1944-1956 рр.) // Наукові записки Чернівецького державного університету (шостий випуск аспірантських робіт). – Т. XXXV. – Серія історичних наук. – Вип. 4. – 1959. – С. 59-71.
14. Щербина Д.Н. Развитие народного образования на Буковине / Щербина Д.Н. – Черновцы, 1961. – 283 с.

REFERENCES

1. Bukovina : historical sketch / [ed. by S. S. Kostyshin].M. Botoshansky (resp. ed.), A. V. Dobzhansky, Y. I. Makarov, A. M. Masan, L. P. Mikhaylin. – Chernivtsi : Green Bukovina, 1998. – 416 p.
2. State archives of Chernivtsi region (DACHO). – F. P-763 : Department of education of the Executive Committee of the Chernivtsi regional Council of people's deputies. Op. 4. – T. 2. – SPR. 525 : work Plan for the school sector for the fourth

- quarter of the 1944/1945 academic year. – 2 ark.
3. DACHO. – F. P-82 : Chernivtsi state University, Chernivtsi, 1944-1958 administration. Op. 5. – Vol. 1. – SPR. 1 : Orders and instructions of people's Commissariat of education of the USSR and management of higher education at SNK USSR on educational and organizational work, June 1944. 27.06.1945 – 98 ark.
 4. DACHO. - F. R-763: Department of Public Education of the Executive Committee of the Chernivtsi Regional Council of Workers' Deputies. – Op. 4. - T. 2. – Sp. 531: Reports, information on the work of evening schools of the working youth of the region for the 1949/1950 academic year. – 209 arcs.
 5. DACHO. - F. R-763: Department of Public Education of the Executive Committee of the Chernivtsi Regional Council of Workers' Deputies. – Op. 10. – T. 1. – Sp. 13: Reference and information on frames for 1944-1949 biennium. – 61 arcs.
 6. Zhytaryk IV Development of mathematical education and science of Bukovina and Northern Bessarabia (mid XIX - early XXI centuries): Thesis for obtaining the degree of Doctor of Historical Sciences; specialty 09.00.12 - Ukrainian studies (historical sciences). – K., 2010. – 577 p.
 7. Party archive of the Chernivtsi Regional Committee of the Communist Party of Ukraine (PACHRCPU). - F.1: Chernivtsi Regional Committee of the Communist Party of Ukraine. – Op. 12. – P. 31: Report of the regional department of public education on the work of schools for the 1944/1945 school year. – 48 arcs.
 8. PACHRCPU. - F.1: Chernivtsi Regional Committee of the Communist Party of Ukraine. – Op. 12. – P. 70: Report of the regional department of public education on the work of schools for the 1949/1950 school year. – 140 arcs.
 9. Romenets V. A. History of psychology of the twentieth century : textbook / Romenets V. A., Manoha I. P.; Introduction V. A. Tatenko, T. M. Titarenko. – K. : Lybid, 1998. – 992 p.
 10. Rostiscus R.P. Development and strengthening of higher education in the western regions of Ukraine in the postwar period. – Chernivtsi: the view of the ChSU, 1957. – 218 p.
 11. Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich. The names of glorious contemporaries / Redcock. : S.V. Melnichuk (head), V.M. Botushansky and others. – K. : The World of Success, 2005. – 287 pp.
 12. Sherbyna D.N. Development of public education in Bukovyna: the dissertation author's abstract on competition of a scientific degree of the candidate of historical sciences: special 07.00.02 "History of the USSR". – Kiev, 1961. – 18 p.
 13. Sherbyna D.N. Development of the Soviet School in Bukovina in the Postwar Period (1944-1956) // Scientific Papers of Chernivtsi State University (sixth issue of postgraduate studies). – T. XXVV. – Series of historical sciences. – Whip 4. – 1959. – P. 59-71.
 14. Sherbyna D.N. Development of National Education in Bukovina. – Chernivtsi, 1961. – 283 p.

The system of education of Soviet Bukovina in the first postwar years (44-50 years of the XX century)

I. V. Zhitaryuk, V. I. Myronyk, O. D. Myronyk

Abstract. The paper deals with questions concerning the system of education in Soviet Bukovina 44-50 years of the XX century. The emphasis was placed on the fact that the stay of the province within the Soviet Ukraine was marked by the transition of education in educational institutions to the language of the majority of the population of the region, which became official, taking into account national minorities; introduction of general compulsory education for school-age children; organizational measures to eliminate the illiteracy of the adult population. It is noted that for the provision of personnel of the national economy and educational activity in the region, the work of the relevant educational institutions was organized on their preparation.

Keywords: illiteracy, illiteracy, Soviet Bukovina, Soviet Ukraine, system of education.

Система образования Советской Буковины в первые послевоенные годы (44-50 годы XX в.)

И. В. Житарюк, В. И. Мироник, О. Д. Мироник

Аннотация. В работе исследуются вопросы, касающиеся системы образования Советской Буковины 44-50 годов XX в. Акцентировано на том, что пребывание края в составе Советской Украины ознаменовалось переходом обучения в учебных заведениях на язык большинства населения края, который стал официальным, с учетом и национальных меньшинств; введением всеобщего обязательного обучения детей школьного возраста; организационными мерами по ликвидации неграмотности взрослого населения. Отмечено, что для обеспечения кадрами народного хозяйства и образовательной деятельности в области была организована работа соответствующих учебных заведений по их подготовке.

Ключевые слова: малограмотность, неграмотность, Советская Буковина, Советская Украина, система образования.

PSYCHOLOGY

Концептуальні засади психології опанувальної поведінки у життєвому просторі особистості

І. О. Корнієнко

Мукачівський державний університет

Paper received 26.10.17; Revised 30.10.17; Accepted for publication 02.10.17.

Анотація. У статті розглянуто опанувальну поведінку особистості у методологічному контексті генетичної психології з позиції єдності і складної динамічної взаємодії органічних та соціальних чинників із врахуванням загальної методології культурно-історичної психології. У статті наведено підходи щодо застосування генетично-психологічної парадигми у вивченні опанувальної поведінки особистості. Обґрунтовано, що опанувальна поведінка може мати як онтогенетичний вектор, так і проявлятися як дизонтогенез у варіанті затриманого, спотвореного розвитку. У побудові концептуальних положень осмислення специфіки опанувальної поведінки особистості визначено, що розвиток є основним способом існування особистості впродовж її біодромального шляху.

Ключові слова: опанувальна поведінка, психічні властивості, генетико-психологічна парадигма, онтогенез, розвиток, життєвий простір.

Постановка проблеми. Психологія опанувальної поведінки у життєвому просторі особистості як складний і поліфундаментальний процес має розлогі філософсько-психологічні основи й інтерпретації. Для забезпечення надійного наукологічного підходу до пізнання сутності певних психологічних феноменів та їхнього якісно-інтерпретаційного наповнення і застосування потрібно враховувати тривірневий характер методології. Загальна методологія як сукупність необхідних і достатніх наукових принципів вивчення конкретного соціально-психологічного явища, зокрема перманентного процесу опанувальної поведінки особистості упродовж власного біодромального шляху виступає своєрідним концептуальним обрамленням сутнісного наповнення цього вкрай складного і тривалого феномену [1, 3, 4, 11 та ін.].

Відшукування і набуття особистістю внаслідок задіяння механізмів опанувальної поведінки нових оптимістичних і домінантних сенсів життя містить універсальні, “класичні” філософсько-психологічні закони, усталені принципи і категорії, розроблені в контексті вивчення функціональної суті досліджуваного явища.

Зважаючи на потужний міждисциплінарний резонанс і враховуючи фундаментальні концептуальні положення генетичної психології як магістральної лінії в сучасній вітчизняній психологічній думці, упродовж вивчення опанувальної поведінки особистості, ми задіємо як визначальну методологічну засаду насамперед генетичний принцип або принцип розвитку, який дозволяє багатогранно дослідити закономірності, специфіку і парадокси опанування людиною внутрішнім мікросвітом та оволодіння нею на рівні глибоко суб’єктивних та індивідуально-неповторних сенсорно-когнітивних процесів відкритим макрокосмом [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з поглядами С.Д. Максименка, генетична психологія повинна вивчати широке коло соціально-психологічних феноменів, насамперед виникнення психічних явищ, їхнє походження, становлення у життєвих процесах, функціонування, їхнє відродження після втрати ними дійових функцій. “Генетична психологія повинна вивчати об’єктивні процеси зародження

нових психічних явищ, які були в надрах попередніх, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених передумов” [14, с. 305].

Генетично-психологічна методологічна рефлексія, на думку Н.Ф. Каліної, завдяки працям С.Д. Максименка дали молодим психологам реальну можливість отримати адекватну й об’єктивну теоретико-методологічну базу для власних досліджень, що виконуються на стику традиційних вітчизняних парадигм і теорій та глибинно-психологічних, феноменологічних, екзистенційних і постмодерністських теорій [6].

Базальним концептуальним принципом ми обрали положення генетичної психології (С.Д. Максименко), згідно з якими процес набуття знань, умінь і навичок опанувальної поведінки особистості слід розглядати крізь призму системного детермінізму і неперервного розвитку ускладнюваних структур.

Оскільки психіка є складною багаторівневою поліваріантною системою взаємопов’язаних та взаємозалежних просторово-часових свідомих і несвідомих відносин, між якими існує інформаційно-енергетична взаємодія на рівні окремих компонентів і властивостей соціальної діяльності, то опанувальна поведінка особистості у життєвому просторі якраз вписується у філософсько-психологічний контекст генетичної психології [15].

Слід відзначити, що генетична психологія концентрує в собі положення про те, що специфічні форми психіки не дані людині від народження, а лише задані як суспільні зразки, тому психічний розвиток здійснюється у вигляді засвоєння цих зразків, насамперед у процесі цілеспрямованого навчання і виховання. У контексті сказаного – опанувальна поведінка особистості упродовж власного екзистенційного самоздійснення й самореалізації відбувається в детермінаційному “силовому” полі навчання і виховання: від простого залучення механізмів наслідування, навіювання, зараження та ін. у процес виховання – до цілеспрямованого індивідуально-диференційного навчання певним поведінковим психотехнікам.

Констатуємо ключові змістові ознаки розвитку психіки людини в онтогенезі, С.Д. Максименко наголо-

шує, що генеза особистості – це специфічна трансформація структурних компонентів діяльності опосередкованих механізмом інтеріоризації в структурні властивості і якості особистості. Тобто, інакше кажучи, особистість водночас і реалізатор діяльності (як форми прояву її потенцій), і активізатор процесу функціонування діяльності, яка трансформується в психічні якості самої особистості [10].

Такий підхід дозволяє нам усталити на рівні концептуального осмислення феномену опанувальної поведінки особистості упродовж онтогенезу положення, згідно з яким людина інтеріоризує потенціал опанування протягом усього життєвого шляху, реалізуючи його різною мірою на різних відтинках і відповідним чином активізуючи за мірою актуальної необхідності. Отже, метою статті є аналіз та визначення концептуальних методичних положень осмислення специфіки опанувальної поведінки особистості.

Результати дослідження. Започаткування і постійний розвиток С.Д. Максименком та послідовниками його наукової школи [1, 4, 10, 19] філософсько-психологічного постулату щодо генези психічних властивостей особистості зумовило як спалах уваги до інноваційного ключового методу дослідження, так і до якісної та кількісної зміни дослідницької парадигми. Нами зауважено, що від відстеження закономірностей розвитку окремих елементів психіки відбувся перехід до вивчення своєрідної інтегрованої єдності – особистості у процесі її неперервного становлення й розвитку.

У процесі побудови концептуальної моделі ресоціалізації особистості в умовах різновидових обмежень (депривації) Я. О. Гошовський стверджує, що чи не найхарактернішою ознакою генетично-психологічного підходу до феноменології становлення людської психіки (а отже й ревіталізації депривованої особистості) є діалектичний компаративізм, коли у річищі психофізичного розвитку “ускладнюваних структур” відбувається системне порівняльне вивчення онто- й соціогенетичних змін на конгитивно-інтелектуальному, сенсорно-перцептивному, емоційно-регулятивному та інших рівнях. Постулюється, що генетично-психологічний підхід у поясненні психічного розвитку депривованої особистості набуває універсального статусу, оскільки його ключові принципи діалектики й культурно-історичного компаративізму дозволяють цілісно і багатогранно обґрунтувати і тлумачити неоднозначні процеси онто- й соціогенезу [4]. У нашому випадку попри певну закономірність опанувальної поведінки у системі кратопсихологічних владно-підвладних взаємин (ми домінуємо над кимось, однак хтось домінує над нами), тобто за визнання її явної системності, структурованості, ієрархізованості та субординованості, слід вести мову і про її неоднозначність. Якраз компаративізм (разом із крос-культурністю) спроможний забезпечити і порівняльно-історичний, і цілісний підхід до розуміння змістовно-семантичних і структурно-функціональних складових, компонентів, етапів розвитку опанувальної поведінки упродовж життєвого шляху.

Генетична психологія дає змогу різнобічного теоретико-методологічного аналізу й експериментального вивчення розвитку особистості, зокрема її опанувальної поведінки як інтенсивної діяльності у найширшому

соціокультурному контексті із застосуванням розлогого спектру еґо-захисних і домінувальних механізмів: від інтуїтивного й несвідомого психологічного захисту до виважених і усвідомлених копінг-стилів і копінг-стратегій.

Окремим успішним акцентом і аспектом задіяння генетично-психологічної парадигми у вивченні опанувальної поведінки особистості є історична тяглість, спадковість концептуально-теоретичного доробку культурно-історичної психології [2, 8, 15, 16 та ін.]. Як наголошує С.Д. Максименко, аналіз емпіричних результатів, отриманих за допомогою експериментально-генетичного методу, який був обґрунтований Л.С. Виготським, врахування закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г.С. Костюк), опертя на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В. Давидов), вивчення численних досліджень з біології та генетики дають підстави для висновку, що силою, яка породжує людське життя, є нужда [15]. На думку С.Д. Максименка, “атрибутами розвитку особистості слід вважати, по-перше – відсутність жорсткої віднесеності до якогось задалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; по-друге – спадковість, тобто зумовленість попередніми стадіями розвитку; по-третє – цілісність, коли система розвивається в цілому, випереджаючи розвиток окремих частин і, по-четверте – універсальність розвитку людських потенцій, які є самоцінними” [10, с.95]. На такому розумінні базуються і наші погляди стосовно генези опанувальної поведінки особистості.

У методологічному контексті генетичної психології опанувальну поведінку особистості упродовж біодормального шляху ми розглядаємо з урахуванням єдності і складної динамічної взаємодії органічних та соціальних чинників. Детермінуючий вплив соціального доквілля змінюється залежно від процесів онтогенетичного становлення і біопсихічного та соціокультурного дозрівання, насамперед через долання нужди [3, 4, 11, 17, 18].

Методологічний генетично-психологічний зміст потрібно розглядати якраз у контексті загальної методології культурно-історичної психології, тобто опанувальна поведінка особистості у концепціях представників “лінії Виготського” прочитується як одна з найважливіших біосоціальних тенденцій у діяльності-рухві-саморухві особистості, її онтогенетичному формуванні і становленні [2, 7, 8, 9, 15].

Як відомо, культурно-історична школа тлумачить процес розвитку як кількісні і якісні зміни, як саморух суб’єкта завдяки його діяльності з предметами, а факти спадковості і середовища – це лише умови, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні варіації в межах норми, від яких залежить індивідуальна неповторність особистості.

Істотним сповільнюючим фактором у становленні особистості можуть бути суперечності, які в свою чергу можуть призвести до затримки у психічному розвитку, виникнення криз та інших несприятливих дегенеративних тенденцій [10, 16 та ін.]. До обов’язкового врахування належить те, що генетична психологія як одна з найрезультативніших теорій сучасної вітчизня-

ної психології, розробляє концептуальні положення, згідно з якими рушійними силами розвитку, оптимізуючим джерелом саморуху особистості є внутрішні суперечності, що виникають в її житті, діяльності, взаєминах із соціумом. Тому в трактуванні психогенезу опанувальної поведінки треба враховувати суперечності між новими потребами, прагненнями людини і рівнем розвитку її можливостей; між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними для їх розв'язання вміннями та навичками, між новими завданнями і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями, що випереджають її спосіб життя і об'єктивним становищем у сім'ї та групі [8, 14, 15, 19 та ін.]. Ми вважаємо, що в контексті висвітлених вище класичних положень, *опанувальна поведінка може мати як онтогенетичний вектор, так і проявлятися як дизонтогенез у варіанті затриманого, спотвореного розвитку/недорозвитку.*

Вважаємо, що найвищою формою розвитку опанувальної поведінки особистості, проявом її інтелектуального і духовного "саморуху" є здатність завдяки задіянню системи засобів самопізнання, самоінформування, самооцінки, самовпливу, самопрограмування, самопереконання, самонаказу, самоконтролю та ін. розвинути до рівня самовладання, самовиховання, самоактуалізації та саморефлексії.

Отже, урахування діалектичності, спіралеподібності, хвильового характеру розвитку опанувальної поведінки особистості, фахова допомога в усвідомленні суперечностей та знаходження реальних і адекватних шляхів і способів подолання криз і конфліктів, проблем і суперечностей життєвого досвіду, тобто забезпечення умов для здійснення "особистісного саморуху" є основним завданням усіх соціалізаційних психолого-педагогічних інституцій (сім'ї, дитячого садочку, школи, університету...).

Безперечно, процеси становлення опанувальної поведінки мають бути піддані постійному моніторингу і професійному супроводу тих спеціалістів, які координують свою діяльність у парадигмі сучасної генетичної психології.

У побудові концептуальних положень осмислення специфіки опанувальної поведінки особистості ми, спираючись на генетично-психологічну теорію, виходили з того, що *розвиток є основним способом існування особистості впродовж її біодромального шляху.*

Невпинний рух людини до звільнення від залежностей, прагнення до свободи, усвідомлення себе як унікального й універсального суб'єкта вільної, творчої діяльності якраз і складає головну лінію розвитку її опанувальної (самоопанувальної) поведінки.

Оскільки основою третього рівня методології як факту застосування у вивченні певного психічного явища (у нашому випадку – опанувальної поведінки людини) безпосереднього набору методів дослідження є розроблений С.Д. Максименком експериментально-генетичний метод, то в усіх емпіричних підходах до дослідження компонентів опанувальної поведінки ми враховували його сутнісні закономірності. Відзначено, що на відміну від застиглого, статичного формально-логічного розуміння системи експериментально-генетичний метод утверджує систему, яка розвивається,

а вона в свою чергу також потребує побудови адекватної системи предметно-перетворювальних дій, виконання яких формує в людини відповідну систему психологічних новоутворень. По суті, експериментально-генетичний метод містить у собі різні способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. Водночас саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури самому психічному, які здебільшого реалізуються як способи аналізу. Лише завдяки механізмам інтеріоризації способи перетворення виступають психологічними механізмами предметної діяльності суб'єкта. Психічні процеси як регулятори діяльності та поведінки людини дають підстави інтерпретувати закономірності психічного розвитку як необхідний і логічний наслідок даної лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом [10, 11, 12, 13, 14 15].

У виведенні концептуальних засад психології опанувальної поведінки особистості важливим стало якраз те, що конструювання і застосування експериментально-генетичного методу є чітким вираженням примату соціального у становленні психіки, тобто опановувати можна насамперед у соціумі. Історичний підхід, на думку С.Д. Максименка, передбачає опосередкованість вищих психічних функцій та розуміння психіки як історичного продукту, а також метод, який визначається також як історико-генетичний. Водночас потрібно пам'ятати, що інструментальний метод не є співмірним з традиційними психологічними методами (спостереження, експеримент, анкетування, бесіда тощо), адже він репрезентує особливий підхід до вивчення психічного і передусім є методологічним принципом і способом психологічного вивчення особистості. Вчений наголошує, що як безпосередній технічний прийом науково-психологічного дослідження інструментальний метод може використати будь-яку методику з традиційного емпіричного банку даних, наприклад експеримент, спостереження, бесіду тощо [14, 15].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Запропоновані концептуальні підходи до встановлення психологічної феноменології опанувальної поведінки враховували саме генетико-моделюючий метод, який має на меті вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається, а також враховує єдність біосоціальних детермінант, що зумовлюють її існування.

Засадничі принципи побудови методу обов'язково відображають природу існування об'єкта вивчення, тому, виходячи з його сутності в контекстуальному фоні положень генетичної психології, ми вважаємо, що опанувальній поведінці особистості упродовж життєвого шляху притаманні: самоделювання (креативність), єдність біологічного і соціального, неможливість отримати остаточні емпіричні показники щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм).

Помітною перевагою такого підходу є те, що принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку, наповнюючи сутність цього методу, передбачає проведення дослідження в максимально "природних" умовах існування особистості і створення актуа-

льного простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку й існування. По суті, у віднайденні динамічної, урухомлюючої першопричини опанувальної поведінки особистості слід робити основний акцент на виявленні в механізмах функціонування свідомості остаточної

множини таких сутнісних, ейдетичних або категорійних універсалій світоусвідомлення [5] які дали б змогу трансформувати об'єктивність світу в предметні форми генетичного самоконституювання суб'єкта, що і може бути перспективною подальших досліджень у даному напрямі

REFERENCES

1. Vima Zh.P. Zhyttyevo-styl'ovyy kontsept motyvatsiyno-smyslovoyi rehulyatsiyi: profesiyna metodolohiya i praktyka // Psykholohiya i suspil'stvo. – 2009. – №4. – pp. 191-201.
2. Vihotsky L.S. Sobranie sochinenyy: v 6 t. / L.S. Vihotsky. – M.: Pedahohyka, 1982. – T.1. – 488 p.
3. Hoshov'ska D. Problemy moral'noyi identyfikatsiyi suchasnykh pidlitkiv u konteksti henetychnoyi psykholohiyi / D. Hoshov'ska // Naukovi zapysky Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka APN Ukrainy / Za red. akademi S.D.Maksymenka. – K.: Milenium, 2006. – V. 29. – pp. 32-37.
4. Hoshov'sky Y. Resotsializatsiya depriyovanoyi osobystosti: monohrafiya / Yaroslav Hoshov'sky. – Drohobych: Kolo, 2008. – 480 p.
5. Husserl' E. Ydei chystoy fenomenolohyy y fenomenolohyckoy fylosofyy / Edmund Husserl'. – M.: Dom yntellektual'noy knyhy, 1999. – 380 p.
6. Kalyna N.F. S.D. Maksymenko – vedushchyy metodoloh ukrayns'koy psykholohiyi / N.F. Kalyna // Teoretyko-metodolohichni problemy henetychnoyi psykholohiyi: materialy Mizhnarodnoyi naukovoï konferentsiyi, prysvyachenoyi 35-rychchuy naukovoï ta pedahohichnoyi diyal'nosti akademi S.D. Maksymenka (17–18 hrudnya 2001 r., m. Kyiv). – T.1. – K.: Milenium, 2002. – pp.72-74.
7. Korniyenko I.O. Teoretychni kontseptsiyi doslidzhennya fenomenu kopinh-povedinky / Aktual'ni problemy rozvytku osobystosti u suchasnomu sviti / [Almashiy I.I., Berezov'ska L.I., Bretsko I.I. ta in.]; za zahal'noy redaktsiyeyu Shcherban T.D. – K.: OOO "Ynterservys" 2015. – pp. 30-54.
8. Kostyuk H.S. Navchal'no-vykhovnyy protses i psykhychnyy rozvytok osobystosti / Hryhoriy Sylovych Kostyuk; za red. L. M. Prokolyenko. – Kyiv: Rad. shk., 1989. – 456 p.
9. Leont'ev. A.A. Deyatel'niy um (Deyatel'nost', Znak, Lychnost') / A.A. Leont'ev. – M.: Smysl, 2001. – 380 p.
10. Maksymenko S.D. Geneza zdiysnennya osobystosti / Serhiy Dmytrovych Maksymenko. – K.: Vyd-vo TOV "KMM", 2006. – 240 p.
11. Maksymenko S.D. Potreba yak vykhidna odynytysya genezy osobystosti / S. D. Maksymenko // Medychnyy vsesvit. – 2004. – T. IV. – № 1. – pp. 112–118.
12. Maksymenko S.D. Psykholohiya vnutrishn'oho svitu / S.D. Maksymenko // Rozvytok osobystisnoyi aktyvnyosti: teoretychni aspekty : zb. nauk. pr. /za red. S.D. Maksymenka. – K.: Milenium, 2005. – pp.3–32.
13. Maksymenko S.D. Psykholohiya osobystosti: Pidruchnyk / S. D. Maksymenko, K. S. Maksymenko, M. V. Papucha. – Kyiv, 2007. – 296 p.
14. Maksymenko S.D. Rozvytok psykhyky v ontogenezi : [V 2 t.]. – T. 1 : Teoretyko-metodolohichni problemy henetychnoyi psykholohiyi : monohrafiya / Serhiy Dmytrovych Maksymenko. – Kyiv : Forum, 2002. – 319 s.
15. Maksymenko S.D. Henetycheskaya psykholohiya / S.D. Maksymenko. – K.: "Vakler", 2000. – 319 s.
16. Rubynshteyn S.L. Teoretycheskye voprosy psykholohyy i problemy lychnosti / S.L. Rubynshteyn // Voprosy psykholohyy. – 1957. – №3. – pp. 30-38.
17. Savchyn M.V. Dukhovnyy potentsial lyudyny / M.V. Savchyn. – Ivano-Frankiv'sk: Vyd-vo "Play" Prykarpats'koho un-tu, 2001. – 203 p.
18. Fenomenolohiya moral'noho rozvytku osobystosti: determinatsiya, mekhanizmy, henezys: monohrafiya/pid red. R. V. Pavelkiva, N.V.Korchakovoyi.–Rivne: Volyn's'ki oberehy, 2009.–368 p.
19. Shcherban T.D. Shlyakhy orhanizatsiyi rozvytku komunikativnoyi kompetentnosti / T.D. Shcherban // Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi : zbirnyk naukovykh prats'. – 2001. – №1. –T. 3. – pp. 289-295.

Conceptual principles of coping behavior psychology in personal life space

I. O. Korniyenko

Abstract. Coping behavior of the individual in the methodological context of genetic psychology is reviewed in the article. The unity and complex dynamic interaction of organic and social factor was taken into the account. The cultural-historical school interprets the process of development as quantitative and qualitative changes as the self-motion of the subject due to its actions with objects. The facts of heredity and environment are the only conditions that determine not the essence of the development process, but only different variations within norms, on which the individual features depend. The article presents approaches to the application of the genetic-psychological paradigm in the study of coping behavior of the individual. It is substantiated that coping behavior can have both an ontogenetic vector and manifest itself as a disontogenesis in the option of the detained, distorted development. The article suggests that the highest form of development of coping behavior, the manifestation of its intellectual and spiritual "self-movement" is the ability through the use of a system of means of self-knowledge, self-awareness, self-esteem, self-control, self-programming, self-belief, self-instruction, self-control, and others to reach a certain level of self-control, self-education, self-actualization and self-reflection. In the derivation of the conceptual foundations of the psychology of coping behavior of the individual it is determined that the design and application of the experimental genetic method is a clear expression of the primacy of social in the formation of the psyche. In the construction of the conceptual positions of understanding the specifics of coping behavior of a person it is determined that development is the main path of existence of personality during its biodromal path.

Keywords: coping behavior, psychic properties, genetic-psychological paradigm, ontogeny, development, life space.

Концептуальные основы психологии совладающего поведения у жизненном пространстве личности

И. А. Корниенко

Аннотация. В статье рассмотрено совладающее поведение личности в методологическом контексте генетической психологии из позиции единства и сложного динамического взаимодействия органических и социальных факторов, с учетом общей методологии культурно-исторической психологии. В статье рассмотрены подходы по применению генетической психологической парадигмы в изучении совладающего поведения личности. Обосновано, что совладающее поведение может иметь как онтогенетический вектор, так и проявляться как дизонтогенез в варианте задержанного, искаженного развития. В построении концептуальных положений осмысления специфики совладающего поведения личности определено, что развитие является основным способом существования личности в течение ее биодромального пути.

Ключевые слова: совладающее поведение, психические свойства, генетико-психологическая парадигма, онтогенез, развитие, жизненное пространство.

Отношение личности к изменениям: анализ психологических факторов

О. В. Кузнецова

Южно-украинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

Paper received 13.10.17; Revised 16.10.17; Accepted for publication 18.10.17.

Аннотация. В статье проанализированы результаты теоретико-эмпирического исследования влияния на отношение личности к изменениям ряда свойств: адаптивность, инновационность, креативность, склонность к риску. Результаты регрессионного анализа указывают, что ведущим фактором выступает инновационность как свойство личности, выражающее способность к полезным преобразованиям среды, к ее обновлению через поиск и внедрение новшеств (идей, смыслов, технологий и т.д.). Установлено, что разные стороны отношения к изменениям специфически чувствительны к воздействию свойств.

Ключевые слова: отношение к изменениям, инновационность, адаптивность, креативность, склонность к риску.

Введение. Все более возрастающая динамика трансформаций самых разных сторон реальности, существенным образом определяющих жизнь современного человека, побуждает к изучению изменений как самостоятельного феномена. Эта тенденция нарастает и в психологической науке. Сегодня можно констатировать широкое предметное поле проблематики психологии изменений и инноваций: готовность к изменениям и нововведениям, восприятие изменений, инновационные установки, склонность к инновационной деятельности, инновационная активность, инновационные барьеры, инновационность как свойство личности и т.д. В этом ряду самостоятельное место занимает отношение к изменениям как определенная субъективно-оценочная диспозиция, отражающая связь личности с самим процессом постоянных и неизбежных изменений окружающей действительности.

Известно, что система отношений определяет характер переживаний личности, особенности восприятия действительности, характер поведенческих реакций на внешние воздействия [4, с.242]. В связи с этим отношение личности к изменениям можно рассматривать не только как результат опыта проживания ситуаций перемен (разного порядка сложности, глобальности, личной значимости и т.д.), имеющего определенную эмоционально-оценочную окраску, но и как важный регулятор дальнейшего процесса взаимодействия личности с постоянно меняющейся средой. Фактически, отношение выступает предиктором комплекса психических реакций, связанных с изменениями, что подчеркивает приоритетность исследования данного явления.

Отношение к изменениям, как и любое другое устойчивое отношение, отражающее позицию личности во взаимоотношениях с объективными данностями реальности, включено в саму личность, является одной из ее сторон (по В. Н. Мясищеву). Остается открытым вопрос о психологическом содержании этой стороны личности, ее основных признаках и проявлениях в контексте функционирования целостной личности, с учетом задач автономизации, самопредъявления, рефлексии и социализации. Уточнения также требует вопрос о психологических факторах, способных влиять на разные аспекты отношения к изменениям, что позволило бы осуществлять целенаправленное воздействие на данное явление посредством соответствующих психологических технологий.

Краткий обзор публикаций по теме. Разработка проблемы отношения личности к изменениям традиционно связана с попыткой найти психологические факторы, обеспечивающие эффективность производства, организации, в условиях внедрения преобразований. Отмечается, что отношение персонала к инновациям является не менее важным, чем объем продаж, прибыльность и другие «материальные показатели». Информацию подобного «эмоционального» характера целесообразно собирать и анализировать для решения задач преодоления сопротивления персонала, выражающегося в форме жалоб, проволочек, саботажа [3]. Понимание универсальности данного явления в условиях массового и повсеместного внедрения инноваций, характерного для современного этапа развития общества и уже вызвавшего бурный процесс перемен во всех сферах жизни, привело к изучению общих закономерностей отношения личности к изменениям.

Фундаментальные закономерности самого феномена отношения личности в психологии наиболее глубоко и целостно представлены в концепции В. Н. Мясищева, продолжившего идеи об экзопсихике, сформулированные А. Ф. Лазурским. Мясищев В. Н. указывал, что отношение – это активная, сознательная, интегральная, избирательная, основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности. Отношения – это потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности [5].

В контексте проблемы адаптации личности к меняющемуся миру важно положение о том, что любое очередное изменение среды приводит к изменению личности и, прежде всего ее системы отношений. При этом отношения субъекта занимают центральное место в структуре личностно-средового взаимодействия и определяют характер интегрированной психической деятельности [1]. Это процессуальное изменение, происходящее в ходе столкновения личности с флуктуациями действительности и выступающее необходимым условием обретения динамического равновесия в системе «окружающий мир – субъект». Изменение отношений личности в данном случае выступает общим принципом психической адаптации, а отношение личности к изменениям можно рассматривать как одно из частных отношений, занимающих свое место в общей системе отношений личности. Отношение личности к

изменениям выступает как часть самой личности, т.е. как структурный феномен, который можно проанализировать вне процесса, со статических позиций.

Отношение личности к изменениям выражается в обобщенной субъективной оценке принципиальной нестабильности любых условий существования и деятельности как в природной, так и в социальной среде, а также во внутренней среде самой личности. Чаще всего отношение к изменениям характеризуется положительной (принятие перемен, оценка их как преимуществ) или отрицательной (отвержение перемен, оценка их как угрозы,) валентностью. Важно учитывать также интенсивность отношения (на положительном полюсе от заинтересованности до активной поддержки и абсолютному доверию; на отрицательном – от сомнений до полного непринятия).

В разных аспектах отношение личности к изменениям рассматривалось в ряде работ (Т. Ю. Базаров, В. С. Дудченко, Н. А. Ильина, Л. А. Коростылева, М. В. Кроз, Т. Н. Лобанова, О. И. Мельниченко, А. И. Пригожин, Е. Роджерс, В. В. Сазонов, О. С. Советова, М. П. Сычева, В. П. Чудакова и др.). В основном внимание авторов сосредоточено на анализе отношения личности к нововведениям как планируемым и целенаправленным изменениям в той или иной сфере деятельности: структура такого отношения, особенности индивидуальных вариантов проявления, последствия для инновационных процессов. Активно исследуются объективные и субъективные факторы, оказывающие влияние на отношение к нововведениям: тип и этап инновационного процесса, ожидание позитивных и негативных последствий от внедрения новшества, особенности состава работников и особенности взаимоотношений в коллективах до и в процессе нововведения, особенности самих инноваций и т.д. [2, с. 36].

Вместе с тем отношение личности к изменениям невозможно свести только лишь к опыту взаимодействия с нововведениями, поскольку в более широком контексте жизнь человека насыщена хаотичными, непрогнозируемыми, неожиданными, нелинейными изменениями. Основными параметрами таких изменений, отражающих черты современной действительности, можно считать новизну, сложность, неопределенность (А. Г. Асмолов, Э. Тоффлер). Вопрос о психологических факторах, определяющих отношение личности к таким изменениям, стоит особенно остро в связи с необходимостью прогноза психических реакций человека в условиях внезапной нестабильности и развития устойчивой готовности к перманентным изменениям.

Анализ психологической литературы (Ю. А. Власенко, А. И. Гусев, М. Бекер, И. П. Ильин, Д. А. Леонтьев, Т. Н. Лобанова, Д. В. Сапронов и др.) позволил выделить круг свойств и качеств личности, психологическая сущность которых отражает различные сегменты взаимодействия с ситуациями высокой энтропии, с неструктурированной или меняющейся средой, что позволяет рассматривать их в качестве факторов отношения личности к изменениям (к новизне, к сложности, к неопределенности). К числу этих свойств нами отнесены: адаптивность, инновационность, креативность, склонность к риску, ориентация на будущее. Указанный комплекс включает достаточно

широкий перечень нерядоположенных свойств и качеств, поскольку наше исследование предполагает не только выявление психологических факторов отношения личности к изменениям, но также и изучение соотношения между ними.

Цель. Организованное теоретико-эмпирическое исследование ориентировано на анализ ряда психологических свойств личности в качестве факторов, определяющих особенности отношения личности к изменениям (к новизне, к сложности, к неопределенности), а также дифференциацию этих факторов по порядкам детерминации и предметной соотнесенности.

Материалы и методы. Эмпирическое исследование проведено в три этапа: 1) подготовительный; 2) диагностический; 3) аналитико-интерпретационный. В соответствии с выбранной логикой исследования был сформирован психодиагностический комплекс, ориентированный, с одной стороны, на оценку отношения личности к разным сторонам изменений (к новизне, к сложности, к неопределенности), а с другой стороны, на диагностику свойств и качеств, гипотетически рассматриваемых как его факторы (адаптивность, инновационность, креативность, склонность к риску, ориентация на будущее). Данный комплекс содержит тест-опросник социальной адаптивности (О. П. Санникова, О. В. Кузнецова), методику исследования особенностей проявления инновационного потенциала личности (В. К. Калинин, Ю. А. Власенко), методику "Самооценка инновативных качеств личности" (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко). Для оценки показателей отношения личности к изменениям была выбрана Шкала толерантности к неопределенности Д. МакЛейна (MSTAT-I) (в адаптации Е. Н. Осина). Автором данной методики толерантность к неопределенности рассматривается как спектр реакций (от отвержения до влечения) на стимулы, которые воспринимаются индивидом как незнакомые, сложные, изменчивые или дающие возможность нескольких принципиально различных интерпретаций [6]. Таким образом, психологическая сущность оцениваемых методикой параметров соответствует изучаемому нами предмету. Обработка данных осуществлялась с помощью статической программы программы SPSS for Windows 17.0.

В выборку исследования вошли слушатели отделения переподготовки кадров по специальности «Психология», студенты и магистры Южно-украинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Всего в исследовании приняли участие 218 человек.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с поставленной целью на первом этапе исследования мы проверяли гипотезу о наличии взаимосвязей показателей отношения личности к изменениям с выбранными свойствами и качествами. Конкретно изучались показатели: отношение к новизне (ОН), отношение к сложным задачам (ОСЗ), отношение к неопределенным ситуациям (ОНС), общий показатель отношения к изменениям, толерантность к неопределенности (ТН); общий показатель адаптивности (ОПА), общий показатель инновационности, инновационного потенциала личности (ИПЛ), креативность (Кр), риск ради успеха (Р), ориентация на будущее (ОБ). Результаты корреляционного анализа указанных показателей представ-

лены в таблице 1.

Анализ данных таблицы показывает, что между изучаемыми признаками наблюдается достаточно большое количество статистически значимых ($p < 0,01$, $p < 0,05$) связей. Особенно эти закономерности выражены в соотношении общего показателя отношения личности к изменениям (ТН) и частных показателей отношения к сложным задачам (ОСЗ), отношения к неопределенным ситуациям (ОНС) с большинством из выделенных свойств (адаптивность, инновационность, креативность, склонность к риску).

Таблица 1. Значимые коэффициенты корреляций между показателями отношения личности к изменениям и адаптивно-инновативными характеристиками личности

Показатели отношения к изменениям	Показатели адаптивно-инновативных характеристик			
	ОПА	ИПЛ	Кр	Р
ОН		386**		
ОСЗ	394**	434**	416**	305**
ОНС	424**	472**	291*	340**
ТН	435**	559**	383**	337**

Примечание. 1. Знак * - указывает на уровень значимости $p < 0,05$; ** - на уровень $p < 0,01$. 2. Нули и запятые опущены.

Исключение составляет такое качество, как ориентация на будущее, которое не коррелирует ни с одним из показателей отношения личности к изменениям, что позволяет нам изъять из дальнейшего анализа эту характеристику.

Также отмечается, что среди спектра адаптивно-инновативных характеристик показатель отношения к новизне, выражающий принятие новшеств, открытость к новому опыту, доверие новизне, коррелирует только со свойством инновационности, инновационным потенциалом личности ($p < 0,01$). Связь данных параметров закономерна, учитывая психологическую сущность рассматриваемых признаков. Власенко Ю. А. определяет инновационный потенциал как способность человека к конструктивному, нестереотипному мышлению и поведению в новой ситуации, к проявлению новых способов решения проблем, осознанию и развитию своего инновационного опыта. Основными компонентами ИПЛ являются: гносеологический (возможность выявления нового информационного пространства и ориентации в нем), аксиологический (возможность адекватной оценки нового явления), праксеологический (возможность эффективно действовать в новой ситуации) [2]. Полученные данные фиксируют тот факт, что доверительное, положительное отношение к новизне как таковой снимает барьеры во взаимодействии с ней и помогает проявлять инновационность, и в то же время, эффективное действенное освоение новизны, накопление инновационного опыта обеспечивает на уровне глобального отношения к изменениям принятие новизны. Таким образом, корреляционный анализ подтвердил наличие взаимосвязей между показателями отношения личности к изменениям и ряда психологических свойств (адаптивность, инновационность, креативность, склонность к риску), что позволяет нам перейти к дальнейшему изучению вопроса о детерминации.

Применение регрессионного анализа дало возмож-

ность установить вклад каждого из гипотетически рассматриваемых факторов в изменение зависимых переменных (показатели отношения к изменениям), а также рассмотреть соотношение между факторами и их предметную соотношенность. Оценка полученных моделей множественной регрессии показала их достоверность. Исключением стала модель для показателя «отношение к новизне» (ОН), где R^2 (коэффициент детерминации) показал значение $< 0,3$, что не позволяет нам оценивать ее.

В результате получены такие уравнения множественной регрессии для каждого из показателей отношения к изменениям:

$$ОСЗ = 2, 211 + 0,640Кр - 0,258 Р + 0,266ИПЛ + 0,110ОПА$$

$$ОНС = 10,014 + 0,241ИПЛ - 0,204Кр + 0,184ОПА - 0,104Р$$

$$ТН = 25,759 + 0,917ИПЛ - 0,535Р + 0,486Кр + 0,284ОПА$$

По результатам регрессионного анализа на выраженность отношения к сложным задачам (ОСЗ) установлено первоочередное влияние креативности. Результаты свидетельствуют о том, что осознание и принятие личностью сложности и многообразия, нелинейности и противоречивости, многоплановости и неочевидности отдельных явлений и мира в целом, прежде всего, зависит от ее творческих способностей, склонности к разработке новых идей и выходу за пределы известного, поиску нетривиальных решений, оригинальности и нестандартности. Также существенное значение имеет инновационность как свойство, выражающие склонность личности к поиску новшеств, их претворению в жизненную практику, и адаптивность как способность к гибкой перестройке внутренних процессов и внешнего поведения в условиях изменений среды. Склонность к риску оказывает значимое негативное влияние на изучаемый параметр и скорее подталкивает к упрощению, поиску однозначности, игнорированию объективно существующих, но не всегда заметных и видимых сторон сложных явлений.

В детерминации отношения к неопределенным ситуациям (ОНС) наибольшую роль играют инновационность и адаптивность. Инновационность выступает как склонность воздействовать на среду и преобразовывать ее, обновляя, что является инструментом структурирования и ухода от неопределенности текущей действительности. Адаптивность создает ресурс для переработки тревоги, возникающей при столкновении с неоднозначностью и непредсказуемостью мира при осознании отсутствия гарантированной поддержки, защиты и опоры. При этом креативность и склонность к риску влияют отрицательно на принятие неопределенности, ее оптимистическую оценку.

Суммарный показатель отношения к изменениям (ТН) варьирует в зависимости от таких переменных: инновационность, креативность, адаптивность. Наибольший вес в детерминации интегративной характеристики имеет инновационность. Вместе с тем склонность к риску может существенно «погасить» реакции принятия изменений, доверия ходу перемен, притяжения к стимулам, вносящим непредсказуемость и обновление.

Выводы.

1. Трансформационные процессы, протекающие в современном обществе, приводят к заострению противоречий между традиционным укладом жизни и современными новшествами, что предъявляет все более высокие требования к способности личности справляться с переменами. Регулятором характера восприятия меняющейся действительности и особенностей взаимодействия с ней является отношение личности к изменениям. Данный феномен выражается в обобщенной субъективной оценке принципиальной нестабильности любых условий существования и деятельности как в природной, так и в социальной среде, а также во внутренней среде самой личности. Отношение к изменениям характеризуется положительной (принятие перемен, оценка их как преимуществ,) или отрицательной (отвержение перемен, оценка их как угрозы,) валентностью, а также интенсивностью (на положительном полюсе от заинтересованности до активной поддержки и абсолютному доверию; на отрицательном – от сомнений до полного непринятия).

2. Установлено наличие взаимосвязей показателей отношения к сложности, к неопределенности как важнейшим аспектам изменений со спектром свойств: адаптивность, инновационность, креативность и склонностью к риску. Результаты регрессионного анализа показали, что ведущим фактором выступает инновационность как свойство личности, выражающее

способность к полезным преобразованиям среды, к ее обновлению через поиск и внедрение новшеств (идей, смыслов, технологий и т.д.). Именно инновационность как способность к конструктивному переструктурированию взаимодействия с миром в условиях постоянных и быстротечных изменений вносит наибольший вклад в поддержку положительного отношения к переменам.

Отношение личности к изменениям полидетерминировано. Существенное значение, кроме инновационности, имеет также выраженность адаптивности и креативности. Вместе с тем склонность к риску, несмотря на наличие положительных взаимосвязей, оказывает негативное влияние на принятие изменений.

4. Установлено, что разные стороны отношения к изменениям специфически чувствительны к воздействию свойств. Так, на принятие сложных ситуаций наибольшее влияние оказывает креативность, а в детерминации отношения к новизне и неопределенности большую роль играет инновационность.

5. Перспективой исследования является разработка системы целенаправленного воздействия на разные стороны отношения к изменениям с учетом ведущих факторов. Приобретает актуальность также задача описания принципов и создания конкретных психологических технологий по работе с отношением личности к изменениям, готовности к взаимодействию с меняющейся средой на основе развития инновационности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беребин М. А. Концепция отношений В. Н. Мясищева и теория психической адаптации личности / М. А. Беребин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2008. – № 33. – С.18-25.
2. Власенко Ю. А. Психологический анализ инновационного потенциала личности: дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Общая психология, история психологии" / Ю. А. Власенко. – Одеса : ОНУ им. Мечникова, 2003. – 183 с.
3. Корнеева Е. Н. Крутая шкала. Оценка отношения персонала к инновациям как основа выработки мер по управлению изменениями на промышленных предприятиях // Российское предпринимательство. – 2008. – №2 (2). – file:///F:/otsenka-otnosheniya-personala-k-innovatsiyam-kak-osnova-vyrabotki-mer-po-upravleniyu-izmeneniyami-na-promyshlennyh-predpriyatiyah.pdf
4. Краткий психологический словарь / [ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. – 512 с.
5. Мясищев В. Н. Личность и отношения человека В кн.: Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. [состав. Куликов Л. В.]. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – С. 95-105.
6. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна / Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65-86.

REFERENCES

1. Berebin M. A. The concept of V. Myasishchev's relations and theory of psychological adaptation of personality // Vestnik Yugno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta, 2008, №33, p.18-25.
2. Vlasenko Yu. A. Psychological analysis of the potential of innovations: thesis on the basis of science. stepping cand. psychol. sciences: spec. 19.00.01 "Psychological psychology, psychology of psychology. Odesa: ONU im. Mechnikova, 2003, 19 p.
3. Korneeva E. N. A steep scale. Assessment of staff attitudes towards innovation as the basis for developing measures for managing change in industrial enterprises // Rossiyskoe predprinimatelstvo, 2008, №2 (2). – file:///F:/otsenka-otnosheniya-personala-k-innovatsiyam-kak-osnova-vyrabotki-mer-po-upravleniyu-izmeneniyami-na-promyshlennyh-predpriyatiyah.pdf
4. Brief psychological dictionary. – Rostov n/Donu, 1999, 512 p.
5. Myasishchev V.N. Personality and human relations. Psychology of personality in the works of domestic psychologists. – SPb.: Piter, 2000, p. 95-105.
6. Osin E. N. Factor structure of the Russian-language version of the scale of general tolerance to the uncertainty of D. McLain // Psichologicheskaya diagnostika, 2010, № 2, p. 65-86.

Person's attitude to change: analysis of psychological factors**O. V. Kuznetsova**

Abstract. The article analyzes the results of a theoretical and empirical research of the influence on the attitude of the individual to changes in a number of properties: adaptability, innovativeness, creativity and propensity to risk. The results indicate: innovativeness is the leading factor as a property of the individual, expressing the ability to make useful transformations of the environment, to its renewal through the search and introduction of innovations (ideas, meanings, technologies, etc.). It is established that different aspects of the attitude toward changes are specifically sensitive to the effects of properties.

Keywords: attitude to changes, innovativeness, adaptability, creativity, propensity to risk.

Успішне здійснення аудиторської діяльності в уявленні студентів та фахівців у сфері аудиту

А. І. Ралко

Кафедра психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: ralkoalbina@bigmir.net

Paper received 02.11.17; Revised 04.11.17; Accepted for publication 05.11.17.

Анотація. У статті представлено результати опитування студентів-магістрів та фахівців у сфері аудиту щодо успішного здійснення аудиторської діяльності. Представлено результати аналізу відповідей майбутніх аудиторів і фахівців у сфері аудиту щодо ключових якостей успішного аудитора та перешкод до успішного виконання професійної аудиторської діяльності. Узагальнено відповіді щодо факторів підвищення рівня готовності аудитора до виконання своєї роботи в уявленні фахівців у сфері аудиту та студентів-магістрів. Виявлено необхідні якості для успішного виконання професійної діяльності аудитора за уявленнями майбутніх аудиторів та думкою фахівців у сфері аудиту.

Ключові слова: аудитор, якості, студенти, опитування, аудиторська діяльність.

Вступ. Успішне здійснення трудової діяльності є результатом не лише особистісної та професійної довготривалої підготовки, а й наслідком відповідності індивідуальних особливостей вимогам професійної діяльності. Ключові особистісні та професійні якості, знання, навички та вміння виступають у ролі детермінант психологічної готовності особистості до виконання професійних обов'язків і завдань. Наявність відповідного рівня розвитку індивідуально-професійних якостей та певних психологічних особливостей фахівця вимогам професійної діяльності забезпечує професійний успіх. У зв'язку з необхідністю визначення особливостей успішного здійснення аудиторської діяльності, постає потреба у дослідженні домінуючих якостей успішного аудитора та особливостей умов здійснення успішної професійної діяльності. Актуальним є опитування, анкетування, тестування як потенційних майбутніх аудиторів, так і професійних аудиторів.

Короткий огляд публікацій по темі. Вивченню професійної діяльності присвячені роботи таких вітчизняних психологів: Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Б. Ломова, М. Дьяченка, Л. Кандиловича, В. Шадрикова, М. Корольчука та інших. До сучасних концепцій професіогенезу з точки зору особистісного та діяльнісного підходів належать теорії Є. Клімова, Е. Зеєра, С. Максименка, Л. Карамушки, Г. Нікіфорова, В. Рибалки та інших. Проблеми професійної успішності присвячено ряд наукових праць (В. Аверін, Дж. Аткинсон, О. Бодров, А. Деркач, С. Дружилов, Е. Зеленіна, Н. Кузьміна, А. Мігель, В. Романов, А. Максимов, В. Шадриков та ін.). Дослідженню особливостей аудиторської діяльності присвячені економічні та психологічні праці як зарубіжних (Р. Адамс, Дж. Леббек, П. Кент, Д. Доннеллі, С. Боннер та інші), так і вітчизняних вчених (В. Подольський, Ю. Швалб, Е. Лукаш, В. Бондар, Р. Рудницька, І. Балибюк, О. Денисюк та інші). Проте на сьогоднішній день особливості успішного здійснення аудиторської діяльності є мало досліджуваним питанням.

Мета. Здійснити аналіз результатів опитування майбутніх аудиторів та фахівців у сфері аудиту щодо успішного здійснення аудиторської діяльності.

Матеріали та методи. Протягом вересня-грудня 2016 року нами було проведено опитування потенційних майбутніх аудиторів та фахівців у сфері аудиту щодо детермінант успішного здійснення професійної

аудиторської діяльності [4, 5]. Відповідно, вибірку фахівців у сфері аудиту представлено фахівцями керівних та підлеглих посад, а саме взято участь директорами департаментів та їх заступниками, начальниками відділів та заступниками начальників відділів, фінансовими інспекторами та аудиторами Державної аудиторської служби України; експертами з аудиту та аудиторами міжнародної компанії «Ernst and Young», а також фахівцями аудиторської фірми Товариства з обмеженою відповідальністю «СІЧЕНЬ – АУДИТ» та іншими співробітниками приватних вітчизняних аудиторських фірм. Загальна кількість опитуваних фахівців у сфері аудиту становить 80 чоловік [5]. Щодо таких респондентів як потенційні майбутні аудиторів, у дослідженні взято участь студентами-магістрами 5-6 курсів Київського національного торговельно-економічного університету Факультету обліку, аудиту та інформаційних систем спеціальності «Облік і оподаткування» за спеціалізаціями: «Аудит державних фінансів», «Державний фінансовий контроль», «Аудиторська діяльність у приватному секторі» [7]. Для досягнення мети нами було використано теоретичні та емпіричні методи дослідження: опитування, порівняльний аналіз, частотний аналіз.

З метою дослідження уявлення майбутніх аудиторів та професійних фахівців у сфері аудиту щодо детермінант успішного здійснення аудиторської діяльності в опитування включено певні питання, які стосуються ключових якостей успішного аудитора, перешкод до успішного виконання професійної діяльності, а також питання щодо уявлення фахівців у сфері аудиту та майбутніх аудиторів відповідно до факторів підвищення рівня готовності аудитора до виконання своєї роботи. Окрім попередньо зазначених, перед майбутніми фахівцями також стояло завдання оцінити рівень професійної підготовленості та рівень прагнення до здійснення аудиторської діяльності.

Результати та їх обговорення. Ключові якості успішного фахівця виступають професійно-важливими якостями особистості, які у структурній інтеграції визначають рівень готовності до виконання завдань та обов'язків відповідної трудової діяльності.

Аналіз відповідей за питанням «Найбільш необхідні якості для успішного виконання професійної діяльності аудиторів (до 3-х основних)» свідчить, що домінуючими якостями успішного аудитора, на думку фахівців у

сфері аудиту, за частотою зазначення відповідей під час опитування, є такі: професійні знання – 53,75% опитуваних зазначили дану якість як найбільш необхідну для успішної аудиторської діяльності (знання: законодавства, Закону України «Про аудиторську діяльність», Міжнародних стандартів фінансової звітності, Кодексу професійної етики аудитора, державних стандартів бухгалтерської звітності); аналітичність мислення – 36,25% фахівців у сфері аудиту зазначили дану якість як одну з найбільш необхідних для успішної професійної діяльності; професійно-важливі вміння – зазначили 35% фахівців у сфері аудиту (уміння: вирішувати складні завдання відповідно до законодавства, обирати найоптимальніше рішення з-поміж альтернативних, обґрунтовувати власну позицію, оцінювати якість аудиторського висновку, формулювати незалежний аудиторський висновок, керувати персоналом, працювати в стресових ситуаціях, акумулювати інформацію); відповідальність – на думку 32,5% фахівців у сфері аудиту дана якість є однією з найбільш необхідних; комунікабельність та працьовитість – 20% фахівців вказали як найбільш необхідні якості.

Відповідно до аналізу уявлень студентів-магістрів як потенційних майбутніх аудиторів, за частотою зазначення відповідей під час опитування, впливає, що, на їхню думку, домінуючими якостями успішного аудитора є, по-перше, відповідальність (22% вибору опитуваними) та професійна компетентність (22%), по-друге, чесність (19%), по-третє, уважність (15%), по-четверте, незалежність (11%) та, по п'яте, впевненість (8%). Зазначимо, що відповідальність, професійна компетентність, незалежність та чесність як домінуючі необхідні якості успішного аудитора, визначені на основі дослідження, відносяться до фундаментальних засад етики аудитора відповідно до Кодексу професійної етики аудиторів України [1, 4]. Аналітичність мислення, комунікабельність і працьовитість, які зазначені фахівцями у сфері аудиту як одні з найбільш необхідних якостей для успішної професійної діяльності аудитора також вказані і студентами-магістрами як необхідні, проте не домінуючою кількістю респондентів (5% відповідей).

Аналіз результатів відповідей фахівців у сфері аудиту та студентів-магістрів як потенційних майбутніх аудиторів показує, що, на їхню думку, відповідальність є однією з найбільш необхідних якостей для успішного виконання професійної діяльності аудиторів. Фахівцями у сфері аудиту зазначено, що найбільш необхідними властивостями для професійної діяльності аудитора є професійні знання та професійно-важливі вміння, з чим також, очевидно, погоджуються й студенти, зазначаючи відповідь «професійна компетентність».

Аналіз відповідей респондентів на питання №2 «Інші необхідні якості для успішного виконання професійної діяльності аудиторів» свідчить, що, на думку фахівців у сфері аудиту, необхідними також виступають наступні особливості, відповідно до частоти зазначених відповідей. По-перше, професійно-важливі вміння – 71,25% опитуваних фахівців вказали дане психічне утворення як необхідну якість для успішного виконання аудиторської діяльності. Нагадаємо, що дану якість попередньо було також включено у список найбільш необхідних якостей для успішного виконання

професійної аудиторської діяльності на думку фахівців у сфері аудиту, проте меншою кількістю респондентів (35%). По-друге, професійна компетентність – 41,25% опитуваних фахівців у сфері аудиту віднесли дану особливість до інших необхідних якостей. Зазначимо, що аналіз відповідей на питання щодо найбільш необхідних якостей для успішної аудиторської діяльності показав, що фахівці (6,25%) відносять професійну компетентність також до найбільш необхідних якостей. По-третє, логічність мислення, неупередженість, стресостійкість – такі якості вказують під час відповідей на вище зазначене питання 11,25% респондентів.

Також до інших необхідних якостей для здійснення успішної аудиторської діяльності фахівці у сфері аудиту зазначають такі: 10% з опитуваних надають відповідь – чесність та професійно-важливі навички (планувати етапи аудиторської діяльності, визначати аудиторські проблеми, вести ділові переговори, навички саморегуляції); 8,75% респондентів – працьовитість (дану якість було віднесено фахівцями аудиту також і до найбільш необхідних – 20%); 6,25% – професійно-важливі знання: законодавства, державних стандартів, процесу документування аудиту (нагадаємо, що 53,75% фахівців у сфері аудиту зазначили дану властивість як найбільш необхідну), комунікабельність (дану якість було вказано фахівцями у сфері аудиту і як найбільш необхідну – 20%) та продуктивність мислення; 5% у відповідях на питання щодо інших необхідних якостей для здійснення успішної аудиторської діяльності зазначають, що це професійна зацікавленість та уважність; 3,75% опитуваних вказують на такі особливості як практичний досвід, об'єктивність; 2,5% – висока працездатність, мотивація досягнення успіху, самостійність та ініціативність. 1,25% респондентів серед фахівців сфери аудиту до інших необхідних якостей аудитора під час опитування зазначають такі: відповідальність (визначена також як найбільш необхідна – 32,5% зазначення у відповідях фахівцями у сфері аудиту та 22% студентами-магістрами), дисциплінованість, високий рівень інтелекту, етика, здатність дотримуватися конфіденційності, критичність мислення, незалежність (визначена найбільш необхідною якістю в уявленні студентів-магістрів – 11%), постійне навчання та самонавчання, почуття справедливості, рішучість, вміння розподіляти час та урівноваженість.

На думку майбутніх аудиторів відповідно до зазначених під час опитування відповідей, іншими необхідними якостями для успішного виконання професійної діяльності аудиторів є такі: неупередженість, працьовитість, комунікабельність та високий рівень інтелекту (нагадаємо, що 7,5% фахівців у сфері аудиту відносять дані якості до найбільш необхідних), професійні вміння (швидко навчатися, працювати в команді, працювати з великою кількістю інформації, концентруватися на робочій діяльності – дану властивість фахівці у сфері аудиту вказують як найбільш необхідну (35%) та необхідну (71,25%), прагнення до роботи, навчання та саморозвитку (7,5% фахівців у сфері аудиту відносять до найбільш необхідних якостей аудитора), аналітичність мислення (36,25% фахівців у сфері аудиту відносять до найбільш необхідних якостей аудитора) – дані відповіді корелюють із відповідями фахівців у сфері аудиту. Також до необхідних якостей для успішної професійної

діяльності аудитора студенти-магістри зазначають такі: цілеспрямованість, розуміння економічних процесів, високий рівень розвитку пам'яті, об'єктивність, наполегливість, точність та належна ретельність, старанність, посидючість, організованість, розсудливість, емоційна стійкість, конфіденційність, рішучість і креативність [7].

Таким чином, спостерігається схожість в уявленнях фахівців у сфері аудиту та студентів-магістрів щодо необхідних та важливих якостей успішного здійснення аудиторської діяльності, відповідно до відповідей респондентів під час опитування та частоти їх зазначених. Певні якості виступають домінуючими як на думку фахівців у сфері аудиту, так і в уявленні студентів-магістрів, що випливає з аналізу частоти зазначень відповідей на питання щодо найбільш необхідних якостей та інших необхідних якостей, серед яких такі: відповідальність, професійні вміння, аналітичність мислення, схильність до саморозвитку, впевненість, неупередженість, працьовитість, комунікабельність та високий рівень інтелекту.

На основі аналізу відповідей фахівців у сфері аудиту на питання «Якості, які, на Вашу думку, слугують перешкодою до виконання професійної діяльності аудитора (до 3-х основних)» виявлено такі домінуючі «перешкоди» до успішного виконання професійної аудиторської діяльності: по-перше, професійна некомпетентність (незнання законодавства, бухгалтерії, державних та міжнародних стандартів, недостатність професійних знань) – вказано опитуваними, загальною кількістю у 37,5%; по-друге, тривожність – зазначено 22,5% респондентів; по-третє, безвідповідальність – в уявленні 12,5% досліджуваних; на думку 8,25% респондентів саме упередженість та необ'єктивність (необ'єктивні ставлення та судження під час проведення аудиту та здійснення аудиторської діяльності) є домінуючи «перешкодами» до успішного виконання аудиторської діяльності. 5% з опитуваних фахівців сфери аудиту «перешкодами» успішного виконання аудиторської діяльності, на власну думку, визначають такі: невпевненість у собі, неуважність, завищена самооцінка, відсутність практики та досвіду роботи. 3,75% з опитуваних фахівців сфери аудиту до «перешкод» успішного виконання аудиторської діяльності відносять надмірну самовпевненість, відсутність мотивації, емоційну нестабільність, лінивість, недобросовісне виконання обов'язків [8].

На основі аналізу зазначених відповідей студентів-магістрів як майбутніх аудиторів, виявлено такі домінуючі «перешкоди» до успішного виконання професійної аудиторської діяльності: по-перше, неуважність (39% вибору відповідей), по-друге, безвідповідальність (22%), по-третє, корисливість (15%), по-четверте, некомпетентність (13%) та, по-п'яте, лінивість (12%) [7]. Як свідчать результати аналізу відповідей респондентів, попередньо зазначені «перешкоди» до успішного виконання професійної аудиторської діяльності, виокремленні майбутніми аудитором, зазначено домінуючими також і фахівцями у сфері аудиту. Уявлення фахівців у сфері аудиту та потенційних майбутніх аудиторів щодо «перешкод» до успішного виконання аудиторської діяльності є суміжні, взаємопов'язані та взаємодоповнюючі один одного.

На питання «Що може підвищити готовність аудитора до виконання своєї роботи?» опитуваними фахівцями у сфері аудиту було надано рекомендації, які, на їхню думку, сприятимуть підвищенню рівня готовності до здійснення аудиторської діяльності. Розглянемо домінуючі з них. Аналіз результатів відповідей свідчить, що 55% респондентів під час відповідей вказують на варіації професійного саморозвитку як найбільш вагомим фактору у підвищенні готовності до здійснення професійної діяльності. До даного фактору нами віднесено наступні відповіді: участь у короткострокових семінарах та тренінгах, навчаннях, практикумах; обмін професійним досвідом; зустрічі з психологами; курси підвищення кваліфікації; можливість щорічного проходження курсів підвищення кваліфікації зі знань бухгалтерії, аудиту, юридичних питань тощо; самоосвіта; читання професійної літератури; постійна самостійна робота аудитора над своїми професійними та особистісними якостями, які є важливими для нього як професіонала. 43,75% респондентів зазначили, що мотивація праці, а саме матеріальне та моральне заохочення, у тому числі отримання конкурентної заробітної плати, є тим фактором, який сприяє підвищенню готовності до професійної аудиторської діяльності. 27,5% опитуваних вказують, що саме колектив сприяє підвищенню розвитку готовності аудитора до здійснення своєї роботи. До даного фактору нами включено такі зазначені відповіді: професійний підбір колективу; готовність колективу до підтримки; повага з боку колег і керівництва; позитивна атмосфера в команді; сприятлива атмосфера в колективі; комплектування аудиторських груп спеціалістами відповідно до рівня компетенції. Також 27,5% досліджуваних підкреслюють роль таких факторів у підвищенні професійної готовності аудитора як комфортні умови праці та психологічне розвантаження (кімната релаксації; наявність соціального захисту), професійно-важливі знання. 8,75% респондентів зазначають, що саме практичний досвід є вагомим фактором для підвищення готовності до здійснення професійної аудиторської діяльності [8, с. 51].

Інші фактори, на думку опитуваних фахівців у сфері аудиту, які сприяють підвищенню рівня готовності до виконання аудиторської діяльності: професійна компетентність (зазначають 5% досліджуваних); відповідні зміни у законодавстві та якісні коментарі до нього (вказують 3,75% осіб); незалежність та стабільність законодавчої бази (зазначають 2,5% опитуваних); аналіз документування процесу аудиту; аналіз своїх дій; висока працездатність; високий рівень інтелекту; раціональність мислення; рішучість; стресостійкість; розвиток комунікативних здібностей; наявність чітких професійних цілей; дотримання вимог професійної етики; здатність організувати робочий процес у зручний та оптимальний для команди спосіб; відсутність перешкод; підвищення рівня освіти; доступ до інформації, у тому числі до реєстрів (без бюрократії); зацікавленість у знаходженні та вирішенні проблеми; зворотній зв'язок (отримати аудитором реакції на впровадження результатів аудиту); збирання оперативної інформації про можливі порушення; чітке визначення завдань та проблем, які слід встановити при підготовці до аудиту та його проведення; чітке розуміння завдань Держаутслужби щодо проведення аудитів (такі відпо-

віді зазначають 1,25% респондентів).

На питання «Що може підвищити готовність до здійснення аудиторської діяльності?» досліджуваними магістрами було надано також різні пропозиції, серед яких домінуючими виступають такі, які пов'язані безпосередньо з практичною діяльністю, а саме практика та стажування в провідних аудиторських установах (державній службі, фірмі, підприємстві, компанії); імітаційне практичне навчання повного комплексу аудиторської перевірки; практичні заняття з практикуючими аудиторами, а також в аудиторських установах; присутність при здійсненні аудиторських перевірок; участь у семінарах та зустрічах з провідними аудиторами, з представниками «Великої аудиторської четвірки»; участь у професійних та психологічних тренінгах, конференціях; виконання практичних та ситуаційних задач (завдання).

Також магістри наголошують на індивідуальному підході до кожного студента та можливості забезпечення місцем першого працевлаштування. Серед пропозицій щодо підвищення рівня готовності до аудиторської діяльності опитувані студенти-магістри надають також такі: вивчення діючої нормативної бази; самовдосконалення та саморозвиток, висока професійна підготовка, підвищення професійної компетентності та вивчення іноземних мов; доступний і практичний виклад матеріалу предметів викладачами; відповідне тестування та можливість отримання сертифікату студенту; простіше отримання ліцензії аудитора; готовність аудиторських компаній залучити студентів до аудиторської діяльності; доступні навчальні курси від аудиторських компаній; розвиток ринку аудиторських послуг в Україні; високий рівень заробітної оплати; юридичний захист аудитора; зацікавленість у професійній аудиторській діяльності та мотивація; зменшення ризиків відповідальності; якість надання освітніх послуг, кваліфікація, працьовитість і досвід роботи [7].

Таким чином, з однієї сторони думки фахівців у сфері аудиту та потенційних майбутніх аудиторів щодо питання «Що може підвищити готовність до здійснення аудиторської діяльності?» є схожими між собою, проте є й певні розбіжності. Якщо фахівці у сфері аудиту висувають на перший план професійний саморозвиток, мотивацію праці та колектив як домінуючі фактори підвищення рівня готовності до здійснення професійної діяльності, то студенти-магістри, потенційні майбутні аудиторів, ставлять на перший план такі фактори, які пов'язані перш за все з практичною діяльністю, яка допоможе їм стати висококваліфікованими фахівцями, впевненими у комфортному професійному майбутньому. Проте, як свідчить аналіз відповідей респондентів, студенти-магістри, як і фахівці у сфері аудиту, також наголошують на мотивації та необхідності професійного саморозвитку.

Висновки. Отже, проблема успішного здійснення аудиторської діяльності є мало досліджуваним питанням та, відповідно, знаходиться у стані розробки.

Аналіз результатів опитування фахівців у сфері аудиту та студентів-магістрів як потенційних майбутніх аудиторів показав, що респонденти ідентифікують якості, необхідні та важливі для успішного здійснення

аудиторської діяльності, а також диференціюють певні індивідуальні особливості як перешкоди до успішного виконання трудових обов'язків аудитора. Домінуючими якостями успішного аудитора в уявленні фахівців у сфері аудиту, за частотою зазначення відповідей під час опитування, є такі: професійні знання (53,75% відповідей); аналітичність мислення (36,25%); професійно-важливі вміння (35%); відповідальність (32,5%); комунікабельність (20%) та працьовитість (20%). Відповідно до аналізу відповідей майбутніх аудиторів, за частотою зазначення відповідей під час опитування, впливає, що, на їхню думку, домінуючими якостями успішного аудитора є такі: відповідальність (22% вибору опитуваними) та професійна компетентність (22%), чесність (19%), уважність (15%), незалежність (11%) та впевненість (8%). Варто зазначити, що певні якості виступають домінуючими як на думку фахівців у сфері аудиту, так і в уявленні студентів-магістрів, що впливає з аналізу частоти зазначень відповідей на питання щодо найбільш необхідних якостей та інших необхідних якостей, серед яких такі: відповідальність, професійні вміння, аналітичність мислення, схильність до саморозвитку, впевненість, неупередженість, працьовитість, комунікабельність та високий рівень інтелекту.

На основі аналізу відповідей респондентів відповідно до частоти зазначених відповідей виявлено такі домінуючі «перешкоди» до успішного виконання професійної аудиторської діяльності, зазначені фахівцями у сфері аудиту та студентами-магістрами: професійна некомпетентність (37,5% відповідей фахівців у сфері аудиту та 13% зазначених відповідей студентами-магістрами); безвідповідальність (12,5% зазначених відповідей фахівцями у сфері аудиту та 22% – майбутніми фахівцями). Інші якості, які визначено фахівцями у сфері аудиту як домінуючі «перешкоди»: тривожність (22,5% відповідей); упередженість та необ'єктивність (8,25%). Інші якості, які визначено студентами-магістрами як домінуючі «перешкоди»: неуважність (39% вибору відповідей), корисливість (15%) та лінивість (12%).

Аналіз результатів дослідження свідчить, що в уявленні фахівців у сфері аудиту домінуючими факторами, які сприяють підвищенню рівня готовності до здійснення аудиторської діяльності, є такі: професійний саморозвиток (55% відповідей), мотивація праці (43,75% відповідей), колектив (27,5%), комфортні умови праці та психологічне розвантаження (27,5%), а також професійно-важливі знання (27,5%). Майбутніми аудиторами підкреслено важливість досвіду практичної діяльності студентів та фахівців як домінуючої складової готовності до успішного здійснення аудиторської діяльності.

Відповіді опитуваних фахівців у сфері аудиту та студентами-магістрами як потенційними майбутніми аудиторами щодо факторів підвищення рівня готовності аудитора до виконання професійної діяльності можуть слугувати підґрунтям до формування практичних рекомендацій щодо успішного здійснення аудиторської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кодекс професійної етики аудиторів України // [Е. ресурс]. – Режим доступу: http://uazakon.com/documents/date_1t/pg_inwzqxq/index.htm
2. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2009. – 400 с.
3. Лукаш Е. Я. Формування психологічної готовності майбутніх аудиторів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Лукаш Е. Я. – К., 2007. – 22 с.
4. Ралко А.І. Пілотажне дослідження ключових якостей аудитора [Е. ресурс] / А. І. Ралко // Науковий журнал «Молодий вчений». – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/11_38_2016.pdf
5. Ралко А.І. Успішне здійснення аудиторської діяльності (опитування магістрів) / А. І. Ралко // Актуальні проблеми психологічного забезпечення професійної діяльності: вузівська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених (28 листопада 2016 р.): Відп. Ред. О.М. Хлонь, Л.С. Процик. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2016. – С. 312.
6. Ралко А.І. Результати опитування фахівців у сфері аудиту щодо успішного здійснення аудиторської діяльності / А. І. Ралко // Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти): Міжнародна науково-практична конференція (22–23 вересня 2017 р.): тези доп. – Львів. – 2017. – С. 49.

REFERENCES

1. Code of professional ethics of auditors of Ukraine // [E. resource]. – Resource access mode: http://uazakon.com/documents/date_1t/pg_inwzqxq/index.htm
2. Korolchuk, M.S. Psychophysiology of activity: Textbook for students of higher educational institutions / M.S. Korolchuk – K.: Elga, Nika-Center, 2009. – 400 p.
3. Lukash, E.Y. Formation of psychological readiness of future auditors to professional activity: the dissertation author's abstract on competition of a scientific degree of the candidate of psychological sciences. Specialty: 19.00.07 – Pedagogic and Age Psychology / Lukash E.Y. – Kyiv, 2007.
4. Ralko, A.I. Pilot research of main qualities of auditor [E. resource] / A.I. Ralko // Scientific journal "Young Scientist". – Kyiv, 2016. P. 386–389. – Resource access mode: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/11_38_2016.pdf
5. Ralko, A.I. Successful performance of auditing activities (Masters survey) / A.I. Ralko // Current problems of psychological support of professional activity: University scientific and practical conferences of students, postgraduates and young scientists. – Kyiv, 2016. P. 312.
6. Ralko, A.I. The results of the audit of specialists in the field of audit on the successful performance of audit activity / A.I. Ralko // Human and society: current problems of interaction (psychological and pedagogical aspects): International scientific and practical conference. – Lviv, 2017. – P. 49.

Successful performance of audit activity in the opinion of students and professionals in the field of audit

A. I. Ralko

Abstract. The article contains the results of a survey of future auditors and professionals in the field of audit on the successful performance of audit activity. The results of the analysis of the survey of future auditors and professionals in the field of audit on the main qualities of a successful auditor have been presented. Obstacles to the successful performance of professional audit activity have been presented. The answers to the factors of increasing the readiness of the auditor to carry out their work in the imagination of students and professionals in the field of audit have been summarized. The necessary qualities for successful performance of the auditor's professional activity have been identified in the opinion of future auditors and professionals in the field of audit.

Keywords: auditor, qualities, students, surveys, audit activity.

Успешное осуществление аудиторской деятельности в представлении студентов и специалистов в области аудита

А. И. Ралко

Аннотация. В статье представлены результаты опроса студентов-магистров и специалистов в области аудита относительно успешного осуществления аудиторской деятельности. Представлены результаты анализа ответов будущих аудиторов и специалистов в области аудита по ключевым качеств успешного аудитора и препятствий к успешному выполнению профессиональной аудиторской деятельности. Обзор ответы относительно факторов повышения уровня готовности аудитора к выполнению своей работы в представлении специалистов в области аудита и студентов-магистров. Выявлено необходимые качества для успешного выполнения профессиональной деятельности аудитора по представлениям будущих аудиторов и мнением специалистов в области аудита.

Ключевые слова: аудитор, качества, студенты, опросы, аудиторская деятельность.

Вплив емоційного вигорання викладачів вищої школи на їх стиль управління

Ю. М. Терлецька

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: yulianysya@i.ua

Paper received 13.10.17; Revised 16.10.17; Accepted for publication 18.10.17.

Анотація. Розглядається вплив емоційного вигорання викладачів вищої школи сучасного українського суспільства на вибір ними стилю управління навчально-виховним процесом студентів. На основі результатів емпіричного дослідження виявлено, що емоційне вигорання викладачів вищої школи є чинником, який впливає на вибір ними переважно ліберального стилю управління навчально-виховним процесом студентів.

Ключові слова: емоційне вигорання, навчально-виховний процес студентів, стиль управління, демократичний стиль управління, авторитарний стиль управління, ліберальний стиль управління.

Вступ. В Україні тривалий час має місце системна криза, йде війна, дуже повільно відбуваються бажані реформи, з якими громадяни пов'язують зміни на краще. Економічні негаразди виштовхують на поверхню багато соціальних проблем, які разом негативно впливають на емоційно-почуттєву сферу громадян, у тому числі й викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) України. Крім цього, в цей час українське суспільство перебуває в стані соціально-психічного напруження, яке періодично наближається до початкового (низького) рівня стану соціального психозу. На підґрунті цього в деяких викладачів ВНЗ виявляється байдуже ставлення до професійно-педагогічної діяльності, що свідчить про перебіг у них емоційного вигорання. Все це разом негативно впливає на якість їх професійної діяльності, однією зі складових якої є доцільний стиль управління навчально-виховним процесом студентів (НВПС). Тому її вивчення має важливе теоретичне і практичне значення.

Короткий огляд публікацій за темою. Синдром вигорання на сьогоднішній день уходить до Міжнародної класифікації хворіб (МКХ-10). У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих ускладнень» його можна знайти під номером Z73.0. Згідно з визначенням ВООЗ (2001), «синдром вигорання – це фізичне, емоційне чи мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності праці й стомленістю, безсонням, зниженням імунітету, а також вживанням алкоголю та інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, яке має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності та (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки» [8, с. 360-362]. Цей синдром вивчала низка дослідників, серед яких В.В. Бойко [2; 3], Н.Є. Водоп'янова [5], А. Ленгеле [7], В.Є. Орел [9] та ін. Емоційне вигорання людей освітніх професій досліджували Т.В. Форманюк [17], Н.О. Чепелева [18] та ін. Однак у цих та інших працях питання впливу емоційного вигорання викладачів вищої школи сучасного українського суспільства на стиль управління ними навчально-виховним процесом студентів не розглядалося.

Разом з цим, на сьогодні праць, присвячених управлінню навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах, збільшилося. Частина дослідників прямо вказує на провідне місце управління навчально-виховним процесом у підготовці фахівців нової генерації. Наприклад, А.М. Алексюк стверджує, що предметом педагогічної діяльності у вищій школі є уп-

равління процесом навчання, освіти й виховання студентів, доцільна організація їх професійного розвитку [1].

Вчений В.О. Якунін загалом розглядає навчання з позицій системного підходу і теорії управління [19, с. 19-52].

Проте залежність стилю управління НВПС від емоційного вигорання викладачів вищої школи (ВВШ) сучасного українського суспільства залишається не дослідженою.

Тому **метою** нашого наукового пошуку є виявлення та експериментальна перевірка впливу емоційного вигорання викладачів вищої школи на вибір ними стилю управління навчально-виховним процесом студентів.

Матеріали і методи. Ми спираємося на проведені нами дослідження чинників, які спричиняють розвиток емоційного вигорання викладачів вищої школи, та його впливу на ефективність їх фахової діяльності [11-16].

За результатами вивчення праць В.В. Бойка [2; 3], Н.Є. Водоп'янової [5], А. Ленгеле [7], В.Є. Орела [9], Т.В. Форманюка [17], Н.О. Чепелевої [18] та ін., нами виявлено різні підходи до тлумачення вигорання: професійного, психологічного, емоційного тощо. На сьогодні також нема чіткого розмежування понять «синдром вигорання», «психічне вигорання», «професійне вигорання», «емоційне вигорання», «емоційне виснаження» та ін., їх ієрархічності, підпорядкованості тощо. А їхні тлумачення за сутністю й наслідками впливу часто подібні.

Виходячи з цього, ми приєднуємося до думки В.В. Бойка, що емоційне вигорання є первинним поняттям. Власне вчений розглядає структуру синдрому емоційного вигорання як таку, що становить собою послідовність перебігу трьох фаз: 1) напруження: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у клітку», тривогу і депресію; 2) резистенцію: неадекватний вибір емоційного реагування, емоційно-моральну дезорієнтацію, розширення сфери економії емоцій, редукцію професійних обов'язків; 3) виснаження: емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість (деперсоналізацію), психосоматичні та психовегетативні порушення. Дослідник виявив такі особистісні фактори розвитку синдрому емоційного вигорання як схильність до: емоційної холодності, інтенсивного переживання негативних обставин у професійній діяльності, слабкої мотивації емоційної віддачі у професійній діяльності [2].

Нами виявлено, що найпоширенішою класифікацією симптомів емоційного вигорання є їх поділ на три

основні групи: психофізичні, соціально-психологічні й поведінкові [3].

Загалом сучасній науці відомі три моделі «вигоряння». Згідно з першою моделлю, «вигоряння» – стан фізичного та психічного виснаження, котрий викликаний тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях. Друга модель описує «вигоряння» як двомірний конструкт, який складається з емоційного виснаження і деперсоналізації, що виявляється у зміні ставлення або до себе, або до оточуючих. Третя модель синдрому «вигоряння» належить американським дослідникам К. Маслач і С. Джексон. Її розуміють як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень [6, с. 360-362].

Вивчення літературних джерел переконує, що психолого-педагогічні аспекти управління викладачами вищої школи НВПС розглядали дослідники педагогічної психології та педагогіки вищої школи, серед яких О.І. Власова [1; 4; 10 та ін.].

Власне фахова діяльність ВВШ розгортається як реалізація ним певної сукупності функцій. Безперечно, всі функції педагогічної діяльності органічно взаємопов'язані, проте, на нашу думку, провідною є управлінська функція, через котру заломлюються всі інші. На це вказує багато дослідників [1; 19 та ін.] та ін. Суттєвою особливістю функції управління є те, що ВВШ водночас має привчати студентів до самоуправління, тобто на певному етапі стосунків передавати їм частину функцій керування самим собою.

На думку Л.Г. Подоляк і В.І. Юрченко, до основних функцій педагогічного управління відносять: 1) проєктивну функцію (визначення мети, завдань навчання і виховання); 2) конструктивну функцію (розробка методів, прийомів і засобів забезпечення навчально-виховного процесу); 3) організаційну функцію (практична організація навчально-виховного процесу); 4) комунікативну функцію (спілкування, взаємини між учасниками педагогічного процесу); 5) оцінно-корегувальну функцію [10, с. 132].

Однак нами виявлено, що всі функції, не залежно від того, як їх тлумачать дослідники, реалізуються у функціонально-процесуальному управлінні ВВШ навчально-виховним процесом студентів під час вивчення певної навчальної дисципліни. І дійсно, щоб здійснювати управління НВПС навіть на рівні вивчення окремого предмета ВВШ має постійно збирати та аналізувати його хід, діяльність студентів (учіння) і свою власну (реалізація інформаційної, діагностичної, рефлексивної, гностичної та інших функцій); прогнозувати хід навчально-виховного процесу при відповідному впливові (реалізація орієнтаційної, інформаційної, науководослідної, прогностичної та інших функцій); проєктувати заходи впливу щодо активізації та забезпечення ефективності навчально-виховного процесу студентів (реалізація проєктивної, конструктивної, цілепокладання, інструментальної, методичної та інших функцій); здійснення впливу на навчально-виховний процес (реалізація навчальної, методичної, науководослідної, виховної, спонукальної, мобілізаційної, організаційної, комунікативної, корекційної та інших функцій); виявляти та оцінювати результати навчально-виховного процесу в певні проміжки часу

(реалізація діагностичної та інформаційної функцій); здійснення корекції навчально-виховного процесу студентів (реалізація рефлексивної, корекційної, проєктивної, прогностичної, ілюстративної та інших функцій).

У ході дослідження ми виявили, що важливою психологічною особливістю керування науково-педагогічними працівниками НВПС є те, що воно виявляється як рефлексивне управління на всіх етапах його здійснення. Рефлексивні вміння полягають в аналізі й оцінюванні ВВШ своєї власної педагогічної діяльності, особистісних якостей, дій і вчинків, а також того, як він сприймається та оцінюється студентами. У нашому випадку психолого-педагогічні впливи, взаємодію, контроль й оцінювання рефлексують як ВВШ, так і студенти. Таким чином, відбувається управління рефлексивним процесом у континуумі індивідуально-групового суб'єкта.

На синергійно-системній центральності управлінської функції ґрунтується і головна ідея Болонського процесу. Тому важливим є вибір викладачем вищої школи доцільного стилю управління НВПС.

Вважається, що стилем, який забезпечує ефективне управління навчально-виховним процесом студентів, є демократичний, і навпаки, неефективними – авторитарний і ліберальний. Наші дослідження свідчать, що досить ефективним є авторитарно-демократичний стиль управління.

Для визначення впливу емоційного вигоряння викладачів вищої школи на вибір ними стилю управління навчально-виховним процесом студентів ми провели емпіричне дослідження в Національному університеті «Львівська політехніка». Для цього з числа ВВШ, за допомогою методики визначення «синдрому вигоряння» в професійній діяльності (варіант 2 для учителів, викладачів, тренерів, що адаптований Н.С. Водоп'яновою) [5], ми відібрали 54 особи, в котрих було наявне емоційне вигоряння в межах нижче середнього, середнього, вище середнього, високого і дуже високого рівнів її вираження (контрольна група 1 (КГ1)), і 54 особи, в котрих емоційне вигоряння було на дуже низькому або низькому рівнях, що може вважатися нормою, тобто відсутністю її впливу на стиль управління ними НВПС (контрольна група 2 (КГ2)).

Для отримання більш точних результатів рівні розвитку і емоційного вигоряння ВВШ, і стилів управління ними НВПС ми визначили за семирівневою шкалою, виділивши в ній такі: дуже високий, високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький і дуже низький.

Ми висунули гіпотезу, що емоційне вигоряння ВВШ сприяє вибору ними або авторитарного, або ліберального стилів управління НВПС.

Далі за методикою «Оцінка стилю керівництва» (О.В. Козловська, А.Й. Романюк, В.І. Урунський) ми визначили у кожного ВВШ КГ1 і КГ2 рівні розвитку авторитарного, демократичного і ліберального стилів управління НВПС.

Рівні розвитку і емоційного вигоряння ВВШ, і їх стилів управління НВПС визначаються через відповідні коефіцієнти, котрі обчислюється за формулами [14].

У дослідженні застосовані методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й групування, а також

кореляційного та багатофакторного регресивного аналізу.

Результати та їх обговорення. На основі результатів дослідження нами встановлено, що емоційне вигорання викладача вищої школи являє собою процес утрати ним позитивних емоцій, фізичної та інтелектуальної активності, емоційного контакту зі студентами, колегами та іншими людьми й одночасно процес розвитку байдужості до їх проблем, емоційної холодності у стосунках з ними, ригідності, почувань утоми, спустошеності, розчарованості, деформації особистісних властивостей та якостей. Разом з цим, емоційне вигорання ВВШ виявляється як інтегрована єдність емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Так, *емоційне виснаження* ВВШ виявляється в утраті ними позитивних емоцій та емоційного контакту зі студентами і колегами, у втомі, байдужості до їх проблем, емоційній холодності у стосунках з ними, ригідності, спустошеності, розчарованості, в появі негативних установок щодо професійної діяльності та життя загалом.

Деперсоналізація ВВШ виявляється в деформації їх особистісних властивостей та якостей, стосунків, почуттів, установок, «Я-образу», мотивації, складових свідомості й самосвідомості тощо.

Редукція особистісних досягнень ВВШ, передусім, виявляється в ревізії, переоцінці, переосмисленні своїх професійних досягнень і успіхів, життєвих цінностей, установок, самої професії, доцільності її вибору тощо, що призводить, зазвичай, до негативної оцінки самого себе, своєї професійної діяльності, досягнень та успіхів тощо.

Під час дослідження нами виявлено, що ефективність управління ВВШ навчально-виховним процесом студентів залежить від доцільного застосування ним авторитарно-демократичного стилю управління. Це означає, що під час навчально-виховного процесу НПП має доцільно поєднувати авторитарний і демократичний стилі управління НВПС.

Для реалізації завдань НВПС науково-педагогічний працівник повинен ефективно взаємодіяти зі студентами і студентськими колективами, впливати на їхню поведінку, міжособистісні стосунки, взаємини в студентських групах, розв'язувати конфлікти тощо. Власне управління в системі «особистість-особистість» полягає в реалізації ВВШ конструктивної, регулятивної, комунікативної та оцінно-корегувальної функцій, які забезпечують ефективний вплив на студентів з метою гарантованого виконання ними педагогічних завдань.

Застосувавши методику визначення «синдрому вигорання» в професійній діяльності (варіант 2 для учителів, викладачів, тренерів, що адаптований Н.Є. Водоп'яною) [5], ми виявили рівні емоційного вигорання ВВШ КГ1 і КГ2. Власне за допомогою цієї методики визначено наявність у ВВШ КГ1 і КГ2 емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень, а далі за відповідними формулами й емоційне вигорання. Разом із попередньою застосували методику «Оцінки стилю керівництва» (О.В. Козловська, А.Й. Романюк, В.І. Урунський), за допомогою якої ми визначили у кожного ВВШ КГ1 і КГ2 рівні розвитку

авторитарного, демократичного і ліберального стилів управління НВПС.

Аналіз свідчить, що емоційне вигорання у ВВШ КГ1 виявляється на дуже високому рівні – у 2 (3,6%) осіб, при цьому їм притаманний ліберальний стиль управління; на високому рівні розвитку – у 3 (5,5%) осіб, при цьому 2 ВВШ (66,7%) з них притаманний ліберальний стиль управління, а 1 ВВШ (33,3%) – авторитарний; на вище середнього рівні – у 8 (14,8%) осіб, при цьому 6 ВВШ (87,5%) з них притаманний ліберальний стиль управління, а 2 ВВШ (12,5%) – авторитарний; на середньому рівні розвитку – в 31 (57,6%) особи, при цьому 18 ВВШ (58,2%) з них притаманний ліберальний стиль управління, 7 ВВШ (22,5%) – авторитарний і 6 ВВШ (19,3%) – демократичний; на нижче середнього рівні розвитку – в 10 (18,5%) осіб, при цьому 2 ВВШ (20%) з них притаманний ліберальний стиль управління, 2 ВВШ (20%) – авторитарний, 1 ВВШ (10%) – демократичний і 5 ВВШ (50%) – авторитарно-демократичний.

Отже, у ВВШ КГ1, які переживають емоційне вигорання, в цілому переважає ліберальний стиль управління (30 (66,7%) осіб), авторитарний стиль управління характерний для 12 (22,2%) осіб, демократичний – 7 (13%) осіб і авторитарно-демократичний – 5 (9,3) осіб.

У цей самий час для ВВШ КГ2, емоційне вигорання котрих, як ми вже зауважували, було лише на низькому (у 45 (83,3%) осіб) і дуже низькому (у 9 (16,7%) осіб) рівнях вираження, притаманний авторитарно-демократичний стиль управління 27 (50%) особам, демократичний – 14 (25,5%) особам, авторитарний – 8 (14,8%) особам, ліберальний – 5 (9,3%) особам.

Таким чином, емоційне вигорання ВВШ впливає на вибір ним переважно ліберального стилю управління НВПС.

Далі нами здійснено кореляційний аналіз, унаслідок якого виявлений значущий негативний зв'язок між емоційним вигоранням і авторитарно-демократичним стилем управління НВПС ($r_s = -0,569$, $p \leq 0,01$), помірний негативний зв'язок між емоційним вигоранням і демократичним стилем управління НВПС ($r_s = -0,486$, $p \leq 0,01$), помірний негативний зв'язок між емоційним вигоранням і авторитарним стилем управління НВПС ($r_s = 0,456$, $p \leq 0,01$), а також сильний позитивний зв'язок між емоційним вигоранням і ліберальним (пасивним) стилем управління НВПС ($r_s = 0,822$, $p \leq 0,01$).

Проте наявність кореляційного зв'язку між емоційним вигоранням і стилями управління НВПС є недостатнім доказом того, що саме певний стиль управління впливає на неї. Для того, щоб перевірити, чи впливає емоційне вигорання ВВШ на їх стиль управління НВПС, нами здійснений багатофакторний регресивний аналіз. Обчислено коефіцієнт багатофакторної детермінації (R^2), який дорівнює 0,237, що вказує на залежність вибору ВВШ стилю управління НВПС від їх емоційного вигорання на 23,7%. Така відсоткова вага свідчить про те, що стиль управління НВПС викладачів вищої школи суттєво залежить від їх емоційного вигорання.

Висновки. Емоційне вигорання викладача вищої школи являє собою процес утрати ним позитивних емоцій, фізичної та інтелектуальної активності, емо-

ційного контакту зі студентами, колегами та іншими людьми й одночасно процес розвитку байдужості до їх проблем, емоційної холодності у стосунках з ними, ригідності, почувань втоми, спустошеності, розчарованості, деформації особистісних властивостей та якостей.

Викладачі вищої школи, управляючи навчально-виховним процесом студентів, використовують авторитарний, демократичний або ліберальний стиль управління чи комбінуючи їх. Виявлено, що найефективнішим є авторитарно-демократичний стиль управління навчально-виховним процесом студентів.

Підтвердилася та частина нашої гіпотези, котра вказує на те, що емоційне вигорання викладачів вищої школи сучасного українського суспільства впливає на вибір ними переважно ліберального стилю управління НВПС.

Подальших розвідок у даному напрямі потребують питання вибору викладачами вищої школи стилю управління навчально-виховним процесом студентів залежно від статі, рівня розвитку в них емоційного та соціального інтелекту, психоемоційної, пізнавальної та психокультурної депривації, в період життєвих криз тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник] / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бойко В.В. Синдром «емоціонального вигорання» в професійно-нальній обшени / В.В. Бойко. – СПБ.: Пітер-Пресс, 1999. – 105 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций: [2-е изд., доп. и перераб.] / В.В. Бойко. – СПБ.: Питер, 2004. – 474 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
5. Водопьянова Н.Е. Синдром вигорання: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – [2-е изд.] – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
6. Диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 360–362.
7. Лэнгеле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгеле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
8. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд. – К.: Здоров'я, 2001. – Т. 3. – 817 с.
9. Орел В. Е., Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001 – №3. – С. 69.
10. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: підруч., [3-те вид., випр. і доп.] / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2011. – 360 с.
11. Терлецька Ю.М. Вплив емоційного вигорання викладачів вищої школи на ефективність їх фахової діяльності / Ю.М. Терлецька // Педагогіка і психологія. – 2016. – №2. – С. 85–94.
12. Терлецька Ю.М. Вплив психоекономічної депривації викладачів вищої школи на їх емоційне вигорання / Ю.М. Терлецька // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (44), Issue: 92, 2016. – С.77–82.
13. Терлецька Ю.М. Вплив психосоціальної депривації викладачів вищої школи на їх емоційне вигорання / Ю.М. Терлецька // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. – Том IX. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія / за ред. С.Д. Максименка. – Вип. 8. – С. 479–489.
14. Терлецька Ю.М. Вплив соціальної та економічної депривації науково-педагогічних працівників на їх професійну діяльність: дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Юліана Миронівна Терлецька; Національний університет «Острозька академія». – Острог, 2014. – 356 с.
15. Терлецька Ю.М. Ефективність фахової діяльності викладачів вищих навчальних закладів: педагогічно-психологічний аспект / Ю.М. Терлецька // Вища школа. – 2014. – №1(115). – С. 81–90.
16. Терлецька Ю.М. Стиль управління як складова ефективності фахової діяльності викладачів вищої школи / Ю.М. Терлецька: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХ ст.»] (Львів, 27-28 січня 2017 р.). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 53–55.
17. Форманюк Т.В. Синдром «емоціонального сгорання» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
18. Чепелева Н.А. Психологические особенности эмоционального выгорания преподавателей высших учебных заведений: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01/ Н.А. Чепелева: Краматорский экономико-гуманитарный институт. – Краматорск, 2010. – 195 с.
19. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: «Полиус», 1998. – 639 с.

REFERENCES

1. Aleksyuk A. M. Pedagogics of high school of Ukraine. History. Theory: [textbook] / A.M. Aleksyuk. – Kyiv.: Lybid, 1998. – 560 p.
2. Boyko V.V. Syndrome of “emotional burnout” in the professional communication / V.V. Boyko. – St. Petersburg: Peter-Press, 1999. – 105 p.
3. Boyko V.V. Energy of emotions: [2nd ed.] / V.V. Boyko. – St. Petersburg: Peter, 2004. – 474 p.
4. Wlasowa O. I. Pedagogical psychology: textbook. / O.I. Wlasowa. – Kyiv.: Lybid, 2005. – 400 p.
5. Vodopjanova N.E. Syndrome of burnout: diagnosis and prevention / N.E. Vodopjanova, E.S. Starchenkova. – [2nd ed.] – St. Petersburg: Peter, 2005. – 336 p.
6. Diagnosis of professional burnout (K. Maslach, S. Jackson) / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manuilow // Socio-psychological diagnosis of personality and small groups development. – M., 2002. – p. 360–362.
7. Lengele A. Emotional burnout in existential analysis / A. Lengele // Questions of psychology. – 2008. – № 2. – P. 3–16.
8. International statistical classification of diseases and related health problems. Tenth revision. – K.: Health, 2001. – Vol. 3. – 817 p.
9. Orel V. E. The phenomenon of " burnout " in foreign psychology: Empirical Research / V.E. Orel // Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis. – 2001 – №3. – P. 69.
10. Podolyak L. H. Psykhohohiya vyshchoyi shkoly: pidruch., [3-te vyd., vypr. i dop.] / L. H. Podolyak, V. I. Yurchenko. – K.: Karavela, 2011. – 360 s.
11. Terletska Y.M. The impact of the high school teachers' emotional burnout on the effectiveness of their professional

- activity / Y.M. Terletska // Pedagogics and psychology. – 2016. – №2. – P. 85–94.
12. Terletska Ю.М. The impact of psychological and economic deprivation of high school lecturers on their emotional burnout / Y.M. Terletska // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (44), Issue: 92, 2016. – P.77–82.
 13. Terletska Y.M. The impact of psychological and social deprivation of high school lecturers on their emotional burnout / Y.M. Terletska // Actual problems of Psychology. Scientific Papers of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine. – Kyiv.: SE « Information and Analytical Agency», 2016. – Vol. IX. General psychology. History of psychology. Ethnic psychology / ed. By S.D. Maksimenko. – Ed. 8. – P. 479–489.
 14. Terletska Y.M. The impact of psychological and economic deprivation of the scientific and pedagogical workers on their professional activity: diss. ...of a cand. of psychological sciences: specialization . 19.00.07 «Pedagogical and age psychology» / Y. M. Terletska; The National University of Ostroh Academy. – Ostroh, 2014. – 356 p.
 15. Terletska Yu. M. Efektyvnist fakhovoyi diyalnosti vykladachiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv: pedahohichno-psykholohichnyy aspekt / Yu. M. Terletska // Vyshcha shkola. – 2014. – №1(115). – S. 81–90.
 16. Terletska Y.M. The management style as the component of effectivity of the high school lecturers / Y.M. Terletska: materials of the international scientific and practical conference [«The key questions of the scientific research in the sphere of pedagogics and psychology in the XX c.»] (Lviv, 27-28 January 2017.). – Lviv: CU «Lviv pedagogical society», 2017. – P. 53–55.
 17. Formaniuk T.V. Syndrome of “emotional burnout” as an indicator of teacher’s professional maladjustment / T.V. Formaniuk // Questions of Psychology. – 1994. – № 6. – P. 57–64.
 18. Chepeleva N.A. Psychological characteristics of emotional burnout in lecturers of higher educational institutions: dissertation ... of a candidate of psychological sciences: 19.00.01/ N.A. Chepeleva: Ukraine Kramatorsk Institute of Economics and Humanities. – Kramatorsk, 2010. – 195 p.
 19. Yakunin V.A. Pedagogical psychology: textbook / V.A. Yakunin. – St. Petersburg. : Mikhailov’s Publishing House: Polius, 1998. – 639 p.

The impact of the emotional burnout of high school teachers on their management style

Y. M. Terletska

Abstract. The impact of the emotional burnout of high school teachers of the modern Ukrainian society on their management style choice of the educational student process is revealed. On the basis of the empirical investigation results it was seen that the emotional burnout of high school teachers is the factor which mainly influences on their choice of liberal management style of the educational student process.

Keywords: *emotional burout, educational student process, management style, democratic management style, authoritarian management style, liberal management style.*

Влияние эмоционального выгорания педагогов высшей школы на их стиль управления

Ю. М. Терлецкая

Аннотация. Рассматривается влияние эмоционального выгорания преподавателей высшей школы современного украинского общества на выбор ими стиля управления учебно-воспитательным процессом студентов. Основываясь на результатах эмпирических исследований установлено, что эмоциональное выгорание преподавателей высших учебных заведений является фактором, который влияет на выбор ими главным образом либерального стиля управления учебно-воспитательным процессом студентов.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, учебно-воспитательный процесс студентов, стиль управления, демократический стиль управления, авторитарный стиль управления, либеральный стиль управления.*

Псі-програми – знаряддя функціонування людської психіки

М. Й. Варій

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: varyj@ukr.net

Paper received 13.10.17; Revised 17.10.17; Accepted for publication 19.10.17.

Анотація. У статті розкриваються сутність і зміст псі-програм, як психічного знаряддя здійснення операційно-функціональних перетворень у людській психіці на основі наявного в ній психічного, його психоенергії, її отримання, обробки, перетворення і передавання.

Ключові слова: людська психіка, псі-програма, псі-код, псі-операції, психоенергія, зовнішнє психічне, внутрішнє психічне.

Вступ. Людей давно хвилює питання: як працює людська психіка? Посередництвом чого в ній здійснюються операційно-функціональні перетворення? Які знаряддя вона використовує для здійснення функціональних операцій у процесі, наприклад, поведінки, діяльності, регулювання своїх станів, самоуправління, цілепокладання, самоутвердження, самореалізації, соціалізації, адаптації тощо. Для позначення того, за допомогою чого працює людська психіка, ввели поняття "психологічні механізми", яке сьогодні є найпоширенішим. Однак трактування психологічних механізмів у психологічній науці не може пояснити надзвичайно складної операційно-функціональної діяльності людської психіки.

Наявні пояснення сутності й змісту психологічних механізмів, які ніби виконують у людській психіці функціональні операції, більшою мірою звучать не як відповіді, а як питання: як саме вона працює за допомогою цих механізмів? Посередництвом чого виконує ті чи інші функціональні операції щодо виявлення, утворення, трансформації й переформатування психічних явищ? І нарешті, що «рухає», приводить у дію самі ці психологічні механізми? Яка, власне, їх внутрішня будова? Які їх внутрішні принципи діяльності? На ці запитання відповіді нема. А це серйозно гальмує розвиток психологічної практики. Тому вияснення питань, яким чином працює людська психіка, за допомогою якого знаряддя вона здійснює різні функціональні операції (утворення й перетворення психічних явищ, їх використання в різних процесах тощо) залишається важливим для психологічної теорії та практики.

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз праць з проблем діяльності людської психіки свідчить, що на сьогодні знаряддям її функціонування більшість дослідників вважає психологічні механізми. Вивчення змісту та операційно-функціональних можливостей, які закладені в понятті "психологічні механізми", свідчить про те, що їх розуміють, тлумачать і пояснюють, по-перше, як засоби регуляції поведінки і діяльності (Л.М. Аболін, В.Є. Шорохова, М.І. Бобнева та ін.) [1; 9]; по-друге, як психічний процес активізації та гальмування (В.К. Вілюнас, Є.П. Ільїн та ін.) [4; 7]; по-третє, як способи перетворення у психіці (В.В. Гульдман, Я.О. Пономорьов та ін.) [5; 8]; по-четверте, як індивідуальні типи реагування на порушення в психіці (М.С. Яницький) [10]; по-п'яте, як знаряддя, метод перетворення у психіці (С.Д. Максименко та ін.) [6].

Загалом, термін "психологічні механізми" (власне

механізми, а не функції, операції, діяльність тощо) з'явився не без впливу геометро-механічної (Г. Галілей), а згодом і динамічної (І. Ньютон) картини природи. Відмінність між неорганічними й органічними тілами пояснювалась згідно з критерієм належності останніх до об'єктів, котрі діють як прості технічні пристрої. Отже, простежувались ідеї декартівського дуалізму, що розглядав організм у вигляді машиноподібного пристрою.

Таким чином, з одного боку, науково-технічний прогрес пов'язаний із великими теоретичними відкриттями в науках про фізичну природу і з упровадженням механічних пристроїв, а з іншого – з намаганнями дослідників "душі" не відстати від наукового прогресу і будь-що розкрити внутрішні рушії поведінки та діяльності людини, зумовили механікодетермінізм, що вплинув на виникнення терміна "психологічний механізм".

Проте ніхто не розкриває діяльність самих психологічних механізмів, їх структуру, сили, що приводить їх у рух та ін.

Тому **мета** нашої наукової статті – розкрити та обґрунтувати псі-програми, як знаряддя функціонування людської психіки.

Матеріали і методи. Для обґрунтування псі-програм, як знаряддя здійснення функціонально-операційних у людській психіці, ми використали методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, групування й систематизації наявних знань про психіку людини, її діяльність, психічні явища, психоенергію тощо.

Ми спираємося на досягнення у психонейроендокринології, психосоматичній регуляції, парапсихології та дослідження психоенергетичних процесів за межових станів. Введення у біологію людини квантово-механічних уявлень допомагає по-новому розглядати поняття біологічного простору та часу, полів і енергій, принципів функціонування й законів збереження, котрі діють у живих системах, вищим утіленням яких є людина та її психічна діяльність. Природа людини за такого погляду репрезентується у всій повноті, цілісності та єдності з навколишнім світом і властивими їй закономірностями інформаційного енергообміну.

Важливим є відкриття біополя. Американський учений, засновник кібернетики Норберт Вінер (1894 – 1964) на початку 60-х років ХХ ст. висунув гіпотезу, що мозок людини генерує електромагнітні хвилі. Невдовзі таку гіпотезу було підтверджено експериментально. Тепер ці біохвилі записують на

спеціальних приладах для отримання електроенцефалограм. Мозок людини випромінює величезну кількість електромагнітних хвиль різної частоти: альфа-хвилі (8-14 Гц), бета-хвилі (14-30 Гц), тета-хвилі (4-8 Гц), дельта-хвилі (1-4 Гц).

У кількох експериментах Н. Вінер установив: біохвилі є не тільки механізмом випромінювання, а й механізмом сприйняття людиною біохвиль інших людей.

Ми також спираємося на розроблену нами енергетичну концепцію психіки і психічного [2; 3]. У цій концепції головними є такі положення: 1) людська психіка функціонує на енергетичному рівні, тобто у вигляді псі-енергії; 2) людська психіка (псі-енергія) одночасно існує в людині та поза нею; 3) кожна людська психіка має свій власний неповторний псі-код; усе внутрішнє психічне (зі своїми псі-енергіями) в основі містить цей самий псі-код як базовий; 4) психіка конкретної людини містить психічне минулого, теперішнього і майбутнього; 5) людська психіка функціонує посередництвом псі-програм на кількох рівнях – несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому; 6) за будовою людська психіка – це багаторівневе й багатосистемне, але цілісне й самостійне суще утворення.

Пояснимо, що психічне – це те, що містить психоенергію будь-якої полярності та може взаємодіяти з людською психікою й іншим психічним. Людська психіка також є психічним. Одиницею психічного є квант енергії, в якому наявна мінімальна інформація, котра вже має певну значущість [3, с. 68].

Психоенергія є специфічним видом енергії. Вона містить дві складові: 1) інформаційну; 2) енергетичну. Інформаційна охоплює відомості про явища, процеси, події, наміри, установки і под. Енергетична відображає величину (ступінь значущості змісту інформації), тобто енергетичну потужність психічного. Власне енергетична потужність (її збільшення або зменшення) залежить від того, наскільки важлива ця інформація для людини, наскільки сильно і глибоко переживає її вона та вірить в її реалізацію. Своєю чергою, ступінь значущості відображає силу психічного, потужність його впливу на будь-яке інше психічне, а отже – на вчинки та поведінку людини. Цю ступінь позначаємо поняттям “енергетична потужність” [3, с. 69].

У концепції, за своєю сутністю і змістом, психіка людини розкривається як відносно самостійне індивідуальне холографічне інформаційно-енергетичне утворення зі своїм псі-кодом, яке утримує інформацію про минуле, теперішнє і майбутнє суб'єкта психіки, його внутрішній і зовнішній світ, а також відображає їх значущість для нього; за операційно-функціональними можливостями – як процес постійної взаємодії психоенергії зовнішнього і внутрішнього та внутрішньо-внутрішнього психічного, внаслідок чого відбувається відображення минулого розвитку людства, раси, етносу й нації, роду та родини, а також зовнішнього світу; утримування й відтворення внутрішнього світу суб'єкта психіки; гармонізація й упорядкування смислів його життєдіяльності, розоб'єктивізація внутрішнього психі-

чного у зовнішнє й об'єктивізація зовнішнього психічного у внутрішнє [3, с. 69-70]. Це відбувається внаслідок наявності в людській психіці відповідних псі-програм.

Результати та їх обговорення. Усвідомлюючи неможливість звести людину та її проблеми до механістичних модельних уявлень про діяльність людської психіки, ми здійснили синтез наукових знань, котрий ґрунтується саме на фундаменті психічного, духовного плану організації світу як початкового й основного. Саме енергетичні моделі психіки і психічного з їхньою всепов'язаністю, всепроникненням і простотою можна покласти в основу нового наукового синтезу. На наш погляд, діяльність людської психіки, найімовірніше, пояснюється через функціонування її псі-програм.

Ми вважаємо, **що власне псі-програми людської психіки – це знаряддя здійснення у ній операційно-функціональних перетворень і зовнішнього, і внутрішнього психічного на основі наявного психічного, його психоенергії, її отримання, опрацювання, перетворення і передавання.**

Псі-програма становить внутрішнє психічне, сформоване на засадах неусвідомленої або свідомої фіксованої установки зі своїм псі-кодом, що активізує інше внутрішнє і/чи зовнішнє психічне, відповідно до цього коду, та спрямовує його на реалізацію закладеної в ній (фіксованої установці) інформації. Вона *формується на основі фіксованих установок.*

Фіксованими (програмними) установками для свідомого (свідомий рівень) або підсвідомого (підсвідомий рівень) формування псі-програм є актуалізовані (активовані) бажання, образи уяви, мета, переконання, різні цілі, віра, сенси життєдіяльності, ідеї, нав'язливі думки, погляди, інтереси, стереотипи, звичаї, традиції, твердження, в котрі людина вірить і стійко закріпила їх у свідомості чи/ї підсвідомості тощо.

Актуалізація (активізація) тут означає істотне підвищення ступеня значущості (енергетичної потужності) інформації, закладеної в це психічне (бажання, образ уяви, мету, переконання тощо).

Ідея, думка, твердження, віра, переконання й інше – вільне психічне, яке, свідомо чи підсвідомо активізувавшись у психіці, переростає у фіксовану установку. Це психічне є носієм інформації (I_n) та певної енергетичної потужності (P_n), що відображає ступінь значущості інформації. Власне енергетична потужність (ступінь значущості інформації) активізовує фіксовану установку як внутрішнє психічне, змушуючи її психоенергію впливати на інше внутрішнє психічне, активізувати його для сприйняття й перетворення інформації про те, що потрібно (хочеться) зробити (досягти).

Коли в людини активізоване будь-яке психічне на певному рівні психіки, то інформація про це миттєво передається на всі інші. Ці рівні людської психіки, відповідно до інформації (її змісту, коду), починають функціонувати (здійснювати псі-операції), роблячи свій внесок у розвиток цього психічного явища. Активізація всякого внутрішнього психічного, а також перетворення у психіці відбуваються внаслідок здійснення в ній псі-операцій.

Псі-операція – це процес взаємодії різного зовнішнього та внутрішнього чи внутрішньо-внутрішнього психічного, у зв'язку з чим відбувається виявлення змісту інформації та її енергетичної потужності (ступеня значущості), їх перетворення й утворення нового психічного.

Псі-програма починає формуватися внаслідок активізації (підвищення енергетичної потужності) фіксованої установки як внутрішнього психічного (*перша стадія*) (рис. 1).

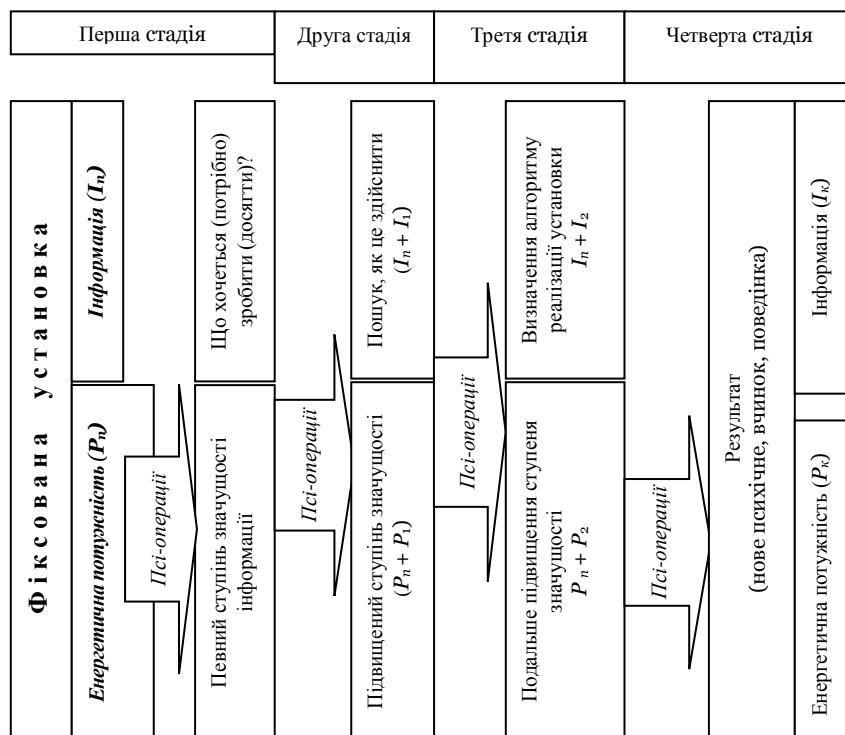


Рис. 1. Структурно-функціональна схема формування псі-програм

Далі відбувається пошук і здійснення того, *що хочеться (потрібно) зробити (досягти)*. У зв'язку з виконанням псі-операцій з іншого внутрішнього психічного виокремлюється інформація (знання про предмети, явища, події, про зв'язки між ними, навички, вміння). Так відбувається пошук іншого психічного, яке забезпечило б реалізацію того, що закладено у фіксованій установці. З множини внутрішнього психічного, яке міститься у людській психіці, “видобувається” інформація про шляхи, методи, способи реалізації фіксованої установки. Психічне з фіксованою установкою відбирає, структурує і спрямовує інше психічне (їх множину) на свою реалізацію.

За допомогою псі-операцій своєрідно аналізують, синтезують, порівнюють, абстрагують, групують, класифікують, систематизують інформацію, визначають її значущість, вирізняють головний аспект тощо. Це збільшує кількість інформації ($I_n + I_1$) та підвищує ступінь її значущості ($P_n + P_1$) (*друга стадія*).

На *третьій стадії* на основі інформації та енергетичної потужності, котрі утворилися після другої стадії, здійснюються псі-операції, спрямовані на вироблення алгоритму реалізації фіксованої установки. На основі цього формується психічне, що містить інформацію про те, *як і що потрібно робити, аби реалізувати фіксовану установку*. Власне, свідомо чи підсвідомо вироблений алгоритм

реалізації фіксованої установки завершує третю стадію формування псі-програми.

Надалі (на *четвертій стадії*), згідно з виробленим алгоритмом, здійснюються псі-операції з *отримання результату, закладеного у фіксованій установці*, тобто відбувається процес операційно-функціональних перетворень для практичної реалізації завдання, закладеного в інформації фіксованої установки.

Результатом діяльності псі-програми може бути вчинок, дія, поведінка, висловлювання, емоція, почуття, стан тощо. У такий спосіб формується кожна псі-програма на свідомому і підсвідомому рівнях. Створення псі-програм на різних рівнях психіки на тій чи іншій стадії має певні особливості.

Зі структурно-функціональної схеми формування псі-програм у людській психіці випливає, що, з процесуального погляду, **псі-програма – нерозривна ланка здійснення послідовно-паралельних псі-операцій у визначеному напрямі** (рис. 2).

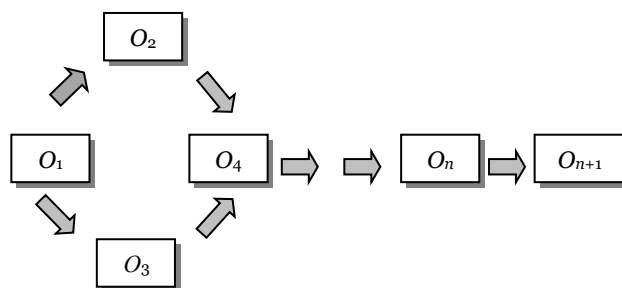


Рис. 2. Процесуальна схема роботи псі-програми

Коли псі-програма вже сформована, то вона працює так. У процесі отримання із псі-програми декодування інформації сигналу про збіг псі-коду з психічним, яке впливає в той час на психіку, відбувається псі-операція активізації псі-програми (псі-операція O_1), що відповідає за реалізацію цієї фіксованої установки. Вона полягає в порівнянні псі-коду (псі-операція O_2) та підсиленні енергетичної потужності інформації (O_3). Психоенергія, яка містить цю інформацію й ступінь значущості (енергетичну потужність), миттєво і цілкомитно пронизує псі-програму, всі ланки котрої також активізуються і продовжують виконувати псі-операції відповідно до попередньо закладеної (псі-програмної) інформації:

$O_4, O_n \dots O_{n+1}$,

де n – порядковий номер операції.

Якщо псі-програма сформована під час активізації фіксованої установки, на основі якої вона утворена, така програма діє ніби автоматично.

Отже, псі-програма – це активне психічне, що функціонує, яке “переформовує” внутрішнє і зовнішнє психічне відповідно до свого змісту (закладеної інформації).

Псі-програми спрямовують психоенергетичні потоки.

Псі-програми на засадах неусвідомленої установки формуються на підсвідомому і надсвідомому рівнях. На свідомому рівні людина творить їх усвідомлено. У цьому випадку програмними установками є сенси життєдіяльності, свідомі ідеї, думки, образи уяви, віра, переконання тощо. Зазначимо, що на несвідомому та надсвідомому рівнях псі-програми формуються від початку функціонування людської психіки ще в перинатальний період. Це підтверджують дослідження відомого вченого С. Грофа.

На свідомому і підсвідомому рівнях псі-програми формуються з моменту народження дитини. У людській психіці функціонують (чи можуть функціонувати) різні псі-програми. Можна вести мову про псі-мегапрограми функціонування всієї людської психіки. Псі-мегапрограми підпорядковуються всі інші псі-програми. Їх можна класифікувати за: 1) *рівнями психіки*: базові псі-програми – несвідомого; підсвідомого; свідомого; надсвідомого; 2) *провідними підсистемами психіки*: базові псі-програми – психічних пізнавальних процесів; емоцій; почуттів; психічних властивостей; психічних станів; психічних утворень тощо; 3) *сенсом життєдіяльності* – сенсові псі-програми, котрі формуються для реалізації конкретного сенсу, їх сотні; 4) *ступенем складності*: примітивні, елементарні, найпростіші, передпрості, підпрості, прості, передускладнені, підускладнені, ускладнені, передскладні, складні, переднайскладніші, найскладніші; 5) *часом функціонування*: короткотривалі; довготривалі; 6) *стійкістю*: постійні; тимчасові; ситуативні; 7) *ролю реалізації сенсу життєдіяльності*: головні; допоміжні; 8) *ступенем*

усвідомлення: усвідомлені; частково усвідомлені; неусвідомлені; 9) *величиною психоенергетичного потенціалу*: потужні; середні; слабкі; 10) *полярністю*: позитивні; нейтральні; негативні.

Псі-програма задає параметри діяльності й окремих підсистем психіки, і всієї психіки.

Псі-програми динамічні. Вони переформовуються й удосконалюються, творяться і руйнуються. Унаслідок цього можна розглядати псі-програми відчуття, сприйняття, запам'ятовування, аналізу, синтезу, уявлення, регулювання, спонукання, проектування тощо. Наприклад, біопсихічна підструктура особистості має псі-програми, які забезпечують психофізіологічні функції особливостей мозку, а також зв'язок індивіда зі Всесвітом через дію псі-програм надсвідомості; з минулим розвитком людства, раси, етносу, нації, роду і родини через псі-програми несвідомості.

Іноді смислова псі-програма охоплює низку допоміжних програм. Так, смислова псі-програма адаптації людини до середовища містить допоміжні псі-програми, а саме – аналізу середовища, прогнозування, проектування дій, учинків і діяльності, зміну цінностей, подолання внутрішніх бар'єрів (руйнування та ліквідацію псі-програм, що застаріли), подолання зовнішніх перешкод тощо.

Це саме спостерігаємо, коли людина, скажімо, мати, зазнає життєво-сислової кризи через втрату єдиної дитини. Смислова псі-програма виходу із цієї кризи складна, оскільки має низку допоміжних псі-програм: віднайдення нового сенсу життя; руйнування попередніх псі-програм, пов'язаних із життям дитини і надією на неї; подолання депресивного стану тощо.

Висновки. Знаряддя функціонування людської психіки є не психологічні механізми, а псі-програми. Псі-програма становить внутрішнє психічне, сформоване на засадах неусвідомленої або свідомої фіксованої установки зі своїм псі-кодом, що активізує інше внутрішнє і/чи зовнішнє психічне, відповідно до цього коду, та спрямовує його на реалізацію закладеної в ній (фіксованої установці) інформації. Власне псі-програми людської психіки являють собою знаряддя здійснення у ній операційно-функціональних перетворень і зовнішнього, і внутрішнього психічного на основі наявного психічного, його психоенергії, її отримання, опрацювання, перетворення і передавання. У процесуальному аспекті, псі-програма – нерозривна ланка здійснення послідовно-паралельних псі-операцій у визначеному напрямі. Псі-операція – це процес взаємодії різного зовнішнього та внутрішнього чи внутрішньо-внутрішнього психічного, у зв'язку з чим відбувається виявлення змісту інформації та її енергетичної потужності (ступеня значущості), їх перетворення й утворення нового психічного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань: Издательство Казанского университета, 1987. – 261 с.
2. Варій М.Й. Енергетична концепція психіки і психічного:

- монографія / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 318 с.
3. Варій М.Й. Психіка людини у психоенергетичній концепції / М.Й. Варій // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(54), Issue: 126, 2017. – С. 65–71.
 4. Вилиюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилиюнас. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.
 5. Гульдман В.В. Психологические механизмы патологии влечений / В.В. Гульдман // Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности: тематический сб. науч. трудов. – [Отв. ред. Л.И. Анцыферова]. – М.: ИПАН СССР, 1988. – С. 110–114.
 6. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закладів / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловйенко. – [За загальною редакцією акад. С.Д. Максименка]. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
 7. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация / Е.П. Ильин Е.П. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 512 с.
 8. Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества / Я.А. Пономарев // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – 223 с.
 9. Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М.И. Бобнева, В.Е. Шорохова. – М.: Наука, 1981. – 335 с.
 10. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности / М.С. Яницкий: Автореф. дис. канд. психол. наук. Иркутск, 1995. – 26 с.

REFERENCES

1. Abolin L.M. Psychological mechanisms of human emotional stability / L.M. Abolin. – Kazan: Kazan University Press, 1987. – 261 p.
2. Varyi M.Y. Energy concept of the psyche and the psychic / M.Y. Varyi. – K. : Center of educational literature, 2009. – 318 p.
3. Varyi M.Y. Human psyche in psychoenergetic concept / M.Y. Varyi // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(54), Issue: 126, 2017. – С. 65–71.
4. Viliunas V.K. Psychological mechanisms of human motivation / V.K. Viliunas. – Moscow.: Moscow State University, 1990. – 288 p.
5. Gul'dan V.V. Psychological mechanisms of the pathology of addiction / V.V. Gul'dan // Motivational regulation of person's activity and behavior: thematic collection of scientific works. – [resp. ed. L.I. Antsiferova]. – Moscow: Semiconductor research institute of the USSA, 1988. – P. 110-114.
6. General psychology: a textbook . for the high school students / S.D. Maksimenko, V.O. Zaychuk, V.V. Klivenko, V.O. Soloviienko. – [Ed. by acad. S.D. Maksimenko]. – Kyiv.: Forum, 2000. – 543 p.
7. Ilyin E.P. Motives and motivation / E.P. Ilyin. – St. Petersburg.: Piter Publishing House, 2000. – 512 p.
8. Ponomarev Y.A. On the theory of the psychological mechanism of creativity / Y.A. Ponomarev // Psychology of creativity: general, differentiative, applied. – Moscow.: Nauka, 1990. – 223 p.
9. Psychological mechanisms of regulation of social behaviour / Ed. by M.I. Bobneva, V.E. Shorohova. – Moscow: Nauka, 1981. – 335 p.
10. Yanitsky M.S. Basic psychological mechanisms of adaptation of students to the learning activities / M.S. Yanitsky: Abstract of the diss. Of the cand. of psychol. sciences. Irkutsk, 1995. – 26 p.

Psi-programs – a tool of the human psyche functioning

M. Y. Varyi

Abstract. The article reveals the essence and content of psi-programmes, which are thought as the psychic tool of operational and functional transformations implementation in the human psyche on the basis of the psychic, its psychoenergy, its perception, processing, transformation and transmission.

Keywords: *human psyche, psi-programme, fixed attitude, psi-code, psi-operations, psychoenergy, external psychic, internal psychic.*

Пси-программы – инструменты функционирования человеческой психики

М. И. Варий

Аннотация. В статье раскрыты сущность и содержание пси-программ, как психических инструментов реализации операционно-функциональных преобразований в человеческой психики, основанных на существовании в ней психического, его психоэнергии, её приёму, обработки, преобразования и передачи.

Ключевые слова: *человеческая психика, пси-программы, пси-код, пси-операции, психоэнергия, внешнее психическое, внутреннее психическое.*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu