

ISSN 2309-9763

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 22 (1-2017)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2017

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич, Україна.

*Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 4 від 27.04.2017 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 04.04.2017 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О.Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засєкіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонск**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (заступник головного редактора); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **Н.В. Мелекєсцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воввідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Бахмат**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локшина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і художнього виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Н.О. Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.22 (1-2017). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2017. – 344 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкільця. Представлено широкий спектр наукових розробок українських і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 15071-3643Р» Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика» 24.04.2009 р.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328).

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо
відповідальність несуть автори.

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI IVAN OHIENKO NATIONAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NAES OF UKRAINE**

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 22 (1-2017)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2017**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art Criticism, Senior Research Officer, Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kyshyniv, Moldova; **H.S. Tarasenko**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnytsia, Ukraine; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine.

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine (Protocol № 4 of 27.04.2017), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 4 of 04.04.2017).

International Editorial Board:

O.M. Topuzov, Director of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine; **L.D. Berezivska**, Director of V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Docent; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor; **N.P. Dichek**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of the History of Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **T.M. Zasiakina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **V.M. Labunets**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Editor-in-Chief); **I.O. Kuchynska**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Deputy Editor-in-Chief); **N.V. Hudyma**, Candidate of Filological Sciences, Docent, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Chief Secretary); **N.V. Mieliekiestseva**, Candidate of Filological Sciences, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Language Editor); **Yanush Mionso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **L.M. Voievidko**, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **N.V. Bakhmat**, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Belarusian State University, Minsk, Belarus; **Ziembra Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of the University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of the University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of Comparative Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **O.M. Onats**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Leading Researcher of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Cracow, Cracow, Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Leading Researcher of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 22 (1-2017). – Part 1. – Kamianets-Podilskiy, 2017. – 344 p.

The collection of research papers deals with the scientific discussion of the most actual issues in contemporary pedagogy and methods of teaching in higher education, secondary school, primary school and preschool education. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers.

The target readership of the collection of research papers includes researches, pedagogues, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of pedagogics as a science.

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P «Collection of research papers 'Pedagogical Education: Theory and Practice' of 24.04.2009».

This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Pedagogics (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine 21.12.2015, №1328).

The authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature.

The editorial staff and the publishing house do not always share their ideas.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Олена Барановська</i> МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	9
<i>Наталія Бахмат</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	13
<i>Тамара Бондар</i> ОСОБЛИВОСТІ ФІНАНСУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ	20
<i>Олена Браткова</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	26
<i>Наталія Власенко, Ганна Кириленко, Олександр Кириленко</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПРОЦЕС ЯКІСНИХ ЗМІН ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ СФЕРИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	30
<i>Оксана Войтович</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	35
<i>Анатолій Воліченко, Василь Гогоць</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	41
<i>Валентина Вонсович</i> ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	47
<i>Оксана Горбатюк</i> ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	53
<i>Оксана Городиська</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	58
<i>Ольга Грошовенко</i> ФОРМУВАННЯ СВИТОГЛЯДНО-ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: КОНТЕКСТ ФІЛОСОФСЬКО-КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ	62
<i>Олександра Демченко, Валентина Ломакович</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ	68
<i>Наталія Дічек</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ Ю.З. ГІЛЬБУХА ПРО СТАВЛЕННЯ ДО ОБДАРОВАНІХ ДІТЕЙ	73
<i>Вероніка Дроздова</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З ДРАМАТУРГІЙНО-РОЛЬОВИМ КОМПОНЕНТОМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВНЗ.....	79
<i>Тетяна Дудка</i> ДІАЛЕКТИЧНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ХІХ СТОЛІТТЯ	84

<i>Тетяна Дуткевич</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	90
<i>Ростислав Єгоров</i> ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ШКОЛИ (1895 – 1939 РР.)	96
<i>Володимир Єзерський</i> ДИНАМІКА ПІДВИЩЕННЯ В ПІДЛІТКІВ РІВНЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ У ЛІТНЬОМУ ОЗДОРОВЧОМУ ТАБОРІ	101
<i>Людмила Заїка</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ.....	107
<i>Артем Іноземцев, Тарас Іноземцев</i> РОЛЬ САМООСВІТИ В ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ВИХОВАТЕЛЯ	114
<i>Наталія Каньоса</i> ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	119
<i>Геннадій Ковальчук</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВНЗ	125
<i>Ірина Ковальчук-Дорож, Анатолій Ковальчук</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	131
<i>Антони Крауз, Марек Палюх</i> НАУКА СЕГОДНЯ, ПОЛУПРОГРАММИРОВАНИЕ В ПРОФОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА.....	137
<i>Ірина Кучинська</i> ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ: СУЧАСНІ ЗАВДАННЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ ВИРІШЕННЯ.....	149
<i>Божена Мажец</i> МОНІТОРИНГ ТА АНАЛІЗ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ НА ОСНОВІ МОДИФІКАЦІЙ ДОШКІЛЬНИХ ВИХОВНИХ ПРОГРАМ У ПОЛЬЩІ.....	154
<i>Олена Момот</i> ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	160
<i>Зіновій Онишків</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	166
<i>Андріан Остапов, Оксана Гордієнко, Юлія Гордієнко</i> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ВУЗІВ.....	172
<i>Тетяна Потапчук</i>	

МОРАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ: ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ПОНЯТТЯ.....	177
<i>Ліна Рибалко</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ТА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	184
<i>Катерина Сімак</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КАНАДІ.....	192
<i>Ірина Смирнова</i>	
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	197
<i>Віталій Соколовський</i>	
ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ	204
<i>Ольга Столяренко</i>	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ШКОЛИ	209
<i>Наталія Тарасенко</i>	
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ВНЗ	215
<i>Анна Хіля</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ В УКРАЇНІ.....	221
<i>Марія Чепіль</i>	
ДІЯЛЬНІСТЬ КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДРОГОБИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА В УМОВАХ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ.....	227
<i>Інна Червінська</i>	
СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ ШКОЛИ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ	234
<i>Інна Шапаренко</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ЕКОЛОГІЧНА ГІГІЄНА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ІЗ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»	240
<i>Володимир Шевченко</i>	
ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЛЬСЬКОГО ДВОРЯНИНА ФЕЛІКСА ФРАНЦОВИЧА МОВЧАНОВСЬКОГО (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	247
<i>Світлана Шевченко</i>	
РОЗВИТОК ШКІЛ З ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991–2010)	252
<i>Лариса Шевчук</i>	
УПРАВЛІНСЬКО-ЛІДЕРСЬКІ ТА ПІДПРИЄМНИЦЬКІ ЗДІБНОСТІ ШКОЛЯРІВ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ	258
<i>Ван Яцзюнь</i>	
КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ НА ВЕКТОРІ РОЗВИТКУ «СХІД-ЗАХІД».....	263

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Олена Березкіна, Тетяна Кошельник</i> ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	269
<i>Марина Дяченко-Богун</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	275
<i>Леся Колток</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	281
<i>Олена Комарова</i> СИСТЕМА ЗНАТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ БІОЛОГІЇ ТА ЇЇ ЯКОСТІ	286
<i>Олена Лупало, Євген Сосненко</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ	291
<i>Ростислав Моцик, Людмила Моцик</i> ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE-СЕРВІСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА.....	297
<i>Тетяна Назаренко</i> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ШКОЛІ.....	304
<i>Світлана Науменко</i> ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	310
<i>Надія Олійник</i> ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІКИ	319
<i>Тетяна Павлюк</i> ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ МАТЕМАТИКИ.....	325
<i>Вікторія Перетяцько, Оксана Ткачук</i> ЗАСВОЄННЯ МЕТОДИКИ НАДАННЯ ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ХІМІЇ.....	330
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	339
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ.....	342



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 37.091.64(075)

Олена Барановська
Olena Baranovska

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

INTERSUBJECT INTEGRATION AS A LEADING TREND IN THE ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING

Статтю присвячено аналізу ролі міжпредметної інтеграції в організації профільного навчання в старшій ланці загальноосвітніх навчальних закладів. Проаналізовано зарубіжний досвід, досвід радянського та пострадянського періодів, а також напрацювання українських дидактів з питання профілізації української школи, міжпредметної інтеграції. Наводяться основні визначення ключових понять: профільна школа, інтеграція навчання, міжпредметні зв'язки. Доведено, що профільне навчання має базуватися на сконструйованому на нових засадах змісті навчання, нових підручниках та навчальних посібниках, зміні звичних форм організації навчального процесу, інтеграції навчального змісту, міжпредметних зв'язках.

Ключові слова: старша школа, профільне навчання, міжпредметна інтеграція, міжпредметні зв'язки, профорієнтація.

Модернізація сучасної освіти має завершитися створенням міцної наукової та навчальної бази для старшої ланки загальноосвітніх навчальних закладів. Формою організації навчання обрано профільне навчання, яке має базуватися на серйозних якісних змінах. Це – зміна тривалості навчання, можливість вибору навчального закладу, конструювання нового змісту навчання, створення нових підручників та навчальних посібників, варіативність форм організації навчального процесу, підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів, створення міцної психологічної та профорієнтаційної підтримки старшокласників, особливо на першому році навчання, міжпредметна інтеграція та впровадження міжпредметних зв'язків, формування міжпредметної компетентності.

Проблема дослідження полягає у недостатній розробленості дидактичних можливостей міжпредметної інтеграції в умовах модернізації старшої ланки школи у ключових напрямках: профілізації, наближення до практики та сучасних технологій виробництва.

На теренах Радянського Союзу неодноразово розглядалися питання диференціації навчання, що призвело до спроб вводити елементи профільного навчання. У 1966 році робилася спроба ввести дві форми диференціації змісту навчання за інтересами учнів: факультативні заняття у 8-10 класах та школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів. Реформа 1984 року запровадила 11-річний термін навчання та навчання з 6 років. Для старшокласників (10-11) пропонувалися три напрями: 10-11 класи загальноосвітньої школи; середні професійно-технічні училища та середні спеціальні навчальні заклади профільного навчання.

У зарубіжних країнах пропонуються різні види і форми профільного навчання. У більшості країн Європи (Франції, Голландії, Шотландії, Англії, Швеції, Фінляндії, Норвегії, Данії та ін.) учні мають визначитися з вибором напряму з 7 класу: академічного (шлях до вищої освіти) та професійного (прикладний напрямок). Організація профільної підготовки в країнах Європи варіюється від жорстко фіксованого переліку обов'язкових курсів (Франція, Німеччина) до багатого вибору курсів – 15-25 за семестр (Англія, Шотландія, США та ін.). У США профільне навчання існує 2 чи 3 роки наприкінці навчання і включає три варіанти профілів: академічний, загальний та професійний. Варіативність здійснюється за рахунок розширення бази курсів за вибором.

У роботах українських дидактів упродовж тривалого часу обговорювалися питання профільної диференціації навчання, інтеграції змісту навчання певних предметів.

На сучасному етапі проблему інтеграції навчання та впровадження міжпредметних зв'язків у навчально-виховний процес старшої школи розглядає низка дослідників у різних аспектах. Зокрема, науковці відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України окреслюють низку проблем інтеграції навчання в руслі фундаменталізації змісту освіти в профільній школі (О. В. Барановська, Г. О. Васьківська, Н. В. Захарчук, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. П. Кравчук, М. Піддячий, С. Е. Трубачева). У монографії «Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання» зазначається, що профільне навчання спрямоване на формування цілісності особистості за розвитку життєвої, світоглядної, наукової, культурної і професійної компетентностей учнів [10, с. 21-22].

О.В. Барановська розглядає проблему міжпредметної інтеграції в умовах профільного навчання, її практичну зорієнтованість, роль у розвантаженні інваріантної складової змісту навчання [1]. Г.О. Васьківська зазначає, що для конструювання освітньої системи потрібні інтегровані курси, які об'єднують розмаїтість освітніх об'єктів, що дасть змогу учневі реалізувати свої можливості, забезпечить вивчення фундаментальних об'єктів, відкриє учням вихід у суміжні теми інших навчальних предметів [2]. В.І. Кизенко розглядає проблему застосування курсів за вибором (спеціальних, факультативних) у старшій школі, які виконують спільну мету – забезпечують повноцінний розвиток особистості, створюють сприятливі умови для її самовизначення, підготовки до самореалізації в суспільстві [3]. С.В. Косянчук акцентує, що диференціація змісту навчання в старших класах здійснюється на основі співвідношення базових і профільних предметів, курсів за вибором, а ефективність засвоєння знань в умовах профільного навчання залежить від того, наскільки збережено послідовність і наступність в освіті між основною і старшою школою [5]. М.І. Піддячий розглядає теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання, з'ясовує теоретичні засади створення профільно-центричної системи технологічної освіти, сприятливої для готовності старшокласників до регіонального ринку праці [6]. О.М. Топузов аналізує проблему формування змісту курсів за вибором та основні підходи до організації навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах [8]. С.Е. Трубачева вважає, що найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенційні психолого-педагогічні можливості, є колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий чинник і чинник сучасної освіти, не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості учнів [9].

Тож, зазначимо, що тенденція до профілізації української школи та інтеграції змісту навчання відповідає світовим тенденціям розвитку освіти і базується на багатому історичному досвіді.

Профілізація старшої ланки школи вимагає чіткої диференціації основних дефініцій, таких, як профільне навчання, профільна школа, інтеграція, інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки.

У сучасній педагогічній науці немає чіткого визначення поняття «профільне навчання», але існує багато спроб визначити його основні складові: профільне навчання розглядається як вид диференційованого навчання; як засіб професійного самовизначення учня; як форма організації навчання в старшій школі. У *Концепції профільного навчання в старшій школі (2003)* профільне навчання визначається як вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального і професійного самовизначення [4].

Виходячи з існуючих класифікацій форм диференційованого навчання, зазначимо, що профільне навчання є формою диференційованого навчання, яка базується передусім на проектуванні майбутньої професії, інтересах та здібностях старшокласників. Профільне навчання можна розглядати також як засіб професійного самовизначення: створення міцної психологічної та профорієнтаційної підтримки старшокласників, особливо на першому році навчання, мають дати учневі правильні орієнтири у виборі майбутнього напрямку (професії), адекватної оцінки власних інтелектуальних, психологічних, фізичних можливостей.

Пріоритетним завданням профільного навчання є не сума знань про певну галузь знань чи технологію, а формування в учнів здатності до конструювання набутих знань через призму їхньої особистості, життєвих і професійно зорієнтованих планів, формування певних компетентностей. Воно, передусім, має базуватися на сконструйованому на нових засадах змісті навчання, нових підручниках та навчальних посібниках, зміні звичних форм організації навчального процесу, підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів.

У сучасній трактовці для профілізації старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу *міжпредметна інтеграція* має об'єднати в собі адекватний зміст навчання, психологічний супровід учнів та технологізацію змісту навчання за рахунок введення відповідних курсів за вибором, варіативність форм навчання в залежності від мети навчання.

Сучасний підхід до розуміння проблеми *інтеграції навчання* базується на таких провідних принципах, як фундаментальність і цілісність освіти, системний і особистісний підходи. Відбувається процес становлення розуміння проблеми інтеграції як ідеї формування особистості, що володіє всіма якостями, властивими високоосвіченій людині, яка легко адаптується в будь-якій ситуації. Наразі, розв'язання проблеми інтеграції навчання вбачається у можливості вивчення природничих та гуманітарних предметів як однієї зі складових єдиної загальнолюдської культури, у розгляді ціннісних аспектів наукового пізнання, у використанні історико-культурного компонента в процесі вивчення предметів природничого циклу.

Введення у старшій ланці загальноосвітнього навчального закладу спеціальних курсів міжпредметного узагальнювального характеру мають сприяти знайомству учнів із новими галузями знань, не представленими у змісті непрофільних і профільних предметів, але орієнтованими на майбутню професію в руслі обраного профілю; забезпеченню професійної підготовки старшокласників; поглибленню і розширенню змісту окремих розділів профільних (а за потреби і непрофільних) предметів; розкриттю практико-орієнтованого аспекту знань, здобутих у процесі навчання [1].

На сучасному етапі реформування української загальноосвітньої школи, зокрема, її старшої ланки у напрямі профілізації, розроблено *проект типового навчального плану для учнів 10-11 класів*, який передбачає зміну підходів до формування переліку предметів у 10-11 класах і є першим кроком до формування справжньої профільної школи. За *Проектом*, учні глибше вивчатимуть профільні предмети за рахунок скорочення кількості обов'язкових предметів (інваріантної складової); школи матимуть можливість створювати власні «спекурси» для поглиблення профільного навчання (викладання вузьких спеціалізованих дисциплін, які є близькими до профілю, що обирає школа); з'являться інтегровані предмети («Література», «Історія», «Людина і суспільство», «Математика») тощо [7].

Розробка наскрізних міжпредметних програм навчання, міжпредметних методичних посібників, може вирішити проблему дублювання навчального матеріалу, а також – перевантаження навчальних програм. Окрім того, важливо дати можливість учням на першому році навчання у старшій ланці школи змінювати профіль навчання у випадку зміни пріоритетів чи з інших причин. *Головним завданням реформування сучасної школи має стати створення ефективної багатовимірної моделі, яка враховуватиме увесь комплекс вимог і запитів учнів, їхньої індивідуальної освітньої траєкторії.*

Отже, впровадження профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції є закономірно обумовленим. Перехід до профільного навчання має забезпечити: 1) поглиблене вивчення основних предметів шкільної програми залежно від вибору профілю; 2) базу для диференціації змісту навчання, можливості реалізації індивідуальних освітніх програм; 3) розширення можливостей учнів для ознайомлення з основами сучасного виробництва, досягнень науки і техніки, культури; 4) базу для соціалізації учнів, конкурентоздатності; 5) наступність між загальною та професійною освітою. 6) формування міжпредметної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Барановська О. В. Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції / О.В. Барановська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2015. – №4-5. – С. 80-86.
2. Васьківська Г.О. Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика : монографія [Текст] / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 512 с.
3. Кизенко В.І. Факультативні курси в структурі профільного навчання / В.І Кизенко // Освіта і управління.– 2006. – Т. 9. – №3–4.– С. 161–167.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 / АПН України. Ін-т педагогіки; Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
5. Косянчук С. Аксиологічний підхід до формування змісту профільного навчання як нагальна потреба і важлива складова стратегії освіти / Сергій Косянчук // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської] / Ін-т пед. НАПН України. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 67–71.
6. Піддячий М.І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: [монографія] / М.І. Піддячий. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 288 с.
7. Проект Типового навчального плану: роз'яснення МОН <http://osvita.ua/school/reform/53936/>
8. Топузов О. М. Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць [редкол.].–К. : Пед. думка. – 2008. – С. 20–27.
9. Трубачева С.Е. Міжпредметні проекти у формуванні навчальних компетентностей старшокласників/ С.Е.Трубачева, Р.І. Осадчук // Українська мова і література в школі. – 2012. – №5. – 64 с. – С. 56–58.
10. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С.В. Косянчук, Н. В. Захарчук]; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. – К. : Пед. думка, 2015. – 288 с.

The article deals with the role of intersubject integration in organising professionally oriented training secondary high schools. The author analyses foreign experience and works in on the Ukrainian didactics

to questions of profiling of Ukrainian school and intersubject integration. The basic approaches to integration learning and interdisciplinary connections in high school are given. The key concepts are defined: professionally oriented school, integration of education, intersubject connections. It is indicated that intersubject integration must combine the relevant content of education, psychological support and technologization of pupils, educational content.

In the current interpretation of professionally oriented education of schoolhighl intersubject integration combines the contents of adequate training, psychological support and technologization through the introduction of appropriate elective courses, learning variability depending on the purpose of training. The introduction of professionally oriented courses in high school should help pupils to get acquainted with new fields of knowledge, not represented in the content of non-profile and profile subjects, but focused on future profession in line with the selected profile; providing training senior pupils; deepening and expanding the content of individual sections of the profile objects; disclosure of practically-oriented aspects of knowledge acquired during the training. It was proved that professionally oriented education must be based on new foundations constructed on the content of training, new textbooks and teaching aids, changing the usual forms of educational process, integrating educational content and intersubjects relations.

Thus, the transition to professionally oriented training should provide: 1) proper study of basic subjects of the schijl curriculum depending on the choice of profile; 2) the basis for differentiating the content of study and the possibility of realization of individual educational programs; 3) giving pupils the opportunity to get acquainted with the basics of modern industry, science, technology and culture; 4) the basis for pupils' socialization and competitiveness; 5) continuity between general and vocational education; 6) formation of multidisciplinary competence.

Key words: high school, professionally oriented training, intersubject integration, intersubject communication, careerguidanee.

УДК 378.147:373.3

Наталія Бахмат
Nataliia Bakhmat

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL EDUCATION: TEACHER TRAINING FOR NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті визначено потребу в модернізації напрямів підготовки педагогів для нової української школи. Встановлено необхідність створення науково-педагогічними працівниками вишів інноваційного освітнього середовища, що виступить потужним механізмом удосконалення системи навчання вчителів з орієнтацією на потреби та умови початкової школи.

Ключові слова: практичний досвід, професійні якості, інноваційне освітнє середовище, мотивація, інформаційні технології, інформатизація освіти.

Сучасний світ є надзвичайно конкурентним, і від якості освіти, рівня підготовки вчителів залежить, яке місце посідатиме в ньому Україна. Основні положення розвитку освіти визначено в Концепції та Програмі розвитку в Україні системи освіти протягом життя; в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки; в Концепції освіти дорослих в Україні; в Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», в Концепції нової української школи та ін. Задля перспективного розвитку країни всі дії політиків, науковців, освітян повинні бути спрямовані на формування конкурентоздатності науки, промисловості та освіти. Адже

майбутнє нашої держави перебуває у прямій залежності від багатьох чинників, серед яких найбільш важливим є високий рівень інтелектуального розвитку, творчого потенціалу підрастаючого покоління, сформованість прагнення та мотивації до засвоєння нових знань, творчого мислення, які можуть бути показниками конкурентоспроможності у світовому просторі.

Зазначене формує більш високі вимоги до науки і освіти, встановлює і розкриває нові шляхи і можливості наукових розвідок та відкриттів.

Обґрунтуванню концептуальних засад професійної та педагогічної підготовки вчителів початкової школи, формування їхніх педагогічних професійно значимих якостей присвячено роботи багатьох науковців, зокрема Н. Бібік, Н. Глузман, Т. Гуменникова, Т. Завгородня, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Комар, Ю. Короткова, С. Литвиненко, Л. Макаренко, С. Мартиненко, І. Мельничук, І. Пальшкова, Д. Пащенко, Л. Петухова, В. Поліщук, О. Савченко, Л. Хомич та ін.

Основними напрямками у підготовці майбутнього педагога для нової української школи є розв'язання комплексу методологічних, психологічних, педагогічних і методичних проблем, які формуються і розв'язуються через залучення студентів ВНЗ до практичної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їх педагогічної готовності до фахової діяльності. Одним із шляхів їх вирішення науковці вбачають розроблення навчальних програм з професійно-педагогічних дисциплін різних рівнів складності. Разом з тим, аналіз фундаментальних наукових праць з проблеми педагогічної підготовки вчителів початкової школи, нормативних документів та сучасного стану інформатизації вищої освіти дозволив виявити суперечність між необхідністю розвитку освітнього середовища в умовах інформатизації й недостатньою розробленістю методик впровадження інноваційних технологій у процес підготовки вчителів початкової школи як компонента. Розв'язання означеного протиріччя потребує розкриття специфіки професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи як багатоаспектної відкритої динамічної системи, пошуку таких підходів, які сприятимуть їхній ефективній підготовці в умовах інформатизації суспільства.

Через професійну діяльність педагога здійснюється політика української держави, вона має бути спрямованою на укріплення та підвищення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розростання вітчизняної науки, збереження і формування культурного спадку. Ключова роль тут відводиться саме вчителям, зокрема вчителям початкової школи – їм довіряється важлива місія навчання й виховання майбутнього покоління на початковому етапі зазначеного процесу.

Адже, як зазначає М. Васильєва: «Загальне падіння духовності й моральності, втрата позитивних ціннісних орієнтацій, падіння престижу педагогічної професії, відсутність автономності сфери освіти від інших соціальних інститутів, високий ступінь індивідуалізації праці педагогів, відсутність чіткої регламентації педагогічної діяльності – все це не може не позначитися на моральному вигляді конкретних педагогічних працівників як членів соціуму. Проте саме з огляду на вчинки й діяльність конкретного педагога суспільство судить про професійну групу в цілому. Педагогічна діяльність виступає як неперервний процес вирішення педагогічних завдань, що в кожному конкретному випадку стикається з неоднозначним педагогічним результатом, коли педагогу доводиться не лише постійно вирішувати проблему вибору, а також оцінювати цей вибір. Тому кожний педагог має бути готовим до самостійної творчої діяльності, постановки й розв'язання нових завдань, які не існували в досвіді минулих поколінь учителів. Сучасній освіті потрібен педагог, здатний прогресивно мислити, тобто породжувати власні змісти педагогічної діяльності в межах гуманістичної педагогіки» [2, с. 15].

Від рівня підготовленості вчителів початкової школи до професійної діяльності спостерігається пряма залежність ступеня їхнього вкладу у формування основ навчання й виховання майбутнього покоління – громадян України – політиків, економістів, інженерів, будівельників та інших фахівців.

Очевидно, що сьогодні в сучасних динамічних інноваційних умовах проявляється необхідність перегляду спрямування провідних ідей підготовки вчителів початкової школи у напрямі формування здатностей та вмінь до:

- проектування і реалізації сучасного ефективного навчально-виховного процесу в початковій школі;
- здійснення відбору та розроблення навчальних і діагностичних технологій;
- створювання перспективного освітнього середовища, умови якого мотивують та спонукають учнів до розкриття особистого потенціалу;
- складання та підготовки навчальних програм навчання з урахуванням особистісних характеристик;
- складання та адаптації навчального плану та навчальних програм учнів відповідно до світових тенденцій;
- ефективної взаємодії з учнями та вчителями для досягнення навчальних цілей.

Отже, головною метою професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи є формування особистості, що відрізняється високим рівнем творчих і професійних якостей, наявність яких, у подальшому, дозволить йому забезпечити в початковій школі умови творчого розвитку учнів.

Проте, проведені розвідки теоретичних напрацювань [1], практичного педагогічного досвіду професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та ґрунтовний аналітичний огляд методичних розробок підтверджують те, що сьогодні найчастіше використовуються переважно дещо застрілі традиційні підходи у навчанні, та, дозволяє стверджувати, що, приділяючи досить уваги формуванню педагогічних якостей, більше схиляються до використання прикладного програмного забезпечення в якості інструментарію.

Сучасний учитель початкової школи, крім основоположних професійних якостей, має характеризуватися також і готовністю до застосування отриманих знань і вмінь у навчально-виховній, соціально-педагогічній, науково-методичній та організаційно-управлінській діяльності через упровадження інноваційних засобів. Важливого значення в особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне професійно-педагогічна підготовка, основними напрямками якої є розв'язання комплексу методологічних, психологічних, педагогічних і методичних проблем.

Відзначаючи зростання інноваційності у реалізації зазначених напрямів вищими навчальними закладами шляхом орієнтації на особистісну спрямованість, укріплення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчанні та вихованні, варіативність систем навчання, можна стверджувати, що сьогодні відкриваються широкі можливості для впровадження сучасних технологій, зокрема побудови інноваційного освітнього середовища. Така система може слугувати важливим сучасним динамічним ресурсом підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що за своєю сутністю стане потужним механізмом модернізації системи навчання у вишах України з орієнтацією на потреби та умови початкової школи.

Стверджуємо, що стратегічні освітні орієнтири початкової школи, які спрямовані на багатопредметність і варіативність організації навчально-виховного процесу, в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ реалізуються дещо недостатньо.

Високий рівень їх підготовки, з одного боку, набувається самим учителем у процесі практичної фахової діяльності, а з іншого – має бути результатом професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ.

Сучасні процеси інтеграції України до європейського та світового освітнього простору вбачаються передумовою визначення ефективних напрямів власного розвитку та є помітним мотивом до вивчення систем професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи,

детального опрацювання їх позитивного досвіду, з'ясування тенденцій та перспектив розвитку, шляхів розв'язання проблем у педагогічній освіті.

Підготовка педагогів в університеті свідчить, що на сучасному етапі створюються необхідні організаційні умови забезпечення достатнього рівня особистісної та фахової підготовки до формування його інноваційних якостей як професійних, так і особистісних: конкурентоздатності, вміння динамічно та неперервно професійно розвиватися, знання відповідних шляхів особистісного розвитку, навичок творчо та креативно діяти за доцільного використання ІТ тощо, а це, в свою чергу, відповідає вимогам нової початкової школи.

Досвід розвинених країн світу щодо професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи можна вважати підґрунтям для формування загального уявлення про специфіку відповідних освітніх систем та умови і вимоги системи прийому вчителів на роботу в початковій школі. В той же час ознайомлення з особливостями та традиціями підготовки педагогічних кадрів у зарубіжних державах дозволить надалі творчо використовувати їх прогресивні ідеї в Україні.

Це може стати важливим чинником розроблення практичних та методичних рекомендацій щодо формування інноваційного освітнього середовища професійної підготовки вчителів початкової школи для нової української школи у ВНЗ та використання сучасного міжнародного досвіду в оцінюванні фахової компетентності сучасних педагогів.

Розв'язання проблеми формування інноваційного освітнього середовища професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні можна розглядати в контексті сучасних тенденцій розвитку суспільства професійно-педагогічної освіти в розвинутих країнах, серед яких провідними є такі:

- зорієнтованість у навчанні на компетентнісний підхід;
- зростання ролі самоосвіти, самостійної роботи;
- пріоритет якості навчання;
- можливість вибору індивідуальної траєкторії навчання;
- вдосконалення державних стандартів;
- адаптація до вимог інформатизації і глобалізації суспільства;
- спрямованість дій на входження до світового освітнього простору;
- неперервність освіти: трансформація концепції «освіта на все життя» в концепцію «освіта впродовж життя»;
- фундаменталізація освіти;
- підвищення ролі системи діагностики і оцінювання результатів навчання тощо.

Зазначені аспекти, на нашу думку, в процесі пошуку шляхів побудови інноваційного освітнього середовища професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи дозволить: по-перше, підвищити їхню теоретичну педагогічну підготовку у ВНЗ на якісно новий рівень; по-друге, сформувати мотивацію студентів до використання сучасних технологій як у навчанні, так і в майбутній професійній діяльності; по-третє, сформувати усвідомлення майбутніми учителями вагомості та педагогічної цінності сучасних технологій як засобу багатовекторного впливу на формування та розвиток особистості учня молодшої школи; по-четверте, сформувати усвідомлення та оцінювання значимості сучасних технологій у формуванні динамічних інноваційних якостей сучасного навчального середовища освітнього закладу.

Сучасний, конкурентоздатний педагог нової української школи на всіх етапах свого професійного становлення має стати інтегратором ініціатив і стратегій творчого інноваційного особистісного педагогічного саморозвитку та самореалізації.

Темп розвитку освіти коригує традиційні підходи навчання у ВНЗ із переходом на потужності сучасних технологій, мотивує до прийняття нестандартних рішень, сприяє креативності мислення, що породжує нову парадигму професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи, яка організовується та реалізується на засадах збереження і розвитку творчого потенціалу кожної особистості, спрямованості на її самовизначення, підготовленості до

ефективної професійної діяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприйняття нових педагогічних проблем та їх рішення.

Зазначене ґрунтується на необхідності глибшого усвідомлення педагогами важливості власної педагогічної діяльності, виявлення мотивації та покликання у виборі професії, реального оцінювання особистісних потенційних можливостей для їх реалізації у сучасній початковій школі, можливості реалізації власних творчих потреб тощо.

По-перше, в житті кожної людини, розвитку її як особистості одна з провідних ролей відводиться ефективній педагогічній діяльності вчителя початкової школи, передумовою якої є сформованість у нього мотивації до професійної діяльності, фаховий рівень володіння ефективними засобами та методами досягнення цілей навчання, здатності та бажання до творчості й рефлексії. На сьогоднішній день більшість учителів «використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Педагогів деморалізує низький соціальний статус та рівень оплати праці. Вчитель не має справжньої мотивації до особистісного та професійного зростання. Збільшується цифровий розрив між учителем і учнем. Багато педагогів ще не вміють досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати он-лайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо» [3, с. 6].

По-друге, сучасний учитель початкової школи повинен усвідомлювати практичну, теоретичну та соціальну значущість результатів усіх аспектів професійно-педагогічної діяльності для формування особистості молодших школярів, які є майбутнім суспільства.

По-третє, інформаційні технології (ІТ) як важливий чинник впливу на неперервність освіти генерують відповідні ознаки неперервності системи педагогічної підготовки вчителів початкової школи:

- включення на всіх етапах навчання (за всіма напрямками) інноваційних складників до її змісту, які формуються змінними вимогами до особистісних та загальних якостей сучасного вчителя;
- поглиблення вивчення як теоретичної, так і практичної складової підготовки на кожному наступному етапі підготовки;
- формування додаткових умінь та навичок, спрямованих на використання ІТ, з підвищенням їх рівня на кожному наступному етапі підготовки.

Саме розвиток суспільства, динаміка якого спричиняється досягненнями науки та техніки, провокує впровадження різного виду інновацій до діяльності вчителя як на професійному, так і на особистісному рівні, зокрема інновацій, дотичних або похідних ІТ. Адже вчитель повинен бути здатним проектувати та конструювати власну педагогічну діяльність зі спрямуванням на забезпечення можливостей особистісного розвитку кожного учня.

В умовах нової парадигми професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи він одночасно є:

- вчителем (реалізується навчальний аспект професійної діяльності);
- вихователем (реалізується виховний аспект професійної діяльності);
- організатором власної діяльності та навчальної діяльності учнів (реалізується організаційний аспект професійної діяльності);
- консультантом та розробником комунікативних взаємостосунків з учнями, їхніми батьками і колегами (реалізується інформаційний аспект професійної діяльності);
- дослідником педагогічного процесу, взаємозв'язків між суб'єктами навчально-виховного процесу (реалізується дослідницький аспект професійно-педагогічної діяльності).

У сучасній початковій школі досягнення суттєвого підвищення ефективності та якості навчання та виховання можна досягти за вирішення професійної проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів. Виокремлюючи зазначене як мету навчання в початковій школі, зазначимо, що її можна досягнути за умови формування пізнавального інтересу. В останні роки чинниками, які впливають на формування пізнавального інтересу учнів, можна визначити:

- представлення змісту навчального матеріалу за використання традиційних методів та засобів форм та ІТ;
- спільної пізнавальної діяльності суб'єктів навчання за використання традиційних методів, засобів та форм навчання та ІТ;
- окреслення практичної значимості наданих знань;
- специфіка викладу навчального матеріалу за використання традиційних методів, засобів та форм навчання та ІТ;
- створення педагогічної ситуації досягнення успіху кожним учнем;
- врахування особистісних характеристик кожного учня;
- врахування у навчальному процесі досягнень науки;
- використання засобів, форм та методів навчання, які ґрунтуються на впровадженні ІТ.
- Отже, найважливішим досягненням використання ІТ у початковій шкільній практиці є розвиток умінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності зокрема, та:
 - забезпечення індивідуалізації навчання;
 - можливість врахування вікових особливостей учнів;
 - забезпечення інтерактивності;
 - формування мотивації навчання за ефектного подання навчального матеріалу (використання мультимедіа);
 - можливість здійснення динамічного та систематичного контролю та оцінювання рівня знань;
 - включення творчих та креативних завдань;
 - створення адаптивного навчального середовища;
 - формування рефлексії учнів;
 - можливість впровадження елементів дистанційного навчання.

Окрім того, в початкових класах ІТ можна використовувати як засіб для доповнення традиційних форм навчання організації навчально-пізнавальної діяльності. Це можуть бути додаткові дистанційні уроки за нестандартних умов (пандемія, захворювання учня, стихія тощо), електронне спілкування з батьками, розсилання повідомлень організаційного характеру, проведення батьківських зборів тощо.

Саме «наскрізне застосування ІКТ в освітньому процесі має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності» [3, с. 10].

Звужуючи проблему ефективності впровадження ІТ у початкових класах та актуальності їх використання в професійно-педагогічній діяльності до проблеми підготовки у ВНЗ сучасних вчителів початкової школи та, ґрунтуючись на викладеному вище, можна зробити припущення, що професійно-педагогічна підготовка конкурентоздатних учителів потребує глибшого дослідження, коригування та вдосконалення відповідно до неперервного розвитку ІТ та вимог, які формує інформатизація освіти до сучасного педагога.

Відповідного загострення актуальність цієї проблеми набуває саме з огляду на інформатизацію освіти, що генерує необхідність подолання викладачами та студентами ВНЗ цифрового та інформаційного розриву, розширення можливостей їхнього доступу до інформаційних ресурсів, зокрема до електронних освітніх ресурсів.

У подальших дослідженнях вважаємо за важливе чинити опір на положенні про те, що «однією із найважливіших соціальних і культурних задач, які стоять перед країнами світу, є інтеграція систем освіти до Європейського та світового освітнього простору. Тенденція інтеграції потребує від кожної країни-учасниці розвитку системи неперервної освіти, створення широкої мережі різноманітних напрямів навчання, доступних різним соціокультурним,

професійним і віковим групам населення. Саме від спрямування ефективності цієї системи, в більшості, залежать перспективи розвитку людства» [4, с. 1].

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. В. Розвиток професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової школи в Україні / Н. В. Бахмат // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка 2015. – № 8 (127). – С. 112-116.
2. Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу / М. П. Васильєва // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2 (2) 14. – С. 14–19.
3. Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>. – Назва з екрану.
4. Мельничук І. М. Використання інтерактивних технологій у підготовці іноземних студентів до професійної діалогічної взаємодії / І. М. Мельничук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 36, Том VII (67) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Київ : Гнозис, 2016. – С. 393–402.

Current state of education involves modernization of trends of teacher training for new Ukrainian school by solving of the complex of methodological, psychological and pedagogical problems. They are mainly formed and solved through the involvement of students studying at pedagogical faculties of higher educational establishments to practical work aimed at improving of their educational preparedness to professional activity.

The level of primary school teachers' preparedness for professional-pedagogical activity determines the degree of their contribution to the process of forming the foundations of education and upbringing of the next generation – citizens of Ukraine. At the present stage the outdated traditional approaches of education are mostly used instead of innovative ones through which gained knowledge and competencies in educational, social, pedagogical, scientific-methodological, organizational and management activity should be realized.

Scientific and pedagogical staff has got the opportunities for implementation of modern technologies into the educational process of high school. The formation of an innovative educational environment is of great importance nowadays as it is considered to be an important modern dynamic resource for improving the quality of professional-pedagogical teacher training. It is a powerful mechanism focusing on the needs and conditions of primary school within the modernization of education in higher educational establishments of Ukraine.

The author defines the main ways of solving the problem of formation of innovative educational environment of primary school teacher training in Ukraine: taking into account current trends of social development and professional-pedagogical education in developed countries with their orientation on competency based approach; the increasing role of self-education and independent work; the priority of education quality; the possibility to choose individual style of study; the improvement of state standards; the adaptation to informatization and globalization of society; the focus on the integration into the world educational space; the continuity of education through the transformation of the concept «education for life" into the concept «education during life"; the fundamentalization of education and enhancing of the role of evaluation system, etc.

Ways of integration of Ukrainian higher education to the European and world educational space need to be investigated.

Key words: *practical experience, professional qualities, innovative educational environment, motivation, information technologies, informatization of education.*

УДК 376:339.7(73)

Тамара Бондар
Tamara Bondar

ОСОБЛИВОСТІ ФІНАНСУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

THE PECULIARITIES OF FUNDING INCLUSIVE EDUCATION IN CANADA

У статті схарактеризовано сучасну практику фінансування системи інклюзивної освіти на прикладі трьох провінцій: Альберти, Британської Колумбії й Онтаріо. Спільною рисою провінцій назване фінансування інклюзивної освіти «на рівні провінції» для забезпечення рівності та справедливості. Зазначено, що ці провінції відрізняються способами розподілу коштів, акцентують увагу на потребах і пріоритетах кожної окремої школи.

Ключові слова: *справедлива система фінансування освіти, фінансування на рівні провінції, інклюзивна освіта, рівність, справедливість.*

Учні, які мають інвалідність, потребують фінансової підтримки, що вможливує реалізацію необхідних ресурсів, належну підготовку психолого-педагогічного й медичного персоналу для інклюзивних шкіл. Фінансування інклюзивної освіти в Канаді постає предметом дослідження багатьох канадських й американських учених: Дж. Херман (J. Herman) – порівняльний аналіз фінансування системи освіти Канади та США, Х. Тауел (H. Towle) – особливості фінансування провінцій і територій Канади, Ф. Бердж (P. Burge), Х. Квелетт-Кунц (H. Ouellette-Kuntz), Н. Хатчинсон (N. Hutchinson), Х. Бокс (H. Box) – ставлення громади до учнів із затримкою психічного розвитку, вплив адекватного фінансування освіти на підвищення самооцінки учнів із затримкою психічного розвитку.

Мета статті полягає у виокремленні особливостей фінансування інклюзивної освіти в Канаді через аналіз розподілу коштів у трьох провінціях: Альберті, Британській Колумбії й Онтаріо.

Більшість територій і провінцій Канади фінансують інклюзивну освіту згідно з блочною моделлю («block formula model»), де за основу взято загальну кількість учнів. Провінція або територія спрямовують до школи «блок» коштів, які розподіляє місцева шкільна рада. Розмір фінансування впливає на формування персоналу школи, який розраховують залежно від кількості учнів. За умови неадекватного фінансування школа неспроможна винайняти необхідну кількість співробітників, що призводить до закриття програм для навчання учнів з інвалідністю.

Спільною рисою фінансування інклюзивної освіти в Альберті, Британській Колумбії й Онтаріо є «фінансування на рівні провінції» («provincial-level»), із забезпеченням рівності та справедливості. Ці провінції успішно перейшли від спільного фінансування «провінція – місцеві бюджети» («joint provincial – local funding system») до фінансування на рівні провінції («provincial-level»). Проте кожна з провінцій відрізняється підходами до розроблення й реалізації системи фінансування провінційного рівня, бере за основу конкретні потреби та пріоритети. Отже, три провінції демонструють три різні моделі фінансування на рівні провінцій залежно від способів використання місцевих податків із майна.

До 1994 року система освіти фінансування Альберти діяла завдяки поєднанню бюджетів провінції й місцевих бюджетів («joint provincial – local funding system»). Проте, як зазначив колишній міністр освіти Альберти, несправедливість у межах системи подвійного фінансування

полягала в залежності величини суми на кожного учня від суми зібраних податків, що заважало опікуватися потребами учнів. Нерівномірний розподіл називали ознакою нерівноправності. Унаслідок цього було реформоване фінансування системи освіти, унаслідок чого провінція взяла повну відповідальність за всі витрати на освіту («provincial-level») [4, с. 7]. За такого інноваційного підходу міністр освіти визначає бюджет кожного шкільного округу за формулою розподілу, що затверджена в провінції, після цього 25 шкільних округів отримують фінансування, які є сумою податку на власність і загального податку в провінції. У цілому податки на майно становлять приблизно 32 % від загальної кількості витрат провінції на освіту. Вагомою відмінністю є те, що за фінансування на рівні провінції місцеві шкільні округи не обирають власні ставки оподаткування майна та не витрачають гроші, зібрані від місцевих податків на власність [4, с. 7]. Закон школи Альберти вимагає від муніципалітетів стягувати ці податки на майно, але замість шкільного округу спрямовувати їх до провінції. Зокрема, гроші надходять до новоствореного об'єкта – Фонду фундації шкіл Альберти («Alberta School Foundation - ASFF»).

В Альберті базове фінансування освітніх потреб розраховують від загальної кількості учнів (від дитячого садка до 12 класу), не відокремлюючи учнів, які мають інвалідність. Від шкільних рад очікують розподілу коштів для дітей з інвалідністю, зважаючи на потреби кожної окремої школи. Додатковим фінансуванням забезпечують дітей, які мають інвалідність, але не навчаються за загальною програмою. Для одержання додаткового фінансування учні, які мають складні порушення, повинні бути ідентифіковані та працювати за розробленим індивідуальним навчальним планом («Individualized Program Plan»).

У 2014 році базовий обсяг фінансування системи К-12 (із дитячого садка до 12 класу) становив \$ 4,4 млрд (68 %) від загального доходу провінції та \$ 2,1 млрд (32 %) від загального податку на освіту. Фінансування системи К-12 збільшилося з \$ 4,8 млрд у 2004/2005 фінансовому році до \$ 7,4 млрд у 2014/2015, що дорівнює зростанню на 54 %. Упродовж цього періоду кількість зарахованих учнів збільшилася на 12 % [2, с. 3]. Станом на 2015 – 2016 навчальний рік фінансування базової освіти зросло на 1,8 %, наповнювання класу – на 2 %, індивідуальної «домашньої» освіти – на 1,8 % [3, с. 3].

На додаток до базового фінансування розподіляють диференційоване фінансування залежно від індивідуальних потреб учнів кожного окремого шкільного округу, зважаючи на інклюзивні освітні потреби перших націй, метисів й інуїтів. У 2014 році інклюзивна освіта отримала 2 % збільшення на грантову ставку, що засвідчувало збільшення фінансування на \$ 402 млн.

Грант рівних (справедливих) можливостей («The Equity of Opportunity Grant») у сумі \$ 113 млн у 2014 р. використовують для забезпечення послуг учнів у сільських школах. Окрім того, регіональний грант на спільні послуги, що становив \$ 61 млн у 2014 р., підтримує сім'ї з дітьми, які мають складні порушення. Фінансування учнів з особливими потребами в Альберті відбувається за формулою: інклюзивна освіта = фінансування супроводу й послуг + розподіл за диференційованими модифікаторами + фінансування програми справедливості + додаткове фінансування на кожного учня. Диференційованими модифікаторами слугують: стабільний середній дохід, майнова власність, кількість років освіти матері, неповні сім'ї, відсутність батьків, % батьків із дипломом / без, % учнів першої нації, метисів й інуїтів, % біженців, дітей, які перебувають під опікою [3, с. 28].

Британська Колумбія була однією з перших провінцій, що перейшла до фінансування «на рівні провінції» початку 1990-х років. Система фінансування Британської Колумбії аналогічна до системи Альберти, що базована на відповідальності провінції «фінансувати справедливість», забезпечує всім учням доступ до освіти. Закон «Про освіту» Британської Колумбії зобов'язує забезпечити всіх дітей безкоштовною освітою. Провінції загалом вдалося реалізувати поставлену мету: у 2012 – 2013 навчальному році 94,4 % від загального доходу до бюджету 60 шкільних округів Британської Колумбії надійшло від уряду провінції, а решта – із таких джерел, як плата за навчання іноземних студентів, збори й орендна плата [4, с. 15].

У Британській Колумбії фінансування системи загальної освіти від дитячого садка до 12 класу (K-12) відбувається на основі інформації шкіл про кількість учнів. Наприклад, у 2014–2015 н. р. 79 % основного фонду становило індивідуальне фінансування в еквіваленті на учня, який навчається повний навчальний день (ПНД; «full-time equivalent – FTE»). Загальноосвітні школи отримують \$ 6900 на одного учня, школи безперервної освіти – \$ 6900 на одного учня шкільного віку в еквіваленті учня ПНД, альтернативні школи – \$ 6900 на одного учня шкільного віку в еквіваленті учня з ПНД, школи з дистанційним навчанням – \$ 5851 на одного учня шкільного віку в еквіваленті учня з ПНД. Обсяг основного фонду на 2014–2015 становив \$ 3 603 157 130. Загальний фонд дорівнював \$ 4 642 747 085 (разом із додатковим фінансуванням). Фінансування учнів з особливими потребами становить у Британській Колумбії 12 % від загального бюджету на освіту. Це фінансування поділяють на кілька рівнів (станом на 2013–2014 навчальний рік):

- рівень 1 (загальне фінансування: \$ 21 045 000) – передбачає фінансування учнів із багатозначними потребами, учнів, які залежать від супроводжувачів, глухих і незрячих осіб; зараховано та пройшли медичну комісію 575 учнів, на яких спрямовано \$ 36 600 (в еквіваленті на одного учня з ПНД);
- рівень 2 (загальний обсяг фінансування: \$ 328 430 100) – фінансує учнів із помірним / глибоким порушенням інтелекту, фізичними порушеннями або з хронічними захворюваннями, порушеннями зору, розладами аутичного спектру або учнів глухих чи тих, які недочувають; зараховано та пройшли медичну комісію 17 947 учнів, на яких спрямовано \$ 18 300 (в еквіваленті на одного учня з ПНД);
- рівень 3 (загальне фінансування – \$ 65 255 600) – фінансує учнів із поведінковими розладами або з серйозними психічними захворюваннями; зараховано та пройшли медичну комісію 7,093 учнів із розрахунку \$ 9 200 на одного учня; решту 9 % бюджету витрачають на інші потреби шкільного округу, наприклад, сільські школи, наслідки зниження кількості учнів [6, с. 36].

Для порівняння: станом на 2015–2016 рік рівень 1 в еквіваленті на одного учня з ПНД становив \$ 37,700; рівень 2 – \$18,850; рівень 3 – \$9,500 [5, с. 6]. Зафіксовано несуттєве зростання витрат у середньому \$ 800 на учня кожного рівня. У цілому витрати на освіту в Британській Колумбії розподіляють на три блоки:

- 1) основний грант на освіту, що становить близько 80 % від усіх коштів провінції;
- 2) гранти, що розраховують з особливих потреб учнів, становлять близько 12 % коштів провінції;
- 3) гранти, що враховують особливі потреби району, становлять близько 8 % [4, с. 16].

До категорії учнів, які мають «особливі потреби», належать особи, що потребують додаткового фінансування для вивчення англійської мови, спеціальної освіти, а також «легко вразливі учні» (із бідних сімей, неповних сімей і ті, хто проживає з дорослими без середньої освіти). Крім того, фінансують малокомплектні школи в сільських районах (менше як 250 учнів початкової школи). Формула фінансування надає додаткові ресурси для підвищення зарплати вчителів у районах щодо середньої зарплати провінції. Проте таке коригування вважають несправедливим, хоч наміри сприяють паритетності (коригування витрат на вищу вартість життя). Пояснюють, що вища зарплата в одному окрузі дасть змогу більш досвідченим і вище оплачуваним учителям залишатися в цьому окрузі, забираючи додаткові кошти від інших учителів, а отже, порушуючи справедливість [4, с. 16]. Констатовано, що, розподіляючи кошти між трьома статтями витрат, зважають на пропорції між ними, забезпечуючи рівність (однакова сума для кожного учня незалежно від потреб). Додаткове фінансування надають на підставі потреб учнів і району, але з огляду на статистичні дані сума не покриває всіх потреб учнів, тому вважають, що Британська Колумбія не достатньо справедлива. Подібно до Альберти, у Британській Колумбії місцеве управління продовжує посідати чільне місце в управлінні освітою, незважаючи на систему фінансування на рівні провінцій. Відповідно до

рішення міністерства освіти провінції, ради шкільних округів ухвалюють рішення про те, як розподілити провінційні гранти «на основі місцевих пріоритетів». Звичайно, шкільні округи мусять дотримуватися провінційних законів і положень, тому часто витрати на персонал і заробітну плату вчителів становлять основну статтю витрат. Складається враження, що шкільні округи не мають достатнього контролю над бюджетом. Такий результат породжений іншими чинниками, а не особливістю фінансування на рівні провінції. Суттєвою відмінністю системи фінансування на рівні провінцій є право шкільних округів у Британській Колумбії збирати місцеві податки на майно. Закон «Про освіту» уповноважує школи проводити місцевий референдум щодо збору коштів для «введення нових програм і підвищення ефективності чинних програм, для додаткових заходів для учнів або для місцевих інвестиційних проектів». На відміну від Альберти, у Британській Колумбії не існує обмежень на максимальну суму, яку шкільна рада може зібрати через референдум. Британська Колумбія для захисту рівності та справедливості натомість обрала обмеження у використанні коштів, не звуживши їхній обсягу.

Подібно до Альберти та Британської Колумбії, в Онтаріо чинною є вимога вивчати можливість розміщення учнів з інвалідністю у звичайних класах перед тим, як направити їх до спеціальних класів. Проте, як зазначає Х. Тауел, система освіти недостатньо відкрита для всіх, тому що закон про освіту та інші нормативні положення не вимагають автоматичного розміщення учнів з інвалідністю у звичайних класах, уможливаючи існування відокремленого середовища [6, с. 43].

Ф. Бердж та група дослідників, вивчаючи суспільне ставлення до інтелектуальної інвалідності в Онтаріо, наголошують, що достатнє фінансування інклюзивної освіти й супровід учителів допомагають усім учням почуватися гідно [1, с. 3].

У провінції Онтаріо до 1998 р. систему освіти фінансували за рахунок урядових грантів і коштів, зібраних завдяки місцевим майновим податкам із розрахунку на одного учня. У 1998 р. уряд провінції застосував нову формулу фінансування шкільної системи Онтаріо, звільнивши шкільні ради від відповідальності за збір коштів, перевівши систему освіти повністю на державні субсидії. Зміна схеми фінансування вможливила подолання основної перешкоди в забезпеченні рівного доступу до освітніх можливостей учням, які мають інвалідність [8, с. 13]. Виокремлено категорії фінансування: базове фінансування (для загальних витрат, такі як заробітна плата співробітників, витрати на підручники); особливі потреби учнів (програми вивчення англійської мови як другої, спеціальна освіта); кошти для ремонту будівель або нових шкіл. Обсяг фінансування кожної окремої школи залежить від рішення шкільного округу. Загальний обсяг фінансування на 2014 - 2015 навчальний рік дорівнював \$ 22 528 153 531 (за винятком витрат на дитячі садки, які працюють повний робочий день). Грант фонду учнів (The Pupil Foundation Grant), що розрахований на кожного учня, становив \$ 10 529 913 981 за 2014 - 2015 навчальний рік. Грант фінансує всі елементи організації навчально-виховного процесу для всіх учнів, зокрема зарплату вчителів, парапрофесіоналів, лікарів. Крім основного гранту, послуговуються грантом на спеціальні цільові субсидії й додатковим фінансуванням округу. Варіативність грантів зумовлена різноманітними потребами учнів. Наприклад, у 2014 - 2015 навчальному році, грант на спеціальні цільові субсидії становив \$ 2 719 783 444 і складався з шести розподілів: спеціальна освіта з розрахунку на одного учня – \$ 1 410 000 000; нагальні потреби – \$ 1,05 млрд; спеціальне обладнання – \$ 91 800 000; спеціальні захворювання – \$ 60 300 000; послуги – 96,0 млн; послуги медичної комісії – \$ 11,6 млн. Грант на спеціальні цільові субсидії може бути використаний для здобуття спеціальної освіти. У міністерстві освіти зазначили, що у 2014 - 2015 навчальному році помітне суттєве збільшення загального обсягу фінансування завдяки руху й інтеграції фінансування програми «Дитячий садок на повний день» [7, с. 1].

З'ясовано, що спільною характеристикою фінансування для всіх трьох провінцій є орієнтація на принцип рівності та справедливості. На відміну від Альберти й Британської Колумбії, в Онтаріо шкільні округи втратили право залучати великі обсяги фінансування

освіти через призначення і стягування місцевих податків на власність. Це право було передане урядові провінції. Шкільні округи не можуть проводити референдум для зібрання коштів, як, наприклад, в Альберті або в Британській Колумбії. Рівень фінансування кожного округу визначає міністр освіти Онтаріо, застосовуючи формулу фінансування провінції. Подібно до інших провінцій, кошти отримують від податків на власність і сукупного доходу провінції. Уряд провінції затверджує податкові ставки, а місцеві муніципалітети стягують цю ставку. На противагу іншим провінціям, дохід від податку на власність не передають урядові провінції; замість цього доходом розпоряджаються шкільні округи.

Онтаріо регулює обсяги доходів, зібраних у кожному окрузі, що гарантує фінансування освіти на засадах рівності та справедливості, однак округи мають право витратити власні податкові надходження у своїх школах. Принцип витрачання місцевих коштів на місцеві потреби сприймають як суттєвий елемент контролю й інвестицій в освіту.

Аналіз результатів досліджень і чинних положень щодо фінансування інклюзивної освіти в Канаді на прикладі Альберти, Британської Колумбії та Онтаріо спонукає до висновку про важливість забезпечення рівних можливостей у сучасних умовах інклюзивної освіти. До затвердження системи фінансування «на рівні провінцій» систему освіти трьох провінцій фінансували згідно з податковими надходженнями, що зумовило суттєві диспропорції в забезпеченні освітніх можливостей учнів. Чесність у розподілі коштів як гарантія справедливого суспільства повинна забезпечувати справедливу частку наявних ресурсів для кожного учня, незалежно від місця проживання. Провінції успішно продемонстрували перехід від місцевого затвердження рівня податку й несуттєвого доходу до системи, що фінансують на рівні провінції, забезпечуючи рівність і справедливість. Такий перехід спростовує ідею про неможливість змінити фінансування системи освіти. З'ясовано, що фінансування на рівні провінції як спосіб фінансування системи освіти реалізований кількома моделями, проте в кожному випадку уряд провінції призначає податкові ставки на власність і закриває дефіцит фінансування з фонду сукупного доходу. У межах цієї системи провінції ухвалюють рішення щодо конкретних підходів, з огляду на пріоритети й завдання. Констатовано, що, попри фінансування на рівні провінцій, на місцевому рівні відбувається суттєвий контроль над освітою. Шкільні округи аналізують витрати й розподіляють ресурси, зважаючи на місцеві потреби та пріоритети. З'ясовано, що фінансування на рівні провінції забезпечує округи стабільним і передбачуваним рівнем фінансування освіти через створення багаторівневого циклу фінансування. Фінансування шкіл повністю на рівні провінції формує значно ширшу податкову основу, що дає провінції змогу реалізувати тривалі зобов'язання. Стабільність і передбачуваність у фінансуванні має важливе значення для забезпечення шкіл кадрами й розподілу ресурсів. Акцентовано увагу на відмінності між рівністю та справедливістю. Формули фінансування, що застосовують в Альберті, Британській Колумбії й Онтаріо, досягають рівності у фінансуванні, спрямовуючи великі кошти з розрахунку на одного учня, але постає питання щодо справедливості формул фінансування. У Британській Колумбії, наприклад, основний грант із розрахунку на учня становить 80 % від загального обсягу коштів, тоді як видатки на спеціальні потреби учнів сягають усього 12 %. Отже, успіх провінції залежить від наявності ефективної формули фінансування, достатнього рівня фінансування, що надає школам необхідні ресурси для розкриття потенціалу всіх дітей.

Список використаних джерел

1. Burge P. A Quarter Century of Inclusive Education for Children with Intellectual Disabilities in Ontario: Public perceptions [Electronic resource] / P. Burge, H. Ouellette-Kuntz, N. Hutchinson, H. Box // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. - December 3, 2008. - Issue № 87. - Available at : https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/Burge_etal.pdf.

2. Education Funding in Alberta Kindergarten to Grade 12, 2014 – 2015 School Year [Electronic resource]. – Edmonton : Alberta Learning, Alberta, 2014. – 20 p. – Available at : <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-7-Alberta-Education-2014-Education-funding-in-Alberta.pdf>.
3. Funding Manual For School Authorities 2014/2015 School Year [Electronic resource]. – Edmonton : Alberta Learning, Alberta, 2015. – 141 p. – Available at : <https://education.alberta.ca/media/158750/2015-2016-funding-manual-v1.pdf>.
4. Herman J. Canada's Approach to School Funding: The Adoption of Provincial Control of Education Funding in Three Provinces [Electronic resource] / J. Herman. – Center for American Progress, 2013. – 52. – Available at : <https://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/2013/05/HermanCanadaReport.pdf>.
5. Table 2a of Operating Grant Allocation Formula. Vancouver: Ministry of Education [Electronic resource]. - British Columbia, 2015. – 24 p. – Available at : <http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/resource-management/k12funding/15-16/15-16-operating-grants-manual.pdf>.
6. Towle H. Disability and Inclusion in Canadian Education Policy, Procedure, and Practice [Electronic resource] / H. Towle. - Canadian Center for Policy Alternatives, 2015. – 68 p. - Available at : http://www.communitylivingkingston.org/Portals/11/Disability_and_Inclusion_in_Education.pdf.
7. School Board Funding Projections for the 2016 – 17 School Year [Electronic resource]. - Toronto : Ministry of Education, Ontario, 2014. – 77 p. - Available at : http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/1617/2016_funding_en.pdf.

Focusing on three provinces—Alberta, British Columbia, and Ontario – the article explores how Canada is designing a more equitable school-funding scheme. Each of these three provinces adopted provincial-level funding systems aiming to achieve greater school-funding equality and equity. Alberta determines each school board's education-operating budget using the province's allocation formula; 25 boards then receive this funding allotment from a combination of property taxes and general provincial revenues. The key distinction is that under the provincial-level funding system, local school districts no longer set their own property-tax rates nor do they spend the money raised from property taxes locally.

However, a provincial-level funding system works successfully to create equity. Second, these three provincial examples show that there are several different models for implementing a provincial-level funding scheme. In each case, the provincial government sets the property-tax rates and makes up the remaining funding gap with general revenue funds, but within this general framework, provinces decide which specific approaches work best for them based on their priorities and goals. Canada demonstrates that local boards have the power to raise money and shows the mechanisms by which these funds might be raised such as property taxes, referendums, fees, and tuition; and the purposes for which these funds could be used. While funding is provided at the provincial level, there is a strong commitment to local control over education. School boards decide how to spend and allocate the large share of funding based on the boards' local needs and priorities. This is true even though the formula may allocate funding with a specific purpose in mind based on a complex list of factors.

In addition to equality and equity in school funding, a provincial-level funding provides districts with a stable and predictable level of education funding by establishing a multiyear school-funding cycle. Stability and predictability in funding can be essential for districts and schools in terms of making hiring and resource-allocation decisions. Finally, these three provincial approaches clearly demonstrate that there is an important distinction between equality and equity.

Key words: *equitable school funding scheme, provincial-level funding, inclusive education, equality, equity.*

УДК 378:347.96

Олена Браткова
Olena Bratkova**СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ЮРИСТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ****THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FUTURE LAWYERS' READINESS
TO PROFESSIONAL INTERACTION**

У результаті наукової розвідки з'ясовано та уточнено сутність поняття «готовність», визначено його зміст та структурні компоненти, обґрунтовано критерії та показники готовності майбутнього юриста до професійної взаємодії. Готовність майбутнього юриста до професійної взаємодії розглянуто як багатогранну, специфічну професійну характеристику особистості, яка охоплює наявність професійно-орієнтованої мотивації, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення різновидів професійної взаємодії.

Ключові слова: *готовність; структурні компоненти; критерії; показники; професійна взаємодія; юрист.*

Для розуміння сутності і специфіки професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, загалом, і в системі підготовки юристів, зокрема, особливе значення має поняття «готовність». Як складне системне утворення, готовність включає в себе різні компоненти і дозволяє на основі конструктивної мотивації ставити певні професійні завдання і вирішувати їх у практичній діяльності. Очевидно, що готовність є важливим станом, який дозволяє досягти певної мети, використовуючи відповідні знання, вміння і навички, виконуючи конкретні дії, долати певні перешкоди. Саме готовність слід розглядати як основну мету підготовки фахівця з вищою професійною освітою та найважливішу умову ефективної реалізації професійної діяльності. До вивчення окресленої проблематики спостерігається постійний науковий інтерес як з боку психологів, так і з боку педагогів. Теоретична і практична розробка поняття «готовність» здійснювалася в рамках загальної та професійної педагогіки, загальної та педагогічної психології, акмеології. В рамках міждисциплінарних досліджень питання готовності вивчалися в процесі складання професіограм, у процесі вивчення питань професійної придатності та професійного самовизначення. Зокрема, така проблематика знайшла своє продуктивне рішення в роботах Л.В. Абдаліна, Б.Г. Ананьєва, Ф. Генова, С.М. Годніка, М.І. Дьяченко, Е.А. Климова, Н.Д. Левитова, А.К. Маркової, К.К. Платонова, І.П. Раченко, В.В. Серікова, В.О. Сластьоніна та ін.

Метою статті є визначити сутність та структуру готовності майбутнього юриста до професійної взаємодії та обґрунтувати її структурні компоненти, критерії та показники.

Однією з невідмінних умов ефективності професійної діяльності є готовність майбутнього фахівця, під якою розуміють ту чи іншу ступінь відповідності змісту та стану його психіки, фізичного здоров'я, особистісних якостей вимогам виконуваної діяльності. Відомий радянський психолог К. К. Платонов зазначав, що професійна готовність фахівця – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання відповідної професійної діяльності та прагне її виконувати [6].

Ретельний аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість стверджувати, що поняття «готовність», незважаючи на його широку вживаність, не має однозначного трактування. Так, А. Ф. Ліненко [4] характеризує готовність як особливий психологічний стан, який

виникає на етапі підготовки людини до початку в діяльності, а Н. Ю. Самикіна [8] розглядає стан готовності як актуалізацію та пристосування можливостей для успішних дій у певних умовах, тобто в ситуації реальної діяльності, а не можливої чи передбачуваної. Означена суперечність знімається, коли дотримуватися диференціації означеного стану готовності на: тривалий (функціональний), що діє і виявляється постійно, та тимчасовий, так званий «передстартовий стан». Ураховуючи вказану можливість володіння активністю особистості на стадії підготовки до діяльності різними часовими характеристиками, М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович тлумачать означену категорію як «внутрішню налаштованість на виконання діяльності, що припускає зміну поведінки особистості, сприяє її активності, цілеспрямованості, доцільності дій, порівнянню передбачуваного, очікуваного результату діяльності з метою роботи, з діями» [3, с. 4]. Далі розглянемо тривалу готовність як утворення, що піддається формуванню та має місце в процесі підготовки. Вивчення наукової літератури дає змогу також стверджувати, що поняття «готовність» досить часто вживається як синонім «психологічної готовності». При цьому в дослідженнях багатьох учених (Ю. Ю. Бойко, К. С. Лисецький, Р. Г. Шакірова) психологічну готовність розуміють і як якість особистості, і як психічний стан, які дозволяють актуалізувати можливості особистості. Зокрема, Г. Б. Серих вказує на те, що психологічна готовність до діяльності може означати «активний стан особистості, що викликає діяльність; ... якість, що визначає установки на професійні ситуації та завдання; передумову до цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності...» [9, с. 78]. Водночас, попри певну неоднорідність у теоретичних підходах до інтерпретації феномену «готовність», її розглядають у всіх дослідженнях як первинну й обов'язкову умову успішного виконання будь-якої діяльності. Незважаючи на наявність у науковому обігу різних підходів та тлумачень до розуміння готовності фахівців до професійної діяльності, можна виокремити низку суттєвих ознак цієї категорії: 1) складне, багатошарове, цілісне й інтегральне утворення; 2) функціонує як інтегрована властивість, система компонентів, характеристик, якостей, змінних особистості майбутнього спеціаліста-професіонала; 3) містить такі основні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професійної діяльності; володіння цінностями соціально-педагогічної діяльності; сформованість комунікативно-рефлексивних установок) [1, с. 12–13];
- когнітивний (сукупність загальних і спеціальних знань) [1, с. 12–13; 5, с. 9];
- діяльнісний (уміння та навички, необхідні для кваліфікованого виконання професійних функцій і ролей, успішного вирішення комунікативних завдань у сфері міжособистісної взаємодії) [1, с. 12–13; 5, с. 9];
- особистісний (сформованість професійно значущих якостей особистості, потрібних для самостійної фахової діяльності – атракція, емпатія, толерантність, рефлексія та ін.) [2, с. 166–167; 5, с. 9];

4) неодмінна передумова для опанування та швидкої адаптації до професійної діяльності, визначає її результативність, дає змогу професійно вдосконалюватися і безперервно підвищувати кваліфікацію [2, с. 166–167; 7, с. 55]. Також з'ясовано, що різноманітність підходів у дослідженні готовності фахівців до професійної діяльності проявляється і в синонімічному вживанні понять «професійна готовність», «професійна придатність», «професійна компетентність». Однак якщо говорити про придатність, то вона передбачає насамперед наявність здібностей, потрібних у майбутній діяльності, а готовність фахівця, згідно з А. Б. Белінською, охоплює і «професійну придатність» особистості (сукупність індивідуальних особливостей людини, здібностей та характерологічних рис, істотних для успішного професійного спілкування і діяльності, а також відсутність показників, що роблять неможливою участь людини в професійній діяльності), і підготовленість до діяльності (знання, уміння і навички, придбані в процесі професійної підготовки) [10, с. 108]. Що стосується компетентності, то, на думку Р. В. Овчарової, це психологічний чинник, який охоплює вичерпні знання предмета й об'єкта

діяльності; уміння розібратися в будь-якому нестандартному питанні, що стосується цієї діяльності; уміння і здатність пояснити будь-які явища, пов'язані з діяльністю; здатність точно оцінювати якість роботи та її результат. У такому розумінні готовність стосується насамперед особистісних особливостей професіонала. Отже, розвиток готовності, яке є складним, багаторівневим, різноплановим, системним, психічним утворенням, створює підґрунтя для опанування фахівцем професійної компетентності. У контексті нашого дослідження використовуємо поняття «готовність», як більш відповідне в аспекті підготовки студентів у вищій школі.

З'ясування сутності поняття «готовність» дає можливість визначити зміст готовності майбутніх юристів до професійної взаємодії, яке можна охарактеризувати, як особистісно-професійне утворення майбутнього фахівця юриста, що включає в себе складну, багатогранну, цілісну систему, яка відображає позитивне ставлення та спрямованість майбутнього юриста до професійної взаємодії, володіння необхідними професійно значущими якостями та збалансованими знаннями, уміннями і навичками для здійснення ефективної професійної взаємодії в юридичній діяльності. Оскільки юридична діяльність різноманітна, тому в структурі готовності можна виділити її окремі підвиди: 1) соціально-особистісна готовність; 2) організаційна готовність; 3) фізична готовність; 4) психофізіологічна готовність; 5) пізнавально-пошукова готовність; 6) комунікативна готовність; 7) інтелектуальна готовність тощо. Така класифікація носить варіативний характер, а в структурі кожного виду можна видокремити комплекс знань, умінь і навичок, які і визначають сутність того чи іншого виду готовності. Наприклад, пізнавально-пошукова готовність передбачає високу орієнтацію в конкретних юридично значущих ситуаціях, стійкість і концентрацію уваги, спостережливість, вміння збирати вихідну інформацію, знання способів організації і здійснення пошуку та різних видів взаємодії: суб'єкт-суб'єктної, суб'єкт-об'єктної, безпосередньої чи опосередкованої тощо. Щодо комунікативної готовності, яка є важливою складовою професійної готовності юриста, оскільки спрямована на встановлення міжособистісних відносин та професійної взаємодії у сфері «людина-людина», то вона має такі якості: спрямованість особистості на міжособистісні відносини, високий рівень комунікативності, емпатії, рефлексії, здатності адекватно сприймати та оцінювати людей, чіткість і виразність мовлення, вміння володіти собою, переконувати та впливати на людей.

Отже, виходячи з сутності поняття готовності майбутніх юристів до професійної взаємодії, варто виокремити наступні компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний, які, в свою чергу, співвіднесено з відповідними критеріями та показниками готовності. Тому, *мотиваційний компонент* визначається таким *мотиваційно-ціннісним критерієм* як: наявність потреби, спрямованості, усвідомленого ставлення до професійної взаємодії, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення та досягнення успіху і мети. *Показниками* якого є: задоволеність обраною професією, ціннісне ставлення до майбутньої діяльності та оволодіння вказаною готовністю (різновидами тактик та стратегій взаємодії) у процесі фахової підготовки. *Когнітивний компонент* характеризується таким *когнітивно-інформаційним критерієм*: прагнення до здобування знань та їх застосування в професійній діяльності; сукупність знань з проблеми професійної взаємодії, їх повнота, глибина та усвідомленість; знання про етику ділового спілкування та етикет службових взаємин. *Показниками* такого компоненту є: глибоке усвідомлення майбутніми фахівцями сутності, функцій, видів, тактик, особливостей, прийомів запобігання та подолання бар'єрів професійної взаємодії юристів. *Діяльнісний компонент* можна охарактеризувати *діялісно-операційним критерієм*, а саме: рівнем контактності, гнучкості в процесі спілкування та рівнем сформованості комунікативних та організаторських умінь і навичок. *Показники* цього компоненту являють собою сукупність умінь та навичок як цілісних властивостей особистості, які базуються на відповідних знаннях та проявляються в здатності ефективно здійснювати різновиди взаємодії. Щодо *рефлексивного компоненту* готовності майбутнього юриста до професійної взаємодії, то він характеризується наступним *рефлексивно-результативним критерієм*, таким як:

стресостійкість, толерантність, рефлексія, бар'єропревентивність, здатність до співробітництва, кооперації, наявність соціального та емоційного інтелекту. Показники представлені відповідними якостями: наявність толерантності, як усвідомлення прав, цінностей, норм поведінки іншої особи; відповідний психоемоційний стан, витримка, терпіння та прагнення до компромісу; рефлексія, яка допомагає спостерігати, контролювати, аналізувати та оцінювати власні дії в різних видах професійної взаємодії.

Отже, готовність майбутніх юристів до професійної взаємодії є результатом комплексної фахової підготовки та відповідних психолого-педагогічних умов навчання. Тому запропонована структура готовності дає змогу уніфікувати шляхи підготовки, запровадити відповідне змістово-методичне забезпечення та експериментально перевірити ефективність даної підготовки. А наступний етап дослідження полягає у діагностиці та аналізі сучасного стану готовності майбутніх юристів до професійної взаємодії. В результаті чого можна охарактеризувати особливості прояву готовності майбутнього юриста до професійної взаємодії відповідно до різних рівнів сформованості готовності та отримати кількісно-якісні результати дослідження.

Список використаних джерел:

1. Александров Д. Г. Социально-педагогические условия формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Александров Дмитрий Геннадьевич. – Н. Новгород, 2005. – 149 с.
2. Гонеев А. Д. Подготовка учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками / Александр Дмитриевич Гонеев ; [Моск. пед. гос. ун-т ; Курск. гос. пед. ун-т]. – М. : МПГУ, 2000. – 320 с.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
4. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.04 / Линенко Алла Францевна. – К., 1996. – 403 с.
5. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соц. педагогіка» / М.О. Малькова. – Луганськ, 2006. – 20 с.
6. Платонов К.К. Социально-психологический аспект проблемы личности. Социальная психология личности / К.К. Платонов. – М, 1979.
7. Русакова Н. А. Готовность социального педагога к сопровождению замещающей профессиональной семьи / Н. А. Русакова [Электронный ресурс] // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца : материалы междунар. науч.-практ. конф., (1–2 июня 2009 г., г. Пермь). – Ч. I. – С. 55. – Режим доступа : http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_55.html
8. Самыкина Н. Ю. Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Самыкина Наталья Юрьевна. – Калуга, 2002. – 258 с.
9. Серых А. Б. Формирование готовности педагога к работе с виктимными детьми / Анна Борисовна Серых ; Балт. ин-т экономики и финансов (БИЭФ). – Калининград : БИЭФ, 2000. – 156 с.
10. Социальные технологии урегулирования конфликтов (в подростковой среде) : учеб. пособие / под ред. А. Б. Белинской. – М. : Прометей, 2000. – 212 с.

At the result of the scientific research the essence of the term «readiness» was revealed and clarified, its content and structural components were determined, the criteria and indicators of future lawyers' readiness to professional interaction were substantiated. Readiness of future lawyers to professional interaction is considered to be as multifaceted, specific professional characteristics of the personality, which includes the

availability of professionally oriented motivation, knowledge, skills and personal qualities necessary for the effective performance of different kinds of professional interaction. The motivational readiness component reflects the presence of a future lawyer's desire, needs and motives to acquire knowledge, abilities and skills of professional interaction in the field of law. The cognitive readiness component is the result of cognitive activity. The level of future lawyers' awareness is determined in terms of their knowledge, which is the necessary requirement for the analysis and selection of the best ways to cope with professional tasks in accordance with the students' view of professional cooperation problems in the field of law. The activity component reflects the existence of future lawyers' professional skills to perform their duties and to establish relationships in the team. The reflexion readiness component reflects the presence of future lawyers' professionally important qualities, including the ability to work in the field of «human – human», empathy, reflexion, skills of organization and communication. So, the future lawyers' readiness to professional interaction is the result of comprehensive special training and appropriate psycho-pedagogical learning environment. Therefore, the proposed structure of future lawyers' readiness to professional interaction enables to implement an appropriate educationally-methodological support and experimentally test the effectiveness of such training.

Key words: readiness; structural components; criteria; indicators; professional interaction; lawyer.

УДК 796.071.4:005:005.963.1(043.3)

*Наталія Власенко, Ганна Кириленко, Олександр Кириленко
Nataliia Vlasenko, Hanna Kyrylenko, Oleksandr Kyrylenko*

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПРОЦЕС ЯКІСНИХ ЗМІН ЙОГО ОСОБИСТІСНО- ПРОФЕСІЙНОЇ СФЕРИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION AS A PROCESS OF QUALITATIVE CHANGES OF HIS PERSONAL-PROFESSIONAL SPHERE AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

Автори статті зазначають, що проблема професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури є актуальною і має глибокий соціально-педагогічний смисл, оскільки вчитель, здатний до самоствердження й самовдосконалення, зможе успішно й самостійно розв'язувати будь-які інноваційно-педагогічні завдання. Отримані в процесі дослідження результати підтвердили правомірність цих положень.

Ключові слова: професійне вдосконалення, якісні зміни, педагогічна діяльність, компоненти особистісно-професійного розвитку, педагогічна майстерність, учитель фізичної культури.

В умовах ускладнення та мобільності сучасного суспільного життя, розширення сфер педагогічної діяльності професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах не спроможна навчити вчителя фізичної культури раз і назавжди, оскільки сьогодення вимагає його професійного самовдосконалення впродовж життя. Набуті майбутнім учителем фізичної культури професійні знання швидко втрачають свою актуальність, а нові завдання й умови педагогічної праці вимагають безперервного ситуативного їх самооновлення та готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.

Незважаючи на здобутки науковців, підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення залишається майже не дослідженою [6, с. 56-62].

Професійний саморозвиток і самовдосконалення вчителя – одна з найактуальніших проблем, оскільки вона «буквально увірвалась у сучасну педагогічну свідомість, неначе випущений з пляшки джин, і негайно почала зводити палаци для нових володарів дум (ідей, що проголошують примат індивідуального над всезагальним) і руйнувати палаци попередніх володарів (ідей, що виводять індивідуальну свідомість із суспільного)...» [2, с. 91].

На думку В. Наумчука, головною умовою якісної та ефективної професійної діяльності є досягнення вчителем оптимального рівня педагогічної майстерності. У працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених педагогічну майстерність охарактеризовано як синтез психолого-педагогічних якостей фахівця, що включає суспільно-політичні, методологічні та методичні знання і вміння [4, с. 17-20].

Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим за мінімальних зусиль у найкоротші терміни досягати запланованих високих результатів [5, с. 187].

До важливих властивостей педагогічної майстерності, на думку В. Кременя, належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності й педагогічна техніка.

Ідеал сучасного вчителя поступово змінюється, перетворюючись із особистості з енциклопедично розвиненою пам'яттю на ерудовану творчу індивідуальність із гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, творчими здібностями [1, с. 35-41].

Недооцінка важливих етапів професіоналізму майбутніх фахівців призводить до помилок у підготовці, а як наслідок – і в готовності вчителів фізичної культури до професійної та педагогічної діяльності.

Під час розвитку професіоналізму у майбутнього вчителя фізичної культури необхідно враховувати велику сукупність компонентів багаторівневої системи, зокрема самомотивацію, визначення власних потенцій, прагнення до вдосконалення, самооцінку професійних якостей, постановку мети та конкретних завдань щодо її виконання.

Погоджуємося з думкою Є. Климова, що професіоналізм необхідно розглядати не просто як якийсь високий рівень знань, умінь і результатів діяльності людини в певній сфері, а як певну системну організацію свідомості людини [2, с. 107].

Наше дослідження присвячене вирішенню вимог, що висуває суспільство до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, спроможного до постійного професійного зростання та модифікування своєї діяльності, та традиційними підходами до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які не передбачають формування готовності студентів до професійного самовдосконалення [11].

Мета статті – розкрити зміст професійного самовдосконалення вчителя фізичної культури як процесу якісних змін його особистісно-професійної сфери і педагогічної діяльності.

М. Костенко розподіляє готовність до професійного самовдосконалення на чотири складові: самопізнання, самоорганізацію, самоосвіту та самореалізацію, які формуються завдяки побудові «індивідуальних траєкторій» професійно-творчого саморозвитку студентів, спираючись на мотиви, особистісні здібності та мету майбутньої фахової діяльності кожного студента, саморозвиток інтелектуальних здібностей у навчально-професійній діяльності [3, с. 11].

Готовність до професійного самовдосконалення передбачає певний стан особистості, при якому сформовані стійкі професійні мотиви, вміння управляти своїми діями, знання та вміння особливостей і способів здійснення професійної діяльності та професійного самовдосконалення, самооцінка своєї професійної підготовленості і може бути сформована через виконання таких завдань:

- 1) формування в майбутніх учителів фізичної культури мотиваційно-ціннісного компонента готовності до професійного самовдосконалення;
- 2) формування в майбутніх учителів фізичної культури когнітивного компонента готовності до професійного самовдосконалення;
- 3) формування в майбутніх учителів фізичної культури операційно-діяльнісного компонента готовності до професійного самовдосконалення;
- 4) формування в майбутніх учителів фізичної культури особистісно-професійного компонента готовності до професійного самовдосконалення [106].

Виокремимо найголовніші компоненти підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-професійний.

Розглянемо *мотиваційно-ціннісний компонент* підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, що визначається як сукупність явищ, мотивів, які спонукають студентів до самостійної роботи, самоосвіти, самовиховання відповідно до внутрішніх потреб і зовнішніх умов, які набувають особистісної значимості.

Підкреслимо, що на формування мотивації майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення впливає багато чинників, до яких належить організація самостійної роботи, досвід колективу та окремих його членів у самоосвітній діяльності, створення в освітній установі умов для прояву внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій), характер творчої індивідуальності організаторів діяльності [7, с. 20-25].

На формування мотиваційно-ціннісного компонента підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення вказує свідоме прагнення студента бути вчителем фізичної культури, бажання передавати наступному поколінню власний досвід, докладання для цього знань і здібностей, намагання досягти успіху в педагогічній діяльності, потреба в самореалізації. Мотиваційно-ціннісний компонент є стрижневим у цілісній структурі підготовки студентів, первинним у формуванні готовності до професійного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури.

За нашим переконанням, при підготовці майбутніх учителів фізичної культури необхідно формувати систему цінностей, моральних норм, ідеалів, професійних установок; націленість на успіх, здатність долати труднощі для досягнення мети [8, с. 30].

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент є важливим у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. Майбутній учитель має усвідомлювати цінності, ідеали, цілі педагогічної діяльності.

Підготовка майбутнього фахівця до самовдосконалення тісно пов'язана з когнітивною сферою, отже, важливим компонентом процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення є когнітивний, зумовлений необхідністю формування та корекції їхнього пізнавального та інтелектуального потенціалу. Він характеризується програмою формування знань основних структурних елементів педагогічного середовища, знанням сутності базових основ теорії та методики фізичного виховання, обізнаністю із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в навчальному середовищі.

Когнітивний компонент підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення відображає шлях набуття студентами професійно-орієнтованих знань, збагачення теоретичної бази для майбутньої професійної діяльності та загальної ерудиції, а також забезпечує ефективність підготовки до професійного самовдосконалення та підвищує її осмисленість, цілеспрямованість і варіативність.

Найважливішим компонентом підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, враховуючи професійну діяльність учителя фізичної культури в ЗНЗ, є операційно-діяльнісний [8, с. 32-34].

Операційно-діяльнісний компонент підготовки майбутніх учителів до професійного самовдосконалення характеризується наявністю організаторських, комунікативних, гностичних, рухових дій.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає набуття студентами практичних умінь і навичок самостійно проводити навчальні заняття, організовувати та проводити фізкультурно-оздоровчі заходи, надавати консультативну допомогу учням, планувати, контролювати, а також здійснювати самоаналіз своєї педагогічної діяльності.

Значимість цього компонента полягає в тому, що він є результативним етапом усього процесу навчання, що дає змогу особистості свідомо й активно вступати в різні форми педагогічної діяльності та професійної взаємодії, задовольняти потреби в самореалізації та самоактуалізації, сприяти розвитку самовдосконалення. Цей процес відбувається як низка послідовних етапів, наближаючи підготовку майбутніх учителів фізичної культури від загальної ідеї до точно описаних конкретних дій [8, с. 34].

Особистісно-професійний компонент передбачає максимальні поповнення індивідуальних загальнолюдських і професійних потенцій майбутнього вчителя фізичної культури.

Розкриття важливих рис особистості є необхідним при підготовці майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. Потребують постійного й усебічного розвитку організаторські й комунікативні здібності, педагогічна майстерність, гнучкість мислення та поведінки, емпатійність, педагогічний такт. Розвиток та вдосконалення значущих особистісних якостей при підготовці майбутніх фахівців передбачає самостійне перенесення раніше набутих знань, умінь і способів діяльності у нові ситуації, бачення проблеми, що виникає, з різних рольових позицій, комбінування раніше відомих способів у новий [10].

Особистісно-професійний компонент передбачає, що в центрі освітнього процесу знаходиться сам майбутній учитель фізичної культури, його мотиви, цілі, особистісні якості, психологічний склад, тобто студент як особистість. Цей компонент забезпечує виявлення особистісного прояву студентів у різних педагогічних ситуаціях, створення педагогічних умов для розвитку та особистісного самовдосконалення. Доцільність цього компонента полягає в формуванні активності майбутнього вчителя фізичної культури, підготовки до професійної діяльності та вирішення проблемних завдань.

Особистісно-професійний компонент підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення відображає наявність професійних значимих якостей (відповідальність, активна життєва позиція, комунікабельність, фізичні якості, творчий підхід, емпатія, організаторські здібності) й характеризується наявністю таких показників: вміння взаємодіяти з людьми в полікультурній групі, вміння персоніфікувати себе як особистість, вміння передавати загальнокультурні цінності, норми, традиції. Процес професійного самовдосконалення є поетапним процесом, що включає самопізнання, самопрограмування і самовплив. Самопізнання пов'язане з глибоким вивченням майбутнім учителем фізичної культури вимог, що висуваються до обраної професії, осмисленням цих вимог і аналізом власної особистості та своєї професійної діяльності [8, с. 35].

Особливе місце займає розвиток потреби в професійній творчості. Ефективність майбутньої професійної діяльності вчителя більшою мірою залежить не стільки від знань і навичок, скільки від здібності відтворювати їх різними способами, додаючи особистий професійно-творчий відтінок. Розвинений інтелект допомагає майбутньому вчителю пізнавати не окремі педагогічні факти та явища, а педагогічні ідеї загалом та втілювати їх у життя, надихаючи особистим творчим сенсом. Особистісно-професійний компонент передбачає додаткову діяльність студентів: активність, розвиток творчих здібностей, розвиток і вдосконалення організаторських якостей, комунікативність, уміння організовувати, контролювати, аналізувати й оцінювати власну поведінку.

Однією з провідних цілей сучасної освіти вчителя фізичної культури є професійна підготовка творчої, комунікабельної особистості майбутнього фахівця, що передбачає розвиток і

стимулювання творчих резервів кожного студента, здатності до самореалізації та творчого самовираження [9].

Педагогічна діяльність характеризується динамізмом, варіативністю, що потребує при підготовці майбутнього вчителя фізичної культури усвідомлення його ролі в цьому процесі, прояву творчості з урахуванням ситуації, здатності адекватно реагувати на зміни, що відбуваються, та здатності до самореалізації та самовдосконалення себе, виходячи з проблемних ситуацій.

Отже, професійна освіта майбутніх учителів фізичної культури повинна стати передумовою спрямованості на перманентне професійне самовдосконалення впродовж усього життя. Покращення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури на сучасному етапі потребує ефективніших шляхів організації навчально-педагогічного процесу.

Тільки той учитель, який уміє самостійно мислити і приймати рішення, аналізувати свою професійну діяльність, володіє педагогічною майстерністю, потрібен сучасній школі [6, с. 182-186].

Враховуючи спрямованість майбутнього вчителя фізичної культури на досягнення ним готовності до професійного самовдосконалення, доцільним є встановлення зв'язку між їх показниками. В основу виділених показників професійного самовдосконалення студента покладено: мотиви, інтереси, цінності; загальнотеоретичні та фахові знання, практичні вміння та навички, особистісно-професійні якості.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття / В.Г.Кремень // Вища школа. – 2002. – №1. – С. 35–41.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : [учеб.пособ. для вузов] / Е.А.Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 509 с.
3. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : 13.00.04 / Костенко Маріанна Артурівна ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
4. Наумчук В.І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор : навч. посіб. / В.І.Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2010. – 160 с.
5. Педагогічна майстерність : підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамушенко, І.Ф.Кривонос [та ін.] ; за ред. І.А.Зязюна. – 3-тє вид., допов. І переробл. – Київ : СПД Богданова А.В., 2008. – 376 с.
6. Перспективні концепти оновлення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту : колект. монографія / А.В.Сущенко, А.В.Сватъєв [та ін.] ; [за загальн. ред. А.В.Сущенка] ; Держ. вищ. навч. заклад «Запоріж. нац. ун-т». – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – 378 с.
7. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л.П.Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20–25.
8. Сущенко А.В.Важливий компонент педагогічної майстерності вчителя фізичної культури / А.В.Сущенко // Фізичне виховання в школі. – 1998. – №2. – С. 30–35.
9. Draft National Educational Technology Plan [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.ed.gov/blog/2010/03/draft-national-educational-technology-plan/>
10. Lakshmibai National University of Physical Education (LNUPE) [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://lnipe.nic.in/public_html/PostGraduate.html
11. Sehvar Caglayan Effectiveness of an active method in teaching physiology / Sehvar Caglayan // Advances in physiology education. – Vol. 12. – no. 1. – December 1994. – P. 881–886.

The authors of the article state that the problem of professional self-improvement of future teachers of Physical Education is topical and has deep socio-pedagogical sense because the teacher capable of self-affirmation and self-improvement is able to successful and independent solving of any innovative educational task. The results of the research have proved the appropriateness of this thesis.

The peculiarities of professional-pedagogical activity of modern teacher of Physical Education cause the importance of forming his readiness for professional self-improvement. The problem of professional development is particularly vital for this professional group.

Continuous self-improvement is an important part of continuous professional education of future specialists. It creates the conditions for actualization of personality's professional and psychological potential ensuring social security of a future teacher of Physical Education by increasing his competitiveness on the labour market.

The aim of self-improvement is an actualization of specialist's professional and psychological potential. It is realized in the process of solving such problems: motivation of self-development and self-education; empowerment (social, economic, legal, special, environmental, etc.); development of psychological properties and professionally important qualities.

Taking into account the focus of future teacher of Physical Education on the readiness for professional self-improvement, it is appropriate to establish the links between its elements. The basis of student's professional self-improvement is formed by: motives, interests and values; general theoretical and professional knowledge, practical skills and habits; personal and professional qualities.

Key words: professional improvement, quality changes, pedagogical activity, components of personal and professional development, teaching mastery, teacher of Physical Education.

УДК 378:[159.942:008]

Оксана Войтович
Oksana Voitovych

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

METHODS OF FORMING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' EMOTIONAL CULTURE

У статті розглядається проблема формування емоційної культури вихователя, зокрема, необхідність застосування тренінгу та ігрових технологій у практиці навчання майбутніх педагогів, а також визначені показники якості професійних умінь студентів, що сформувалися під час активного навчання. Здійснено аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми.

Ключові слова: емоційна культура вихователя, методи і форми активізації діяльності студентів, тренінг, ігрові технології, ділова гра.

У сучасних умовах проблема професійної підготовки майбутніх вихователів набуває особливої актуальності. Змінюються вимоги до спеціалістів окресленого профілю, оскільки набуває нового змісту навчально-виховний процес у дошкільному закладі.

Підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців можливе завдяки впровадженню нових прогресивних технологій, а саме форм і методів активного навчання. Таке навчання значно мотивує до поліпшення результатів навчального процесу у вищій школі, який орієнтується на колективне, публічне обговорення проблем, інтенсивну взаємодію студентів і викладачів, живий обмін думками між ними. Крім того, навчальний процес націлений

на вироблення правильного розуміння змісту теми, що вивчається, її зв'язків з життєвою практикою.

Ефективними методами підготовки кваліфікованих кадрів, що набули поширення серед інших форм навчання, є тренінг та ділова гра. Існуючі різновиди ділових ігор дозволяють імітувати сукупність керованих і некерованих процесів, забезпечуючи в прискореному темпі взаємозв'язану послідовність ситуацій, що наближені до реальних й практично відбуваються в повсякденному житті.

Аналіз проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів відображалась у наукових працях відомих вітчизняних та зарубіжних учених з питань фахової підготовки (А. Богуш, Г. Беленька, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, З. Курлянд та ін.). Емоції, як найважливіший компонент спілкування в педагогічній діяльності дозволяють створити певний емоційний фон взаємодії педагога та учнів (І. Баєва, І. Зязюн, Я. Коломінський, В. Сухомлинський, та ін.).

Вітчизняні та зарубіжні вчені досліджували окремі емоційно-ціннісні аспекти процесу навчання: роль позитивної емоційної оцінки (А. Куракіна); емоційна культура вчителя (Н. Рачковська); створення емоційно-предметного середовища (І. Феттер); розвиток емоційно-чуттєвої сфери як умови формування творчого мислення (Л. Чебота); активізація емоційної сфери учнів (М. Татарінова).

Теорія і практика ділових ігор як форми або методу навчання розроблялася Ю. Арутюновим, М. Бірштейном, А. Вербіцким, С. Золотухиною, Д. Кавтарадзе, Н. Кичук, Л. Піроженко, Г. Щедровіцким та ін. Питаннями використання тренінгу у вищих навчальних закладах займались В. Федорчук, Л. Бондарева, В. Барко, О. Бреусенко-Кузнецов, Л. Мороз та ін.

Проте, як показує проведений нами аналіз теоретичних джерел та результатів педагогічної практики вузу, цілісного уявлення про систему формування навичок і функцій емоційної культури майбутнього фахівця засобами тренінгу та ділової гри в педагогічній науці не так й багато, у зв'язку з чим виникає низка стійких суперечностей:

- між підвищеним інтересом педагогічної науки до проблеми формування емоційної культури майбутнього фахівця і відсутністю адекватних технологій реалізації цього процесу в системі вищої освіти;
- між значним потенціалом ігрових технологій і недостатньою розробленістю організаційно-змістовних умов їх застосування в процесі формування емоційної культури майбутнього фахівця;
- між об'єктивною потребою сучасної системи професійної освіти у високоефективних педагогічних технологіях, зокрема ігрових, і переважанням у більшості викладачів традиційних, таких, що не відповідають сучасним вимогам методів навчання.

Освітня функція тренінгу та ділової гри дуже значна, оскільки, на думку А. Вербіцкого, «ділова гра дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовати адекватніші в порівнянні з традиційним навчанням умови формування особистості фахівця» [5, с. 128].

Метою статті є визначення теоретичного обґрунтування ролі та значення емоційної культури у професійній діяльності майбутнього вихователя; розкриття особливості ролі тренінгу та ділової гри у формуванні емоційної культури студентів.

Проблему педагогічної діяльності досліджувала низка вчених (О. Абдулліна, Ю. Алферов, Л. Ахмедзянова, І. Богданова, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, Т. Ільїна, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Ліненко, Г. Нагорна, Л. Спірін, В. Сластьонін, О. Щербаков, Р. Хмелюк та ін.).

Що стосується визначення професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, науковці зазначають, що професія вихователя дошкільного закладу має багато в чому схожого з будь-якою педагогічною діяльністю. Але водночас, вона і специфічна, оскільки «спрямована на вихователя і навчання дітей дошкільного віку з їхніми віковими, фізіологічними і психологічними особливостями; діяльність вихователя специфічна, своєрідна,

оскільки пов'язана не стільки з навчальною діяльністю, скільки з ігровою, побутовою, початковою трудовою діяльністю, спілкуванням [4].

Л. Мітіна, розглядаючи якості особистості педагога, вказує на те, що вони можуть відображати не тільки систему ідей, знань, умінь, вчинків, але й характер самоконтролю і саморегуляції [8]. Виходячи з такого положення, виокремлюємо емоційно-вольовий компонент емоційної культури, тобто здатність до співпереживання, співчуття; вміння викликати у собі емоційний настрій для проведення конкретного заняття; спроможність захоплюватись спільною діяльністю з дітьми; здатність емоційного переходу, вміння керувати емоціями; вміння переборювати внутрішнє роздратування, негативне ставлення до окремих дітей; вміння навчити дошкільників керувати своїми емоціями.

У дослідженні О. Журавльової зазначається, що емоційна регуляція поведінки студентів спрямована на успішну міжособистісну взаємодію з викладачами, однолітками в умовах навчального співробітництва. Дослідники О. Чернікова, О. Ольшаннікова відмічають важливість таких чинників як «емоційний стрес», «емоційна напруга», «емоційна стійкість» у педагогічній діяльності вихователя.

Особистісна спрямованість змісту педагогічної підготовки обумовлює необхідність моделювання ситуацій, у яких майбутній вихователь міг не тільки сприймати педагогічну теорію, а й удосконалювати власні професійно-педагогічні дії, закріплювати досвід педагогічного спілкування, стимулювати професійний саморозвиток, самовираження й самоствердження, емоційну компетентність у самостійній педагогічній праці [1]. Саме реалізація різних педагогічних ролей та формування емоційної сторони професійної підготовки здійснюється шляхом застосування навчальних тренінгів. Провідна ідея таких занять полягає у підвищенні якості формування емоційної культури майбутніх вихователів. Використання зазначених педагогічних методів передбачає залучення студентів до активної пізнавальної діяльності шляхом вправлення певних професійних якостей у модельованих навчально-тренінгових ситуаціях, що відображають педагогічну дійсність, максимально наближені до реальних умов і забезпечують адекватну педагогічну поведінку та професійний стиль студентів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності.

Під час навчального тренінгу студент має можливість усвідомити свої професійні (чи не зовсім професійні) дії в процесі міжособистісних взаємин, засвоїти специфічні способи поведінки і краще зрозуміти їх. Тому постає завдання так організувати діяльність студентів під час навчального тренінгу, щоб його результатом було досягнення найважливіших цілей навчальної діяльності й особистісно-професійного зростання майбутніх вихователів.

Аналіз наукових літературних джерел свідчить про те, що науковці, педагоги та дослідники визнають навчальний тренінг одним із дієвих засобів підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. У наукових пошуках В. Федорчука акцентується увага на тому, що тренінг є «найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей» [10, с. 10]. Обґрунтовується доцільність використання навчального тренінгу як засобу професійної підготовки майбутніх менеджерів у вищому навчальному закладі економічного профілю. У дослідженнях В. Барко вагомими досягненнями є методики проведення тренінгів управлінського спрямування [2].

Отже, результати аналізу останніх досліджень і публікацій свідчать, що метою використання тренінгів у вищій школі є формування спеціальних умінь і навичок студентів на основі певного рівня знань, які характеризують специфіку професійної діяльності фахівця і визначають рівень його професіоналізму.

Таким чином, участь студентів у роботі навчальних тренінгів спрямовується на формування у майбутніх вихователів індивідуального емоційного стилю навчання, навичок активного слухання, вміння постановки запитань і створення оптимального міжособистісного зв'язку. Зазначені аспекти особистісних надбань мають особливе значення для професійної діяльності. Тобто, тренінг виступає як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних,

професійних, життєвих ситуацій з метою розвитку емоційної компетентності, формування й удосконалення різних професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього фахівця, підвищення адекватності самосвідомості та поведінки шляхом включення студентів до тренінгової ситуації в ролі учасників і глядачів [7].

Ще одним ефективним методом формування емоційної культури є ділова гра. І. Белкін [3] вважає, що, готуючи майбутніх фахівців, викладачі повинні прагнути не тільки озброїти студентів науковими знаннями, але і сприяти виробленню у них навиків активної професійної культури. Тому, на його думку, важливо проводити зі студентами навчальні ділові ігри, які певною мірою імітують професійні ситуації. У студентів, учасників ігри, розвиваються практичні навички роботи в умовах колективу, вони набувають досвіду управління, керівництва і організації колективу, освоюють навички комплексного творчого розв'язання проблем.

Науковець стверджує, що ділові ігри є педагогічним засобом і активною формою навчання, яка інтенсифікує навчальну діяльність, моделюючи управлінські, економічні, психологічні, педагогічні ситуації, і дає можливість їх аналізувати та виробляти оптимальні дії і надалі.

Зіставляючи ділові ігри з іншими формами проведення занять, О. Катеруша [6] робить висновок про те, що ділові ігри мають багато переваг:

1. У процесі ділової гри досягається вищий рівень спілкування, ніж при традиційному навчанні, оскільки ділова гра реалізує конкретну діяльність (обговорення проекту, участь у конференції, бесіда з колегами).

2. Ділові ігри – це колективна діяльність, яка дає змогу брати у ній активну участь всій групі в цілому, і кожному члену групи зокрема.

3. Виконання різноманітних завдань дає конкретний результат, завдяки чому у студентів виникає відчуття задоволення від власних дій, бажання ставити і вирішувати нові завдання.

4. У ділових іграх формуються і виробляються навички налагодження контакту, правильного сприйняття й оцінювання партнера як особистості.

5. Вироблення стратегії і тактики спілкування, а також вибору при цьому найбільш відповідних форм і засобів.

Але при цьому слід пам'ятати, що результативність загалом всієї гри залежить від того, наскільки активними будуть усі учасники гри і як вони до неї будуть підготовлені. Ця умова спонукала нас до використання певних чинників стимуляції: діяльності студентів у грі, узгодженості особистого інтересу з інтересом колективу, що проводить гру, створення ситуації успіху, об'єктивної оцінки з боку викладача та групи студентів-рецензентів, діяльності кожного учасника гри, їх індивідуального стилю виконання завдань гри тощо.

У рамках дослідження використали метод тренінгу та ділової гри. На першому етапі нашої роботи визначали зорієнтованість майбутніх вихователів на формування у них емоційної культури. Усі студенти зазначили про необхідність формування у них емоційної культури в межах навчальних програм університету, але чітко не усвідомлюють, які напрями роботи при цьому мають здійснюватись.

Наступним етапом дослідження стало анкетування на виявлення змісту понять, які стосуються емоційної культури. Нам вдалося з'ясувати, що такі поняття як емпатія, емоції, керування емоціями, емоційна саморегуляція не викликають певних труднощів у трактуванні. Тоді як поняття емоційної стійкості, емоційного вигорання, способів саморегуляції, емоційного самоаналізу, асертивності викликають певні труднощі. Зокрема, поняття способів саморегуляції співвідноситься зі «стримуванням себе», тобто лише самонаказ. Інших варіантів способів саморегуляції студенти не пропонують. Тому необхідним є навчання студентів таким способам саморегуляції, ознайомлення їх з різноманітними техніками самоконтролю.

Сам процес формування емоційної культури розглядається як динамічний процес, що передбачає реалізацію системи певних педагогічних засобів. У якості основних пропонуємо такі: емоційна рефлексія й емоційне стимулювання. Під емоційною рефлексією ми розуміємо здатність до самоспостереження, самоаналізу процесу виникнення емоцій і способу емоційного

реагування. Це особливий принцип мислення, спрямований на усвідомлення сприйняття власних проявів емоцій, які при цьому виступають як засіб самовираження й самореалізації.

Результати констатувального експерименту дозволили дійти висновків, що емоційна культура майбутніх вихователя розвинена недостатньо. У зв'язку з цим необхідно у зміст професійної підготовки студентів увести блок нової інформації з проблем емоційної культури вихователя для того, щоб здійснити цілеспрямовану підготовку майбутніх педагогів до реалізації ефективної педагогічної взаємодії з вихованцями, результатом якої повинен стати новотвір їхньої особистості – емоційну культуру.

Процес формування емоційної культури складався з чотирьох етапів:

- на першому етапі (етап «виникнення») відбувалось усвідомлення студентами ролі емоційної культури у професійній діяльності, пізнання особливостей власної емоційної сфери, формування мотиваційної установки на самовдосконалення і самовиховання;
- другий етап (етап «становлення») був спрямований на оволодіння студентами теоретичними і емпіричними знаннями з основ емоційної культури, розвиток емоційної виразності;
- характерною рисою третього етапу (етап «зрілості і перетворення») виступило застосування студентами набутих знань, умінь і навичок у навчально-пізнавальному процесі, пред'явлення вимог до себе і однокурсників згідно з соціальними вимогами до студента як майбутнього професіонала.

Для того, щоб реалізувати таку систему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б стимулювала розвиток у них ознак прояву кожного з компонентів емоційної культури, розробили тренінг «Формування культури емоцій студентів».

Програма містить вісім взаємопов'язаних занять, які представляють собою цілісну систему, спрямовану на розвиток культури емоцій майбутніх вихователів, а саме її компонентів: мотиваційного, інтелектуально-операційного, комунікативного, емоційно-вольового, операційного.

Велику увагу приділяли актуалізації Я-зусиль студентів та мотивації їх до саморозвитку. Це досягалося шляхом побудови мети занять, формулювання чітких, однозначних ознак досягнення мети, що визнавались студентами, а усвідомленню власних успіхів студентів допомагало обговорення досвіду після виконання вправ, підведення підсумків занять та побудова планів досягнень. Важливим було додержання правил роботи усіма учасниками групи. Набуті навички конструктивної комунікації студенти мали змогу продемонструвати та відпрацювати на кожному занятті.

Заняття проводились один-два рази на тиждень упродовж 80 хвилин. Комплекс психодинамічних вправ підібрано таким чином, щоб набуті навички підкріплювались з кожною наступною зустріччю на більш глибокому рівні. Кожне заняття структуроване і складалося з чотирьох розділів:

Перший розділ – групова взаємодія – містив комплекс вправ, спрямованих на оволодіння конструктивними навичками комунікації на основі емпатійного спілкування та застосування засвоєних вербальних і невербальних засобів виразності. Завданнями цього розділу було: набуття та закріплення навичок позитивної невербальної і вербальної комунікації; розвиток вміння щиро ділитися своїми почуттями і розуміти почуття іншого; підкріплення позитивного образу «Я»; розвиток взаємної підтримки, довіри; вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, чинити опір психологічному тиску, усвідомлювати характер власних взаємовідносин з іншими.

Другий розділ заняття – *релаксаційний практикум* – містив комплекс вправ, спрямований на оволодіння навичками емоційної саморегуляції. Завдання розділу: навчити розслаблювати різні частини тіла, знімати емоційне напруження, поновлювати фізичні сили; балансувати відчуття шляхом застосування навичок саморегуляції.

Третій розділ заняття – *групова експресія* – містив комплекс вправ, спрямованих на розвиток експресивного самовираження емоційного стану та експресивної взаємодії з іншими.

Завдання розділу: досягнення тілесної розкутості з використанням танцювальних рухів, автентичних звуків; передача актуального емоційного стану за допомогою мімичних засобів виразності; розуміння емоційного стану іншого; набуття загальної гармонізації власного емоційного стану.

Четвертий, заключний розділ – *динамічне моделювання* – комплекс вправ, спрямований на відпрацювання вміння вільно застосовувати набуті навички конструктивної комунікації в змодельованих ситуаціях міжособистісної взаємодії. Завдання розділу: розвиток уміння здійснювати самопрезентацію в групі однолітків, будувати конструктивні взаємовідносини, усвідомлювати власні досягнення.

Заняття були спрямовані на розвиток у студентів рефлексії власного емоційного стану. Вправи активізували символотворення та були спрямовані на пошук і відкриття в собі ресурсів експресивного самовираження, розуміння емоційного стану інших людей через аналіз їх невербальних засобів виразності. Вони мали змогу продемонструвати типовий характер встановлення взаємовідносин з іншими та вміння здійснювати самопрезентацію у групі однолітків. Спеціально змодельовані ситуації, що обмежують вплив соціальних настанов (вправи з перетворенням в істоти), допомагали студентам стати більш розкутими та природними у поведінці. В релаксаційних практикумах вони набували навичок розслаблення і саморегуляції.

Розвиток емоційної культури не формується самостійно і не залежить від стажу педагогічної діяльності, тому варто її формувати ще в процесі професійної підготовки. Для підвищення рівня емоційної культури майбутніх вихователів використовували різноманітні методи навчання, зокрема навчальний тренінг «Формування емоційної культури» та ділову гру. Це приєє не тільки вдосконаленню процесу професійної освіти студентів і кращому засвоєнню теоретичного матеріалу з фахових дисциплін, але й надає кожному з них оптимальні можливості для особистісного та професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Анненкова І. П. Емоційна культура вчителя / І. П. Анненкова // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні – проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – К., 2000. – Кн.2. – С. 318-323.
2. Барко В. І. Методика проведення тренінгів управ–лінського спрямування / В. І. Барко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 70–76.
3. Белкін І.В. Педагогічні умови виконання ділових ігор у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / І.В. Белкін. – Режим доступу: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=24654>
4. Богініч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти / [Електронний ресурс] / О.Л. Богініч // е-журнал Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – №1. – Режим доступу до журн.: [000].
5. Вербицкий А. Деловая игра как метод активного обучения / А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 32–39.
6. Катеруша О.П. Ділові ігри як засіб пізнавальної діяльності студентів / О.П. Катеруша // Вища школа. – 2009. – № 12. – С. 53-60.
7. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів / І. М. Мельничук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. – 2007. – Вип. 19. – С. 185–192.
8. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя / Л. М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М., 2001. – 191 с.
9. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: [навчальний посібник] / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко; [заг. ред. О.Г. Мороза]. – К., 2003. – 267 с.

10. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності ви-кладача»: навч.-метод. посіб. / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.

The subject of article is the problem of future preschool teachers' emotional culture's formation, in particular, the need to use trainings and game technologies in future teachers' practical education. The author determines the indicators of the quality of students' professional skills, formed during active training. The analysis of psychological and educational research of the problems was made.

The aim of the article is theoretical substantiation of the role and importance of emotional culture in professional activity of a future preschool teacher, to show the importance of using trainings and game technologies in the formation of students' emotional culture. Emotional culture is not formed independently and does not depend on the length of pedagogical activity, so it should be formed during training. To enhance the emotional culture of future teachers we have used a variety of teaching methods, including the training «Formation of the emotional culture" and business games. The aim of the trainings were to develop students' reflection of their own emotional condition. The exercises taught how to create symbols and were focused on finding and opening of self-expressive resources. It has been showed how to understand the emotional condition of other people through the analysis of non-verbal means of expression. The students were able to demonstrate a typical character of establishing of the relationships with others and the ability to make the presentation of themselves in the group. The special situations which limited the impact of social attitudes were simulated, it helped students to become more relaxed and natural in their behavior. During relaxing trainings the students acquired skills of relaxation and self-regulation. These trainings help not only to improve the process of students' professional education and to assimilate better the theoretical material of the professional disciplines but also give each student the best opportunities for personal and professional development.

Key words: *emotional culture of preschool teacher, methods and forms of activation student, activity, training, game technologies, business game.*

УДК 796(07)

Анатолій Воліченко, Василь Гогоць
Anatolii Volichenko, Vasyl Hohots'

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

THEORETICAL ASPECTS OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TO THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Автори статті стверджують, що одним із напрямів підвищення ефективності професійної освіти в цій галузі є розробка системи впровадження нових педагогічних та здоров'язбережувальних технологій, які підвищують можливості вищої професійної освіти студентів, активізують освітню діяльність, дозволяють оптимізувати процес професійної підготовки соціально активного, компетентного фахівця, здатного творчо адаптуватися до нових форм і змісту роботи. У вирішенні цього завдання сьогодні великої ваги набувають спортивно-ігрові технології навчання.

Ключові слова: *професійне становлення, зміст педагогічного процесу, традиційні стереотипи, інноваційна діяльність, спортивно-ігрові технології, фахівці фізичної культури.*

Професійне становлення педагога відбувається на основі всебічного розвитку особистості. Цей безперервний процес містить професійно-педагогічну орієнтацію школярів, підготовку майбутніх учителів у педагогічних навчальних закладах, адаптацію випускників до професійної діяльності, зростання педагогічної майстерності через самовиховання, самоосвіту та накопичення практичного досвіду.

На сучасному етапі освоєння педагогічної професії випускник факультету фізичного виховання повинен приступати до практичної діяльності достатньо зрілим фахівцем з належним рівнем професійно-педагогічної готовності, педагогічної майстерності, педагогічної культури. Він має творчо мислити, самостійно приймати рішення в різних складних ситуаціях, бути активним у громадському житті. Разом з тим, як цілі підготовки фахівців фізичної культури і спорту виступають не лише певні, винятково професійні характеристики, серед яких індивідуальні спортивні результати не є визначальними, але й зростаючою мірою і особистісні якості людини, її спосіб життя, рівень культури, інтелектуальний розвиток [6, с. 84-93].

Професійна підготовка вчителя вимагає чіткої орієнтації на модель, яка повинна не тільки відповідати потребам школи, але й випереджати їх. При цьому необхідно передбачати результати підготовки майбутніх фахівців як компетентних, професійно готових до праці не через п'ять років, після завершення вищого навчального закладу, а мінімум на 15-20 років уперед, враховуючи розвиток суспільства та педагогічної професії.

Аналіз сучасної практики фізичного виховання підтвердив актуальність формування у майбутніх бакалаврів з фізичного виховання принципово інших підходів до навчальної діяльності, розуміння й оцінки особливостей високопродуктивної педагогічної діяльності, що є протилежними існуючим традиційним стереотипам. До того ж, практика показує, що випускники, які отримали диплом бакалавра з фізичного виховання, включаються у фахову педагогічну діяльність і лише тоді з'ясовується їх професійно-педагогічна непридатність до обраної професії. Тому необхідно обґрунтувати наповнення змісту педагогічного процесу у відповідних вищих навчальних закладах з метою формування специфічних для даної педагогічної професії умінь [1].

З огляду на важливість вирішення зазначеної проблеми, актуальними є праці багатьох вітчизняних науковців. Зокрема, концептуальні засади професійної підготовки педагогічних кадрів та питання, пов'язані з реформуванням, оновленням змісту освіти, досліджували В.П. Андрущенко, Ю.К. Бабанський, В.П. Безпалько, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, В.Г. Кузь, А.О. Лігоцький, Н.Г. Ничкало, В.К. Сидоренко, Л.О. Хомич, Я.В. Цехмістер. Проблеми змісту, методів та форм навчання і виховання майбутніх фахівців знайшли відображення у працях О.В. Бріжатога, Ю.О. Коваленка, В.М. Мазіна, С.О. Сисоєвої, О.В. Тимошенка, Г.А. Чередниченко та ін. Питання аналізу та розвитку професійної компетентності сучасного фахівця, її складових вивчали Л.В. Безкоровайна, В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, О.В. Онопрієнко та ін. [2].

У сучасному суспільстві існує попит на виховання творчої особистості, здатної мислити самостійно, генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення. Сучасна система вищої освіти в Україні ставить нові вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Критерієм формування готовності студентів факультету фізичного виховання до викладацько-тренерської діяльності має бути достатній рівень їх компетентності, що виражається в опануванні теоретико-методичними знаннями в межах навчальної програми, вмінні використовувати педагогічні, фізіологічні та біомеханічні знання і навички у професійній діяльності.

Професіограми, за якими ведеться професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів, не є сталими моделями; змінюються умови праці, оновлюється освітній простір – трансформуються й вимоги до створення умов становлення професіоналізму та самодостатнього розвитку особистості [5, с. 48-52], які виявляються в підготовці вчителів фізичної культури до подальшого продуктивного оволодіння педагогічною діяльністю.

Тому в системі освіти інтенсивно відбувається пошук способів підвищення ефективності навчального процесу для максимального наближення системи підготовки випускників вищих навчальних закладів до моделі професіонала [3, с. 42-46].

На нашу думку, в умовах такого занепаду системи фахової підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання необхідно врахувати вплив освітніх парадигм на їх професійно-педагогічну освіту. При цьому треба звернути увагу на факт перманентного оновлення світового освітнього простору. Таким чином, вважаємо, що у системі вищої педагогічної освіти майбутніх бакалаврів з фізичного виховання виникла потреба кардинального перегляду традиційної освітньої парадигми та конструювання її у якості нової надихаючої за своїм змістом, організаційними формами, методами, засобами та прийомами навчання. Це, ще раз підтверджує актуальність пошуку шляхів модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання у відповідних вищих навчальних закладах України.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні аспекти підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності засобами спортивно-ігрових технологій.

Нова концепція розвитку фізичного виховання України обумовлює необхідність відповідних змін у підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Сучасний підхід до навчання та виховання студентів напряму підготовки «Фізичне виховання» має забезпечувати відповідний рівень знань випускників, створювати можливості для формування в майбутніх учителів фізичної культури активної життєвої позиції, розвивати широкий світогляд та педагогічне мислення, психолого-педагогічні здібності й педагогічну майстерність.

В останні роки помітно зріс інтерес до вивчення ролі і місця фізичного виховання в системі освіти, переглядаються сформовані раніше підходи. Це знаходить висвітлення у змісті освітнього стандарту, у навчальних планах і програмах, пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

З огляду на це, сучасні вимоги до професійної компетентності вчителя, його практичної підготовки набувають більш вираженого характеру та мають бути спрямовані на формування особистості педагога з такими якостями, які відповідали б наявним вимогам сьогодення і забезпечували успішність практичної діяльності.

Розглядаючи професійну підготовку майбутнього педагога та його професійну діяльність, у тому числі вчителя фізичної культури, ми звернули увагу, передусім, на її зміст, тому що вона несе в собі певну сукупність знань умінь і навичок, володіння якими дає змогу працювати спеціалістам на високому методичному рівні. Адже саме змістово-процесуальний блок моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури вміщує зміст, форми, методи, засоби, технології, тому відповідність змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури вимогам соціального замовлення повинен забезпечуватися за рахунок розширення структури, змісту навчання та виховання.

У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до практичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі має багатоаспектне теоретичне висвітлення, зокрема, майбутній учитель фізичної культури має бути підготовлений до викладацької, навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-керівної діяльності у системі середньої освіти відповідно до отриманої спеціальності. Типовими видами його діяльності є: навчально-виховна, фізкультурно-оздоровча, спортивна, організаційна та рекреаційно-профілактична робота. Означені вище види діяльності включають: планування процесу фізичного виховання; організацію і проведення уроків фізичної культури; проведення навчально-тренувальних занять, організацію секційної роботи, підготовку шкільних команд до змагальної діяльності; пропагування здорового способу життя та контроль за рівнем здоров'я і фізичної підготовки учнів; підвищення власного професійного рівня, узагальнення та впровадження передового досвіду роботи. Саме тому виникає потреба в ефективних засобах фізичного виховання, спрямованих на розвиток психомоторних функцій, які мають особливе значення у професійній діяльності та здоров'ї індивіда [4, с. 107-112].

Одним із напрямів підвищення ефективності професійної освіти в цій галузі є розробка системи впровадження нових педагогічних та здоров'язбережувальних технологій, які підвищують можливості вищої професійної освіти студентів, активізують освітню діяльність, дозволяють оптимізувати процес професійної підготовки соціально активного, компетентного фахівця, здатного творчо адаптуватися до нових форм і змісту роботи. Сьогодні як ніколи великої ваги набувають так звані спортивно-ігрові технології навчання.

В. Наумчук у навчальному посібнику «Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор» висвітлив теоретичні засади професійної підготовки та самостійної діяльності студентів факультетів фізичного виховання, розкрив значення курсу спортивних ігор для професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури, обґрунтував педагогічні умови вдосконалення їхньої фахової підготовки у процесі самостійної роботи зі спортивних ігор [8, с. 46-48].

Виявлено, що спортивно-ігрова діяльність майбутнього вчителя фізичної культури в ЗНЗ має розроблену законодавчо-правову базу у вигляді нормативних актів (указів Президента України, постанов Кабінету Міністрів, рішень МОН України, Державного комітету молодіжної політики, спорту і туризму України, розпоряджень Федерації футболу України та інших громадських спортивних організацій, навчальних планів і програм вищих педагогічних і спеціальних навчальних закладів, державних стандартів підготовки фахівців з фізичної культури, навчальних планів і програм з фізичної культури усіх типів загальноосвітніх навчальних закладів).

Метою моделі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури має бути формування його як фахівця зі спортивно-ігрової діяльності, особливо – з проведення шкільного уроку з елементами футболу, адже існує відповідне регіональне замовлення, сформоване на основі нормативних документів і державних стандартів середньої освіти, які передбачають потреби й можливості проведення в усіх класах ЗНЗ одного уроку фізичної культури з елементами футболу щотижнево. Визначено спортивно-ігрові функції майбутнього вчителя фізичної культури – базову педагогічно-професійну, професійно-орієнтовану фізкультурну, спеціалізовану спортивно-ігрову, яким відповідають основні компетенції. Установлено, що процес підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в ЗНЗ має відповідати принципам: загальнодидактичним (активності, доступності, наочності, диференціації, цілісності, індивідуалізації, вікової відповідності, рефлексивності, цілеспрямованості, послідовності реалізації завдань) та спеціальним (повторності циклів тренувань, динамічності навчально-тренувального процесу, поступового зростання фізичного навантаження, єдності загальної фізичної та спортивно-ігрової підготовки, різноманітності й новизни навчально-тренувальної діяльності) [9, с. 34-38].

Спортивно-ігрова робота, яка у школі починається з уроків фізичної культури, має своє продовження у позаурочних і позашкільних спортивних заходах, критеріями ефективності цієї діяльності – участь у спортивних змаганнях. Це допомагає активізувати і урізноманітнювати форми урочної та позаурочної спортивної роботи.

Саме тому, що спортивно-ігрові технології є провідними в усіх закладах освіти, майбутній фахівець фізичної культури повинен володіти, в першу чергу, досконалими знаннями, вміннями та навичками з їх організації та методики проведення. Вагоме місце відводиться цій роботі ще й тому, що спортивно-ігрові технології використовуються в навчально-виховному процесі з фізичного виховання як засіб і метод навчання і виховання.

Разом з тим, не зайвим буде приділити увагу питанням, які пов'язані з цілезабезпеченням, вимогами і змістом тих напрямів професійної діяльності вчителя фізичної культури, що реалізуються засобами спортивних ігор – універсальним інструментом педагогічного впливу.

Упродовж майже всіх занять провідне значення приділяється комплексному ігровому методу: гра→навчання→гра. І, лише коли сформуються основні компоненти техніки змагальної

вправи, на зміну ігровому методу поступово приходять аналітико-синтетичний метод: вправа→гра→вправа [7, с. 68-76].

Особливе значення в роботі зі студентами має висока емоційність процесу навчання. Одноманітні, нудні заняття не дають гарних результатів і є головною причиною великого відсівання осіб, які займаються. Висока емоційність може бути результатом спортивно-ігрових технологій при наявності: 1) розмаїтості засобів, методів і форм роботи; 2) використання ігрової змагальної форми вправ; 3) великої кількості ігор; 4) створення дружніх відносин у колективі між тими, хто займається, й викладачем; 5) ставлення конкретних цілей, доступних можливостям осіб, що займаються; 6) чергування регламентованої й вільної діяльності динамічного характеру.

Отже випускник факультету фізичного виховання повинен знати:

- Правила безпеки на заняттях зі спортивних ігор.
- Санітарно-гігієнічні вимоги до занять спортивними іграми.
- Організацію та форми занять спортивними іграми у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, позашкільних, вищих навчальних закладах, виробничих й сільських колективах фізичної культури, оздоровчо-реабілітаційних закладах, місцях проживання і масового відпочинку дітей та дорослих.
- Зміст навчального матеріалу і вимог шкільної програми з розділу «Спортивні ігри».
- Сучасні вимоги до предметних ігрових та комплексних уроків фізичної культури з елементами спортивних ігор.
- Організаційно-методичні положення підготовки і проведення предметних ігрових, комплексних уроків фізичної культури, секційних та навчально-тренувальних занять зі спортивних ігор.
- Організаційно-методичні основи використання ігрового матеріалу у програмі спортивних свят, вечорів та інших заходів спортивно-масової й фізкультурно-оздоровчої роботи.
- Можливості використання спортивних ігор у лікувальній, адаптивній, реабілітаційній та рекреативній фізичній культурі [8, с. 62-66].

Уміти:

- Проводити предметний ігровий та комплексний уроки фізичної культури, секційні заняття з ігрових видів спорту в ЗОШ, навчально-тренувальні заняття у відділеннях зі спортивних ігор ДЮСШ, СДЮШОР.
- Дати педагогічну та ігрову характеристику команді, окремим гравцям. Підбирати засоби і методи виховного впливу, що спрямовані на вирішення завдань, які стоять перед командою.
- Розробляти комплексні ігрові програми для спортивних свят, вечорів та інших фізкультурно-оздоровчих й спортивно-масових заходів.
- Підбирати ігровий матеріал для профілактики, реабілітації, діагностики функціонального стану та прискорення відновлення організму людини.
- Самостійно доповнювати та розширювати знання, вміння, навички з курсу спортивних ігор, творчо використовувати їх при реалізації інших розділів програм фізичного виховання [8, с. 84-88].

Володіти:

- Технологією підготовки і проведення предметних ігрових, комплексних уроків фізичної культури, секційних та навчально-тренувальних занять зі спортивних ігор.
- Методами педагогічного контролю в процесі занять спортивними іграми.
- Методикою організації та проведення самостійних занять зі спортивних ігор учнями загальноосвітніх шкіл, ДЮСШ, СДЮШОР.
- Методикою проведення виховної роботи в класі, секції, групі ДЮСШ, СДЮШОР під час занять і змагань зі спортивних ігор та поза ними.

- Методикою використання спортивних ігор як засобу і методу фізичного виховання у місцях проживання й масового відпочинку дітей та дорослих [8, с. 92-96].

«Соціальне замовлення» сучасності, яке держава пропонує нам, – це інтелектуально розвинений, духовно багатий, фізично досконалий спеціаліст. Саме такі люди здатні реалізувати основні положення стратегії розвитку держави, тим самим підвищити економіко-соціальний рівень життя громадян України. Втім, першочерговим завданням України як соціально орієнтованої держави є сприяння саме фізичному розвитку молодого покоління. Основою його реалізації було й залишається фізичне виховання з усією різноманітністю засобів і методів. Саме серед цих засобів і методів особливе місце відведене спортивним іграм.

Спортивні ігри традиційно популярні серед усіх категорій населення країни завдяки різноплановому впливу на організм людини, в тому числі емоційному. У структурі вищої освіти спортивні ігри входять до циклу базових фізкультурно-спортивних дисциплін у відповідності до державних освітніх стандартів, навчальних планів і програм.

Відомо, що фізичний розвиток і рухова підготовленість, як і рівень розвитку психіки, інтелекту, складають важливі компоненти здоров'я. Саме через застосування в навчально-виховному процесі спортивних ігор стає можливим реалізувати комплекс освітніх завдань, до яких входить не тільки формування та підтримка здоров'я, але й розвиток певних рухових можливостей студентської молоді.

Реалізація вказаних вимог обумовлює зростання виховної ролі вчителя фізичної культури, від якого значно залежить фізичне і духовне становлення наступних поколінь. Альтернативою уявлення про вчителя фізичної культури як фахівця з формування рухових умінь та розвитку фізичних якостей має стати нове бачення – як особистості з розвивальними соціокультурними й гуманними настановами, яка спроможна забезпечити перетворення процесу фізичного виховання у самовиховання і самоосвіту.

Список використаних джерел

1. Ахметов Р.Ф. Проблеми й перспективи формування професійної майстерності фахівців фізичної культури засобами інноваційних технологій [Електронний ресурс] / Р.Ф.Ахметов, В.К.Шаверський. – Режим доступу : www.lifesway.org/inf/PP200801.pdf
2. Бабаліч В.А. Формування особистості вчителя фізичної культури в умовах реформування системи освіти в Україні [Електронний ресурс] / В.А.Бабаліч. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/snsv/2009_1/09baveou.pdf
3. Бабенко Т.В. Соціокультурне середовище вищого навчального закладу як фактор розвитку конкурентоздатності фахівця /Т.В.Бабенко // Наук. зап. Серія : Пед. науки // [Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 134. – С. 42–46.
4. Безкоровайна Л.В. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах / Л.В. Безкоровайна, А.В. Сватъев // Вісник Запорізького національного університету. Серія «Фізичне виховання та спорт». – 2009. – № 1. – С. 107–112.
5. Голуб Л.В. Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования / Л.В.Голуб // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 48–52.
6. Грінченко І.Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах / І.Б.Грінченко // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, т. 7 : тем. вип.: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К. : Гнозис, 2011. – С. 84–93.
7. Маслюк Р.В. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання / Р.В.Маслюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 68–76.

8. Наумчук В.І. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор /В.І.Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2010. – 160 с.
9. Свєртнєв О.А. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до спортивно-ігрової діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Свєртнєв Олександр Анатолійович. – Полтав. держ. пед. ун-т ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 2009. – 330 с.

Current social order of the state is intellectually developed, spiritually rich and physically perfect specialist. Such people are able to realize the main strategies of national development and to increase the economic and social standard of living of the citizens of Ukraine. However, the priority of Ukraine as a socially oriented state is promoting young generation's physical development. The basis for its realization is physical education with all the variety of means and methods. Sport games are of great importance within this question.

Sports games are traditionally popular among all the categories of the population through diverse effects on the human body, especially emotional one. According to the state educational standards and curriculum sport games belong to the cycle of basic sport disciplines in the structure of higher education.

It is known that physical development and motor preparedness, as well as the level of the psyche and intellect, are important components of health. The use of sport games in educational process makes it possible to realize the complex of educational tasks aimed not only at the formation and support of health, but also at the development of students' motor capabilities.

Realization of these requirements promotes the growth of educational role of teachers of Physical Education which are responsible for physical and spiritual formation of next generation. An alternative for considering the teacher of Physical Education as a specialist in motor skills formation and physical qualities development there should become a new approach – teacher of Physical Education as a personality with developmental socio-cultural and humane guidelines able to provide the conversion of the process of physical education into self-education.

Key words: professional formation, content of educational process, stereotypes, innovative activity, sport and game technologies, specialists in Physical Education.

УДК 371.14

Валентина Вонсович
Valentya Vonsovych

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

FORMATION OF MANAGERIAL CULTURE OF THE HEAD OF MODERN SCHOOL

Розглянуто основні теоретичні та концептуальні підходи педагогічної науки щодо вивчення управлінської культури керівника середньої школи. Обґрунтовуються теорії, котрі можуть виступити інструментом аналізу щодо формування управлінської культури керівника сучасної школи. Акцентовано увагу на функціях формування управлінської культури керівників.

Ключові слова: управлінська діяльність керівника сучасної школи, культура управління керівника сучасної школи, фактори управління.

Тенденції й орієнтири становлення і розвитку нової системи української освіти, суттєві зміни у педагогічній теорії і практиці висувують перед керівниками навчальних закладів нові завдання. Це спонукає директора освітнього закладу орієнтуватися у розмаїтті сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно впроваджувати досягнення науки і педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність педагогів. У зв'язку з цим проблеми управління освітніми процесами визнані як гостро актуальні. Управління є тим важелем та рушійною силою, яка націлена на активізацію діяльності людини шляхом створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу.

Відтак, метою статті є спроба вивчити теоретичні основи формування педагогічної культури у керівників середніх шкіл; визначити чинники, що сприяють формуванню у них педагогічної культури.

Останнім часом з'явилася низка досліджень, які враховують радикальні зміни соціальної обстановки, позиції керівників і підлеглих. Це дослідження пов'язані з особливостями освітнього менеджменту (Л. Даниленко, В. Крижко, Є. Павлютенков, В. Пікельна, Т. Сорочан та ін). А також педагогічні дослідження, що описують процеси, які відбуваються у сучасних освітніх системах, дослідження у галузі загальної теорії і практики навчання персоналу, дослідження у галузі розвитку теорії освітніх систем і технології підготовки управлінських кадрів (В. Афанасьєва, М. Бірштейн, В. Бондар, Г. Бордовський, Н. Денисенко, В. Зверева, Ю. Конаржевський, В. Кричевський, М. Поташнік, Т. Суцєнко та ін).

Утім, з моменту появи перших праць Ф. Тейлора з проблем управління, цьому питанню було присвячено значну кількість досліджень як у колишньому СРСР, так і за кордоном. На території колишнього Радянського Союзу управління освітою базувалося на класичній теорії, основу якої склали загальні принципи управління, сформульовані Анрі Файолем у 1916 році: розподіл праці, влада, відповідальність та ін. [4, с. 102].

Згодом на Заході з'являються нові управлінські теорії – теорія людських стосунків, теорія систем, теорія управління, теорія ситуативного управління тощо. Однак у СРСР принципи адміністративного управління залишалися непорушною основою.

До моменту розпаду СРСР (90-ті роки) управління освітою здійснювалося жорстко централізованою системою, яка достатньо успішно вирішувала завдання стабільного функціонування освіти в старих умовах. Але ця система сьогодні вже не спроможна ефективно управляти розвитком освіти у змінених, нових умовах. Від керівника раніше вимагалось чітке виконання наказів та розпоряджень вищих органів влади. Керівники освітніх закладів намагалися компенсувати такий підхід орієнтацією на положення психології, управління. У зв'язку з чим фіксувався підвищений інтерес до проблем конфліктології, але досить швидко стало зрозумілим, що посилення традиційного змісту управління деякими питаннями психології не призведе до підвищення ефективності діяльності організації в цілому, хоча і допомагає вирішувати проблеми міжособистісних стосунків. Надання керівникам можливості вибирати способи власної поведінки, методів управління, на думку К. Ушакова, можна назвати прообразом організаційного мислення [9, с. 27-28]. Зазначимо, що шкільна практика свідчить про недостатню готовність керівників шкіл до професійної управлінської діяльності та відсутність у багатьох з них необхідної управлінської культури.

Сучасний етап розвитку суспільства потребує нової технології розв'язання цієї проблеми з точки зору культурологічного підходу [7, с. 8-14]. Управлінську та педагогічну культуру особистості варто розглядати як основоположні поняття. Але у науковій літературі чітке визначення поняття «педагогічна культура» відсутнє. Саме поняття як самостійна категорія вперше використано у дослідженнях з проблем військової педагогіки [1, с.135]. Характерним для дослідників є підхід до визначення поняття «педагогічна культура», який визнає смислові межі змісту цього поняття. Згідно з таким підходом, дослідники розглядають педагогічну культуру як характеристику стану педагогічної науки, стану управління школою та діяльності

інститутів народної освіти, матеріальної забезпеченості навчально-виховного процесу, педагогічної техніки, педагогічної документації та самої педагогічної діяльності.

На нашу думку, доцільно говорити про професійну культуру керівника школи як про цілісну, інтегративну особисту властивість. Культура, як сукупність усіх позитивних соціальних утворень, включає в себе три головні системи соціальних цінностей, які не передаються генетичними каналами: інформаційна система (знання усіх видів і рівнів: факти, гіпотези, категорії, учення, теорії, персоналії тощо); операційна система (уміння усіх видів і рівнів: навички, засоби, способи, підходи, технології та ін.); мотиваційна система (установки усіх видів і рівнів: бажання, прагнення, інтереси, переконання, ставлення тощо) [2, с. 30].

У силу об'єктивної дії інтегративних і деінтегративних процесів у системі управління закладами освіти, яка швидко змінюється у сучасній Україні, людина, яка є професіоналом, повинна максимально розвивати у собі здібності до свідомої самоорганізації своєї діяльності і самоуправлінню своїми інтелектуальними, моральними і фізичними резервами. Це зумовлено тим, що зростання складності управлінської діяльності керівника школи при низькій його культурі дезорієнтує цей процес, в силу чого знижується умотивованість керівника до управлінської діяльності.

Цілком очевидно, що ліквідувати суперечності між вимогами соціального замовлення суспільства і реальною готовністю фахівців до здійснення управлінської діяльності можливо лише за допомогою гнучкої системи фахової підготовки директорів шкіл.

Однак проблема формування управлінської культури директора школи ускладнюється тим, що сьогодні закладами освіти, головним чином, керують люди, які не мали спеціальної фахової підготовки як управлінці.

Відмітимо, що формування управлінської культури керівника школи містить:

- психолого-педагогічне проектування освітніх процесів у межах певного вікового інтервалу;
- організацію навчання як оволодіння засобами діяльності в їх досконалих формах дій;
- реалізацію виховання як зростання особистості керівника.

Формування управлінської культури керівників шкіл, зауважує Ю. Кулюткін, досягається у тому випадку, коли на зміну рецептурно-інформаційному підходу приходять проблемно-методологічний [6, с. 103-105]. Він робить спеціаліста активним учасником пошуку вирішення типових проблем, які виникають у його діяльності. Цей підхід одержав назву компетентнісного. Компетентнісний підхід, у цьому випадку, передбачає індивідуалізацію освіти, її орієнтованість на особистість, розвивальну спрямованість і вікову адекватність.

З позицій компетентнісного підходу до формування управлінської культури керівника школи варто віднести самовизначення керівника стосовно:

- мети і завдань освіти;
- освіти дорослих як моделі взаємодії людей у сучасному світі (багатосуб'єктність, толерантність, діалог);
- інформації (гуманістична і гуманітарна спрямованість професійного сприйняття та інтерпретації);
- дорослої людини як суб'єкта освітньої діяльності з її правом на вибір змісту освіти, очікуваннями щодо отримання засобів позитивної самореалізації, покращення соціального самопочуття, зміцнення впевненості у досягненні своєї професійної, життєвої мети;
- взаємодії – як партнерства, у якому діють рівноправні соціальні суб'єкти.

Дослідниця Н.Кузмина вважає, з точки зору акмеологічного підходу, головним системоутворювальним чинником професіоналізму особистості є образ результату, до якого прагне суб'єкт діяльності: потреба в його досягненні; аналіз міри просування у цьому напрямі; пошук причин, які сприяють чи перешкоджають його досягненню, формують управлінську культуру [5, с. 95].

Науковці відокремлюють функції формування управлінської культури керівників, а саме:

- інформаційно-навчальну: відбувається постійне розширення і поглиблення знань у галузі теорії та методики управлінської діяльності; керівники отримують оперативну інформацію на нарадах, лекціях, семінарах; консультативна: в процесі усвідомлення професійного досвіду і самоосвітньої діяльності керівники можуть одразу під час виникнення потреби отримати консультацію методиста, вченого-дослідника;
- організаційно-комунікативну: семінар, який задовольняє потреби керівників у професійному спілкуванні, обміні досвідом;
- мотиваційно-стимулювальну: активізація самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації у професійній діяльності, особистісного зростання;
- ціннісно-орієнтаційну (концептуально-світоглядну): самоосвіти формують ціннісні і концептуальні засади своєї професійної діяльності, відбувається усвідомлення соціальної місії школи і перспектив її розвитку; підсумком цього напряму є розробка концепцій, програм розвитку школи, участь у цільових комплексних програмах району і міста;
- розвивальну: різноманітні форми і методи підготовки, самоосвітня діяльність керівників сприяють всебічному розвитку особистості керівника: мотиваційної сфери; ціннісних орієнтацій; концептуального мислення; операційно-технічних компонентів управлінської діяльності; здатності і готовності до самоосвіти; комунікативної культури та ін.;
- загальнокультурну: різні заходи, спрямовані на розширення загальнокультурного світогляду керівників (лекції, екскурсії, виставки) та ін. [3, с. 151].

Дослідники проблем формування і розвитку професійної педагогічної свідомості відокремлюють два чинники, які найсуттєвіше впливають на цей процес: суспільна свідомість і «виключність у процес професійної діяльності». Окреслені чинники суттєві і для процесу формування управлінської культури.

Зазначимо, що серед чинників, які мають вплив на формування управлінської культури важливо виокремити ті, що впливають на розвиток стосунків в умовах освітнього закладу.

Це, зокрема, такі: вплив загальної соціальної ситуації (економічні, політичні, моральні та ін.) і суспільних установок, які сформувалися під їх дією, а саме: на людину і її роль у суспільстві; на педагога як члена суспільства, професіонала, особистість; на школяра як учня, особистість, члена суспільства; найближче оточення педагогів і учнів (родина, друзі, колеги, сусіди тощо), спілкування з якими збагачує досвід стосунків педагогів і школярів, формує у них відповідні установки, що може стимулювати або гальмувати подальший розвиток стосунків; атмосфера у школі, стиль і тон її життя, її традиції; майстерність вчителя (його компетентність, вміння будувати та регулювати стосунки), культура його спілкування; взаємодія педагогів і школярів, у процесі якої їх стосунки оформлюються і розвиваються.

Стабільність розвитку освітнього закладу забезпечується безперервністю усвідомлення його управлінської культури. Це протидіє стереотипності поведінки керівника і діяльності в режимі «автоматичного» управління. Науковці виокремлюють три групи чинників, що зумовлюють зростання вимог до керівників інноваційних освітніх закладів: внутрішньошкільні, галузеві, позаосвітні чинники (ситуація у широкому соціальному середовищі) [8, с. 320].

До внутрішньошкільних чинників учені відносять: необхідність одночасно вирішувати дві групи завдань: підтримання стабільності і прогресивний розвиток, оволодіння нововведеннями; зростання потреб у ресурсному забезпеченні розвитку школи; зростання очікувань і вимогливості з боку колективу школи необхідність координації розрізаних інноваційних процесів у школі; зростання тривожності, яке супроводжує процес змін, опір нововведенням; одержання школою нового статусу тощо.

До галузевих чинників віднесені: розширення компетенції, прав, повноважень і у той же час відповідальності освітніх закладів відповідно до законодавства; проблеми, пов'язані з забезпеченням закладів освіти кадрами, фінансами, програмно-методичними ресурсами; підтримка інновацій органами управління освітою, розробка регіональних і місцевих програм розвитку освіти; орієнтація на розвиток у системі підвищення кваліфікації керівників;

конкуренція між школами за кращих учнів, кадри, ресурси; критика минулих підходів до управління освітою тощо.

Окрім цього, варто виокремити чинники, які негативно впливають на процеси, пов'язані з освітою і розвитком дорослої людини. До негативних («перешкоджаючих», «гальмуючих», «стримуючих») науковці відносять: бажання зберігати свій статус і престиж; небажання піддавати себе ризику самоперевірки; небажання долати себе, витратити зусилля на це подолання; застарілі традиції, звичаї, звички, забобони, егоїзм (груповий, професійний, особистий), стереотипність і обмеженість діяльності, інерція стилю мислення, дефіцит інформації, атмосфера байдужості до потреб, інтересів особистості або окремих груп, ситуації суперечливих вимог з боку інших або нестійкої позиції, статусу особистості, угруповання; стереотипи поведінки, установки, конформізм, навіювання, примушування, механізми психологічного захисту.

Дослідники, вивчаючи освітній менеджмент, наводять такі негативні чинники, які виникають у процесі професійної діяльності: наявність значної кількості соціальних і міжособистісних контактів; висока емоційна напруженість будь-яких складових діяльності; перевантаженість функціональними обов'язками; багатоаспектна відповідальність керівника за будь-яку дію; необхідність постійно враховувати вплив багатьох чинників; приймати рішення в умовах неповної визначеності вихідних позицій тощо.

Утім, негативний вплив на діяльність людини мають не самі по собі стереотипи, існування яких потрібне і закономірне, а породжувані ними перекручення сприйняття реальної ситуації, так звані «ілюзії сприйняття», «хибні образи». Варто відмітити, що важливою умовою подолання негативного впливу стереотипів є свідомо і систематично здійснюваний керівником школи процес аналізу реальної управлінської ситуації і зіставлення її з метою управлінської діяльності.

Також важливими є й обставини, які можуть виявитися суттєвими у нейтралізації впливу негативних чинників. Це диференціація й індивідуалізація навчання, знання психологічних особливостей, емоційна атмосфера, можливості творчого вибору і прояву ініціативи.

Отже, найбільш значимими чинниками у формуванні управлінської культури керівників шкіл є підтримка власної діяльності педагогами школи, самоосвіта, досвід колег з інших шкіл і поради досвідчених керівників.

Окрім зазначених чинників корисними є і видання літератури науково-методичного і нормативно-інформаційного характеру. Наступну за мірою значущості групу факторів складають: підтримка керівника з боку його заступників або колег, власний досвід діяльності у якості керівника, навчання на курсах підвищення кваліфікації та спостереження керівника за управлінською діяльністю свого попередника.

До третьої групи чинників за мірою впливу на формування управлінської культури є участь керівника школи у конференціях і семінарах. Це міжрегіональні і міжнародні науково-практичні конференції, де відбуваються знайомства і спілкування з провідними представниками педагогічної науки і практики.

До групи менш значимих чинників можна віднести конкретні події, які пов'язані з професійною діяльністю керівників шкіл, а також навчання у вищому навчальному закладі. До групи чинників за зменшенням ступеня значимості, належать обставини, які є «зовнішніми» стосовно керівника школи – соціокультурна ситуація у країні, низький рівень оплати праці педагогів школи, великий обсяг функціональних обов'язків керівника школи.

Наступну групу чинників складають обставини більш «внутрішнього», особистісного характеру: власні стереотипи управлінської діяльності керівника, його невміння реалізовувати гуманістичні і демократичні принципи у практичній діяльності, звичка до авторитарного стилю управління.

Менш суттєвими є такі чинники, як: нестача часу, складний контингент учнів та їх батьків, а також наявність критеріїв оцінки діяльності керівника школи, які не передбачають дотримання гуманістичних та демократичних принципів.

Розглянувши чинники, що мають більш суттєвий вплив (як позитивний, так і негативний) на формування управлінської культури керівника школи, можна зробити висновок, що незважаючи на суттєві відмінності, притаманні двом проаналізованим групам чинників, їх необхідно розглядати тільки у взаємозв'язку і взаємозалежності. Це зумовлено тим, що той або інший вплив будь-якої обставини на формування управлінської культури залежить, перш за все, від суб'єктивного особистого сприйняття, ставлення.

Як більш суттєві для формування управлінської культури можна виділили такі фактори:

- особистісні особливості керівника школи – рівень розвитку професійної свідомості, якості особистості, рівень загальної культури;
- особливості керованої підсистеми – традиції шкільного і педагогічного колективів, професійний рівень «управлінської команди» і педагогів, психологічний клімат у колективі;
- досвід педагогічної і управлінської діяльності керівника – співвідношення позитивного і негативного у власному професійному досвіді керівника, якість професійної освіти, міра усвідомлення досвіду, навички рефлексивної діяльності;
- наявність стимулів для формування управлінської культури – ціннісні орієнтації, мотивація, перспективи професійного зростання;
- суспільна думка про різні аспекти управлінської діяльності – престижність, уявлення про цілі і результати, «ідеальна модель»;
- особливості професійного спілкування – можливості творчого спілкування у професійному середовищі, широта кола спілкування, культура спілкування, його емоційна і інформаційна насиченість;
- «входження» у діяльність, що сприяє усвідомленню сутності педагогічної і управлінської праці: робота у складі експертних груп і рад, підготовка матеріалів із досвіду роботи для публікації, участь у науково-практичних конференціях і семінарах;
- організований процес самоосвіти.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков А.В. Педагогическое мастерство советского офицера. Учеб.пособие / Под общ.ред. д.п.н., проф., полк. А.В. Барабанщикова. – М. : Просвещение, 1976. – 235 с.
2. Глуздов В.А. Культурология: Учебное пособие для вузов / Под ред. В.А. Фортунатовой, Л.Е. Шапошникова. – М. : Высшая Школа, 2003.– 303 с.
3. Гришина И.В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период: Учебно-методическое пособие / И.В. Гришина, Ю.В.Подзюбанова. – СПб. : СПбГУПМ, 2003. – 180 с.
4. Дейкун Д.І., Організація праці інспектора – методиста шкіл / Д.І. Дейкун, П.І. Дроб'язко. – К. : Радянська школа, 1990. – 175 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. / Кузьмина Н.В. – Л. : ЛГУ, 1970. – 168 с.
6. Кулюткин Ю.Н. Методологическая рефлексия как условие интеграции знаний / Ю.Н. Кулюткин. // Интеграционные процессы в образовании взрослых: Материалы научно-практич.конференции. – СПб. : ИОВРАО, 1997. – С. 103-105.
7. Пікельна В.С. Новітні підходи до управління навчальними закладами / В.С. Пікельна // Управління школою. – 2003. – №11. – С. 8-14.
8. Поташник М.М. Управление развитием школы. / М.М. Поташник, В.С. Лазарев. – М. : Новая школа, 1995. – 462 с.
9. Ушаков К.М. Организационная культура: понятие и типология / К.М. Ушаков // Директор школы. – 1995. – №2. – С. 27-28.

The article deals with the main theoretical and conceptual approaches to a research of managerial culture of a high school supervisor. It also considers the theories which can be regarded as the tools for analysis

of the managerial culture of a modern high school supervisor. In particular, this study is related to some features of the educational management as well as pedagogical researches which describe the processes taking place in today's educational systems, especially the research in the field of general theoretical and practical teaching, the research in the development of educational theory and technology of management training.

Since the first papers on management by F. Taylor were published, a great number of research papers were dedicated to this issue both in former USSR and abroad. In the Former Soviet Union the educational management was based on the classical theory, which was founded on the general principles of management such as the division of labor, authority, responsibility, etc., stated by Henri Fayol in 1916.

Later, new management theories appeared in the West such as the theory of human relations, system theory, management theory, the theory of situational management, etc. However, the principles of administrative management remained firm in the USSR.

By the time the USSR collapsed (in the 90s) the educational management was carried out by a strictly centralized system which successfully managed the educational process under old-time conditions. Though, this system is no longer capable of conducting the effective educational management under the modified conditions. This article considers the functions of the managerial culture of a supervisor such as informational and educational, organizing and communicative, motivational and stimulating, value-orienting, developmental and cultural functions.

Key words: administrative activity of the head of modern school, management culture of the head of modern school, management factors.

УДК:378.011.3-051

Оксана Горбатюк
Oksana Horbatiuk

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

INTERACTIVE FORMS AND METHODS OF FORMING FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL CULTURE

У статті розглядається проблема інтерактивних форм і методів формування професійної культури майбутнього вчителя, виокремлюються пріоритетні домінанти професійної підготовки студента вищого педагогічного навчального закладу. Актуальність статті зумовлена поживавленим інтересом до вивчення ефективності інтерактивних форм і методів професійної підготовки вчителя.

Ключові слова: інтерактивні методи, професійна підготовка, мозковий штурм, гра, навчальна дискусія.

Орієнтація на нові цілі освіти потребує не тільки зміни змісту досліджуваних предметів, а також методів і форм організації освітнього процесу, активізацію діяльності студентів педагогічних навчальних закладу в ході заняття, наближення досліджуваних тем до реального життя і пошуків шляхів вирішення виникаючих проблем.

Соціально-економічні зміни та інформаційний розвиток усього світового співтовариства вимагають перегляду вже сформованої традиційної системи освіти. Ця тенденція проявляється у вигляді протиріч між необхідністю освоєння людиною нових сфер знань і труднощами їх освоєння у повному обсязі. У зв'язку з цим актуальними є питання розвитку вітчизняної освіти в умовах інтеграції у світовий освітній простір, розвиток креативного мислення, впровадження наукових досягнень у відповідності з їх потребою, створення можливості для

перетворення студента-педагога в суб'єкта власної діяльності. Адже лише фахівець з якісною освітою зможе стати активним учасником економічного, соціального і культурного розвитку суспільства. Актуальними питаннями освітньої політики є поліпшення професійної підготовки фахівців, кардинальне оновлення науково-методичної системи освіти, удосконалення форм і методів навчання, скорочення розриву між реальним рівнем підготовки фахівців і запитами роботодавців, забезпечення безперервності освіти, аналіз закордонного досвіду в освіті.

Тому складним і важливим питанням педагогіки вищої школи є оптимізація процесу підготовки майбутніх фахівців, розвиток професійної кваліфікації, створення нової системи професійної орієнтації, підготовка компетентних фахівців. Для підготовки таких кадрів потрібна активізація процесу освіти, розробка нових форм і методів навчання.

Під активізацією навчального процесу розуміється побудова такого навчання, яке передбачає організацію навчального процесу на науковій основі, створення умов для творчого мислення, дослідницької роботи студентів, а також формує інтерес до їх майбутньої спеціальності тощо.

Використання інформаційних технологій у формуванні професійної культури майбутніх фахівців є однією з основних вимог, поставлених перед навчальними закладами в умовах розвитку інформаційного суспільства. Інформаційне суспільство потребує фахівців, які вміють швидко адаптуватися до змін змісту праці, здатних освоїти нові знання, оволодіти новими вміннями в короткі терміни.

Мета роботи – проаналізувати та дати оцінку ефективності використання інтерактивних форм і методів формування професійної культури майбутнього вчителя. Перспектива досліджень у зазначеній проблематиці полягає в аналізі подальшого розвитку та перспектив застосування інтерактивних форм і методів у вищих педагогічних навчальних закладах. Удосконалення навчального процесу пов'язане з інформатизацією освіти і ефективним впровадженням спеціальних методів і методик у навчальний процес. Важливим елементом формування професійної культури студента-педагога є засоби інформаційних технологій. Під інформаційними технологіями розуміється сучасне обладнання та системи, що дозволяють керувати інформаційними процесами.

Аналіз науково-педагогічної літератури з окресленої проблеми дозволив зробити висновок, що об'єктивні потреби суспільства роблять актуальним широке впровадження особистісноорієнтованих розвивальних технологій. При такому навчанні формуються і розвиваються такі якості, як самостійність студентів, відповідальність за прийняття рішень; їхня пізнавальна, творча, комунікативна, особистісна активність, визначають поведінкові якості компетентного працівника на ринку праці та сприяють соціалізації особистості. Узагальнивши думки як вітчизняних, так і зарубіжних учених (В. І. Байденко, А. В. Зимової, Д. А. Іванова, Р. В. Ібрагімова, А. М. Новікова, А. В. Хуторського), дійшли висновку, що ключові компетенції – це сукупність базових знань, універсальних умінь, особистісних якостей, що дозволяють досягати позитивних результатів у професійній сфері життєдіяльності майбутніх учителів [41, с. 14], [2, с. 33], [4, с. 140].

В умовах розвиваючого навчання необхідно забезпечити максимальну активність самого студента в процесі формування ключових компетенцій, оскільки останні формуються у досвід власної діяльності. У відповідності з цим багато дослідників пов'язують інновації в освіті з інтерактивними методами навчання, під якими розуміють всі види діяльності, що вимагають творчого підходу до матеріалу і забезпечують умови для розкриття кожного студента [4, с. 144].

Слово «interactiv» складається з двох слів: «inter», що в перекладі з англійської мови означає «спільно», «між»; «act» – «дія». Таким чином, інтерактивні методи побудовані на основі взаємовідносин викладача і студента, а також це – методи, що створюють умови для спільної діяльності [5, с. 11].

Іншими словами під словом «інтерактивний» розуміють спільну діяльність, встановлення діалогу. А під «інтерактивним навчанням» розуміємо навчання, базоване на спільній комунікації, навчання за допомогою діалогу.

Таким чином, інтерактивні методи навчання, які будуються на міжособистісних взаєминах, задовольняють парадигму сучасної освіти, спрямовану на розвиток особистості. Разом з тим, інтерактивні методи не тільки формують активність сприйняття і особистісну значущість у навчанні, але і розвивають їх.

Відмінністю інтерактивних методів навчання від методів традиційного навчання є використання життєвого досвіду, розкриття особистісних і професійних здібностей через аналіз і систематизацію інформації.

Інтерактивні та активні методи мають багато спільного. На відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на більш широку взаємодію не тільки з викладачем, але й між студентами і націлені на домінування активності студентів у процесі навчання.

До інтерактивних методів можуть бути такі: дискусія, евристична бесіда, мозковий штурм, рольові, ділові ігри, тренінги, кейс-метод, метод проєктів, групова робота з ілюстративним матеріалом, обговорення відеофільмів тощо. Розглянемо найбільш важливі, на наш погляд, інтерактивні методи з точки зору формування ключових компетенцій при професійній підготовці майбутнього вчителя [6, с. 30].

Формування творчої особистості, яка володіє креативним мисленням, у сучасних умовах є актуальною задачею. У зв'язку з цим все більш необхідними стають пошукові методи: дослідницький та евристичний (частково-пошуковий), в основі яких лежить проблемне навчання. Ці методи в найбільшій мірі задовольняють вимогам компетентнісного підходу, спрямованого на розвиток активності, відповідальності та самостійності в прийнятті рішень майбутніх учителів.

При дослідницькому методі від студентів вимагається максимум самостійності. Слід, однак, відзначити, що в групах з різним рівнем знань, особливо на початковому етапі вивчення предмета, доцільно застосовувати евристичні методи при активній участі викладача. Евристичними можуть бути бесіди, лабораторні роботи, завдання, які передбачають самостійний пошук навчаються нових знань, практикуми, які являють собою рішення низки невеликих експериментальних проблем, їхнє теоретичне обґрунтування з залученням системи педагогічних понять і закономірностей. Така діяльність припускає, що після колективного обговорення плану виконання роботи експериментальні завдання студенти виконують самостійно, без відповідних вказівок викладача. У подібних практикумах немає визначеності фронтального методу роботи. У разі виконання роботи «парами» функції між учасниками розподілені: кожен студент працює зі своєю педагогічною ситуацією, індивідуально вирішує свої проблеми, обмірковує свої дії в процесі виконання експерименту та вирішення теоретичних завдань. Основні висновки студенти формулюють також самостійно до обговорення в групі результатів експериментів, які проводяться в кінці виконання всієї роботи.

Дослідницька діяльність дозволяє сформувати такі ключові компетенції, як уміння творчої роботи, самостійність у прийнятті рішень, розвиває спостережливість, уяву, вміння нестандартно мислити, діалектично сприймати явища і закономірності навколишнього світу, висловлювати і відстоювати власну чи групову точку зору [1, с. 27].

Навчальні дискусії являють собою таку форму пізнавальної діяльності майбутніх учителів, у якій суб'єкти освітнього процесу впорядковано і цілеспрямовано обмінюються своїми думками, ідеями, судженнями щодо обговорюваної навчальної проблеми. Дискусії як форма взаємодії суб'єктів навчання останнім часом знаходять усе більше застосування в практичній діяльності викладачів у професійних педагогічних освітніх установах. Їх доцільно використовувати при проведенні проблемних навчальних конференцій, симпозіумів, обговоренні проблем, що мають комплексний міжпредметний характер. Зміст доповідей, повідомлень може бути пов'язано з досліджуваним матеріалом, але може і виходити за рамки програми, в тому числі мати професійну спрямованість. Дискусія робить можливим використовувати

елементи педагогічної співпраці за типом «викладач – студент» і «студент – студент», в якій стираються протилежності між навчальними позиціями учасників, а кругозір учасників освітнього процесу стає загальним надбанням.

Під час дискусії формуються такі компетенції: комунікативні (вміння спілкуватися, формулювати і ставити запитання, відстоювати свою точку зору, повага і прийняття співрозмовника), здібності до аналізу і синтезу, брати на себе відповідальність, виявляти проблеми і вирішувати їх, уміння відстоювати свою точку зору, тобто навички соціального спілкування тощо [1, с. 24].

Гра – це вид діяльності, притаманний і дітям, і дорослим, тому використання такого виду діяльності в освітньому процесі при підготовці майбутніх учителів відомо давно, однак важливим є застосування такого аспекту цієї діяльності, який сприяє появі мимовільного інтересу до пізнання основ педагогічної діяльності. При цьому має відбуватися серйозне і глибинне сприйняття досліджуваного матеріалу. Гра не повинна призвести до неправильного розуміння тієї чи іншої проблеми, студенти повинні перейнятися складністю досліджуваного матеріалу і розуміти, що процес навчання є не тільки цікавою грою. Використання різних типів ігор – ділових, імітаційних, рольових для вирішення навчальних проблем майбутніх вчителів вносить різноманітність протягом освітнього процесу, викликає формування позитивної мотивації вивчення даного предмета. Гра стимулює активну участь студентів у навчальному процесі та залучає навіть найбільш пасивних. При цьому відбувається освоєння учасниками гри нового досвіду, нових ролей, формуються комунікативні вміння, здатності застосовувати набуті знання в різних областях, уміння вирішувати проблеми, толерантність, відповідальність [1, с. 34].

Метод «мозкового штурму» спрямований на генерування ідей за рішенням проблеми, заснований на процесі спільного вирішення поставлених у ході організованої дискусії проблемних завдань. Завдання може містити професійно значимі або міждисциплінарні питання. При цьому всі ідеї та пропозиції, висловлені учасниками групи, повинні фіксуватися на дошці або великому аркуші паперу), щоб потім їх можна було проаналізувати і узагальнити. Послідовне фіксування ідей дозволяє простежити, як одна ідея породжує інші ідеї. Дух змагальності активізує розумову діяльність майбутніх вчителів.

Метод «мозкового штурму» дозволяє залучати в активну діяльність максимальну кількість студентів. Застосування цього методу можливе на різних етапах заняття: для введення нових знань, проміжного контролю якості засвоєння знань, закріплення набутих знань (на узагальнюючому занятті з конкретної теми курсу).

«Мозковий штурм» є ефективним методом стимулювання пізнавальної активності, формування творчих умінь студентів як в малих, так і у великих групах. Крім того, формуються вміння висловлювати свою точку зору, слухати опонентів, рефлексивні вміння [2, с. 24].

Разом з тим, можна виокремити і інші переваги інтерактивних форм і методів навчання у вищому педагогічному навчальному закладі:

- Студент у процесі навчання отримує свободу вибору викладача, дисциплін, способів навчання, завдань і шляхів їх вирішення.
- Викладач у процесі навчання не передає студентам усього обсягу теоретичних відомостей, а тільки зупиняється на основних поняттях і контролює використання теорії на практиці.
- Формуються навички самоврядування у студентів, вони вчаться ефективно працювати з інформацією, вибирати з величезного обсягу необхідну для себе інформацію, а також приймати рішення, за допомогою цього звикають брати на себе відповідальність і планують свої дії.
- Зміцнюються ефективні взаємовідносини і співпраця між викладачем і студентом; викладачем враховуються потреби і особливості кожного студента, акцентується увага на позитивних здібностях студента.

- Студент пізнає не абстрактні знання, а за допомогою розгляду призводять до конкретного результату проблем, формує навички дослідження та аналізу ситуацій, що зустрічаються в житті, професійній практиці).
- Студент звикає до доведення свого рішення, правильної оцінки всіх альтернативних рішень, прийняття та врахуванню думок інших учасників обговорень.
- Студент забезпечується всіма необхідними для вирішення проблем наочними матеріалами (науковою літературою, статтями, відео – та аудіодисками, CD-дисками).

У процесі навчання за допомогою інтерактивних форм і методів необхідно враховувати такі правила:

- Проблемна ситуація не обмежується однією темою чи змістом однієї дисципліни. Як правило, вона тісно пов'язана з проблемами і питаннями інших дисциплін. Майбутні вчителі повинні продемонструвати навички знаходження міждисциплінарних зв'язків.
- Студент повинен показати розуміння висновків, ідей і способів, охарактеризованих у програмі дисципліни, а також навички їх використання при аналізі конкретної ситуації і вироблення рекомендацій. Студент повинен бути готовим до декількох шляхах інтерпретації проблемної ситуації.
- У ситуації може бути кілька невирішених проблем, тому студенти після знаходження рішення однієї проблеми повинні займатися пошуком і визначенням напрямів аналізу інших проблем.
- У цілях доказу правильності своїх рішень і пропозицій студенти повинні навести приклади зі своєї особистої практики.

Отже, в умовах розвитку індустріального суспільства та інтерактивних відносин, переходу у формат інформаційного суспільства, який допомагає реалізувати подібні взаємини, важливо ефективно використовувати інтерактивні методи навчання, які дозволять підготувати кваліфікованих, конкурентоспроможних, освічених, інтелектуально розвинених спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Бориско Н.Ф. Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов: Автореф. дис. ... докт. пед. наук / Н.Ф. Бориско. – К., 2000. – 36 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб модернізації освітніх систем на засадах євроінтеграційних процесів // Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі : зб. матеріалів Всеукр. науково-методичного семінару міжнар. участю, (Кременець, 1–2 грудня 2011 р.) / за заг. ред. Л. О. Данильчук, Т. В. Захарчук, І. Ф. Лизун. – Кременець : Вид-во КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2011. – 128 с.
4. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови / Т.І. Олійник. – К. : Освіта, 1992. – 127 с.
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.: іл.
6. Чусовская И.В. Компьютер в обучении иностранным языкам / И.В. Чусовская // Информатика и образование. – 2000. – №9. – С. 35-36.
7. Lamy M. – N. «Reflective Conversation" In The Virtual Language Classroom / Lamy MarieNoelle, Goodfellow Robin // Language Learning & Technology. – 2001. – Vol.2, № 2. – P. 43 – 61.

The article considers the problem of interactive forms and methods of formation of professional culture of a future teacher, as well it identifies the priority dominants of the vocational training of students of higher educational institutions. The topicality of the article is caused by a lively interest to study the effectiveness of interactive forms and methods of teachers training. The aim of this work is to analyse and to evaluate the effectiveness of the use of interactive forms and methods of formation of professional culture of a future teacher. The essence of interactive learning is that the learning process occurs the condition of constant active interaction of all students. This is a collective training, peer education (collective, group cooperative learning), where student and teacher are equal, equivalent subjects of learning, understand what they are doing, they reflect about the fact that they know and realize. Interactive learning involves modelling life situations, role playing, and joint decision problem on the basis of analysis of the circumstances and relevant. It effectively promotes the formation of skills and abilities, developing values, creating an atmosphere of cooperation, collaboration, provides opportunity for the teacher to become the leader of the team. The goal of interactive learning is to create comfortable learning environment in which students feel the success of their interactive excellence that makes the educational process productive. The advantages of interactive learning over traditional are as following: all students are involved in the work; students learn to work in a team; a friendly attitude to the opponent; every student has the opportunity to offer their opinion; it creates a «situation of success»; it helps in a short time to master a lot of material; it forms the skills of tolerant communication; the ability to argue their point of view, to find an alternative solution to the problem. The prospect of further research in this subject is the analysis of the further development and future application of interactive forms and methods in higher education.

Key words: interactive methods, training, brainstorming, game, educational discussion

УДК 378.011.3-051

Оксана Городиська
Oksana Horodyska

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

FORMATION OF PEDAGOGICAL THINKING OF THE FUTURE TEACHERS

У статті уточнено та конкретизовано поняття «педагогічне мислення», визначено його особливості та важливість у системі підготовки майбутніх учителів. Педагогічне мислення розуміють як комплекс пізнавальних процесів, зорієнтованих на розв'язання професійних завдань, як уміння та здатність учителя раціонально організувати розумову діяльність учнів. Визначено також педагогічні умови, необхідні для формування педагогічного мислення.

Ключові слова: педагогічне мислення, педагогічні умови, педагогічна ситуація, педагогічна діяльність, майбутній учитель.

Модернізація шкільної освіти, інтенсивне впровадження у шкільну практику нових технологій та форм навчання, глобальні інтеграційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України вимагають появи нової генерації педагогічних кадрів, які орієнтуються в численних педагогічних новаціях, уміють критично підходити до їх аналізу, генерувати власні інноваційні ідеї, володіють здатністю ефективно вирішувати педагогічні задачі. В цьому контексті гостро постає проблема підготовки майбутнього педагога, здатного до ефективного вирішення фахових завдань, що виникають перед випускником вищого педагогічного навчального закладу, зокрема у напрямі посилення його інтелектуального розвитку, бо саме

це розширює його ресурсні можливості, які допоможуть орієнтуватися у стрімко змінних умовах нашого часу. Інтелектуальний розвиток та формування професійного педагогічного мислення вийшли на передній план комплексу завдань, які постають перед професійною підготовкою майбутніх учителів. Це зумовлює пошук альтернативних шляхів та впровадження інноваційних підходів до формування у студентів педагогічного мислення.

Проблема формування педагогічного мислення не є новою у психолого-педагогічній літературі. Вітчизняні та зарубіжні науковці вже звертались до цього питання, досліджуючи різні його аспекти: особливості педагогічного мислення та проблеми його формування (І. Ісаєв, І. Лернер, В. Сластьонін та ін.), розвиток педагогічного мислення (В. Крутецький, О. Леонт'єв, Н. Талізін та ін.), структуру педагогічного мислення (О. Осіпова), проблему формування педагогічного мислення студентів з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей (Н. Воронова), систему знань, що складають базову основу мислення педагога і дозволяють йому компетентно і обґрунтовано вирішувати будь-які проблеми (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська).

Мета статті полягає у дослідженні особливостей педагогічного мислення та визначенні умов його формування.

Педагогічне мислення розуміють як комплекс пізнавальних процесів, зорієнтованих на розв'язання професійних завдань керівництва розвитком особистості, які є різноманітними й відзначаються специфічними характеристиками залежно від віку, досвіду, суспільного становища людей [4, с. 64]. Педагогічне мислення – це діяльність, у процесі якої відбувається осмислення педагогічних явищ та відображення дійсності у формі понять, суджень, умовиводів.

У словнику С. Гончаренка дається визначення «педагогічного мислення», де воно характеризується як «здатність учителя застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховної роботи; вирішувати педагогічні завдання; використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності; «бачити» в конкретному явищі його педагогічну суть. Педагогічне мислення дозволяє вчителю проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, погляди, переживання, знаходити науково обґрунтоване пояснення успіхів і недоліків, передбачати результати роботи» [1, с. 252].

У результаті самоусвідомлення свого «я», вад і досягнень у професійній діяльності, вчитель може визначити найближчі цілі і завдання діяльності. Відбувається процес самовизначення.

Часто узагальнення інформації та самоаналіз учитель здійснює інтуїтивно, безпосередньо в процесі діяльності.

Процеси аналізу та синтезу, які пов'язані з іншими операціями у процесі пізнання, реалізують певні функції: поділ цілого на частини, виділення певних ознак, узагальнення частин з метою виділення певних закономірностей. Аналіз і синтез – це операційні компоненти мислення, поряд з такими як класифікація, узагальнення, систематизація, абстрагування, порівняння.

Важливою характеристикою мислення сучасного вчителя є його діалектичність. Вона виявляється у визнанні багатоаспектності істини, урахуванні різних позицій, синтезі ідей, умінні бачити процеси і явища в динаміці і розвитку, виявляти приховані ознаки та особливості педагогічної ситуації в процесі їх порівняння і класифікації. Педагогічне мислення може бути теоретичним (пошук загальних закономірностей) і практичним (цілісне бачення конкретної ситуації в її взаємозв'язках).

С. Рубінштейн, характеризуючи особливості практичного мислення, підкреслював, що його функціонування вимагає більш вишуканої спостережливості та уваги до окремих деталей, передбачаючи уміння використовувати для розв'язання завдань в окремому випадку те особливе та одиничне в даній проблемній ситуації, яке не входить повністю в теоретичне узагальнення, воно вимагає також уміння швидко переходити від роздумів до дій і навпаки [6, с. 308]. Таким чином, складну діалектику навчально-виховного процесу може усвідомити

вчитель, який володіє професійною спостережливістю, здатністю до самоаналізу, умінням бачити ціле і всі його частини, обґрунтовувати альтернативні варіанти дій, швидко орієнтуватися під час безпосередніх змін ситуацій.

Розвиток практичного педагогічного мислення неможливий без постійного включення учителів в практичну діяльність. Теоретична інформація завжди повинна підкріплюватися пошуком загальних закономірностей, характеристикою технологій роботи. Саме тому гармонійне поєднання теорії і практики сприяє ефективності процесу навчання.

Одна із найважливіших особливостей практичності мислення – швидкість орієнтування в ситуації і прийняття рішень. Багато дій учителя за своїм характером є імпровізаційними. В основі імпровізації лежить інтуїція, під якою розуміють стан максимального загострення свідомості. На нашу думку, основний шлях формування інтуїтивного мислення студентів полягає у створенні умов для постійного прояву здогадки, імпровізації, розвитку інтуїтивного мислення через формування такої його якості, як системність.

Системність мислення є важливим показником сформованості професійно-педагогічної культури фахівця. Виявляється ця якість в умінні спиратися під час аналізу явищ і процесів педагогічної дійсності на наукові знання філософії, соціології, педагогіки, психології, фізіології, гігієни, естетики та інших наук, бачити структуру об'єктів і явищ, їх зв'язки, уміння виділяти найбільш суттєві з них, що впливають на розвиток особистості, її поведінку [5, с. 151].

Ще одним важливим показником культури професійного мислення вчителя є ймовірний підхід до оцінки й аналізу педагогічних явищ і процесів. Явища навчально-виховного процесу мають ймовірний характер. Одні й ті ж засоби впливу на особистість можуть призводити як до позитивних, так і негативних впливів-результатів.

Важливим показником культури педагогічного мислення є цілеспрямованість, яка виявляється насамперед у цілепокладанні. Професійна діяльність учителя повинна здійснюватися на основі чіткого визначення завдань, опису послідовності дій і засобів досягнення цілей, визначення методів і засобів контролю, критеріїв ефективності навчальної роботи. Цілеспрямованість мислення характеризується «конкретикою» дій.

У процесі мислительної діяльності вчителя протікають різні розумові операції: аналіз, порівняння, класифікація, конкретизація, умовивід тощо. Для того, щоб компетентно їх здійснювати, необхідно враховувати закони і правила формальної логіки та мислення.

Показником сформованості педагогічного мислення є опора на результати діагностики педагогічного процесу і рівня розвитку особистості учня. Важливо, щоб рішення, які приймає вчитель, враховували рівень особистісного розвитку, стан психіки, характер міжособистісних відношень, рівень навчальних досягнень учнів. Культура мислення вчителя виявляється в особливостях інтерпретації результатів діагностики, тому для нього важливо оволодіти різними видами опитувань, тестуванням, соціометрією.

В освітньому просторі вищої школи чітко простежується переорієнтація базових принципів, основних позицій професійної підготовки. З'являються нові підходи до осмислення проблеми, розробляються та впроваджуються нові концепції надання педагогічної освіти. Від передачі знань, умінь і навичок за дисциплінарною моделлю отримання освіти здійснюється перехід до компетентнісної освітньої моделі.

М. Кашапов наголошує, що «одне з основних завдань психолого-педагогічної підготовки фахівців для освіти – формування професійного педагогічного мислення практичного типу, що включає в себе високий рівень розвитку процесів аналізу, рефлексії, прогнозування та перетворення. Програма формування професійного педагогічного мислення включає схему психологічного аналізу і вирішення педагогічної ситуації» [2, с. 10].

Досліджуючи проблему підготовки сучасного вчителя О. Ю. Куоні конкретизує поняття «педагогічне мислення», як здатність усвідомлено застосовувати педагогічні ідеї, знання та вміння в конкретних педагогічних ситуаціях професійної діяльності, бачити в певних явищах

діяльності педагогічну сутність, що надалі буде визначати активність і прагнення особистості до досягнень у майбутній професії.

Дослідниця визначила та сформулювала педагогічні умови ефективного формування педагогічного мислення у студентів: уведення в освітній процес університету особистісно орієнтованого підходу; здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою ефективного формування у студентів комплексу інтелектуально-емоційних умінь; усвідомлена орієнтація викладачів університету на формування педагогічного мислення у майбутніх фахівців як компонента їх професійної компетентності [3, с. 16].

Окреслені умови враховують освітні стандарти, на основі яких розробляються освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми, навчальні плани; загально-дидактичні принципи; методи, засоби та організаційні форми професійної підготовки; специфіку педагогічної та аналітичної діяльності; психологічні основи організації навчання.

Складність процесу професійного самоаналізу та його залежність від багатьох чинників вимагають дотримання визначеного комплексу умов, у якому кожна умова слугує досягненням однієї з послідовних конкретизованих цілей на шляху до зазначеної кінцевої мети. Кожна умова є підґрунтям для наступної, що і характеризує їхній тісний взаємозв'язок.

Педагогічне мислення можна трактувати як уміння та здатність учителя раціонально організувати розумову діяльність учнів. Ця характеристика особистості майбутнього вчителя є однією з провідних і якісно визначає його спроможність навчати й навчатися. Сформованість педагогічного мислення є показником рівня розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей, операційно-технологічних умінь, умінь долати труднощі у вирішенні проблемних ситуацій та розв'язанні професійних задач, здійснення самоконтролю, володіння професійною рефлексією тощо.

Отже, відокремимо такі особливості педагогічного мислення, як діалектичність, швидкість, системність, ймовірність, цілеспрямованість, опора на результати діагностики педагогічного процесу і рівня розвитку особистості учня, які характеризують досліджуваний феномен як складний, нелінійний, динамічний процес, який слід розглядати у вигляді цілісної системи, що має певну структуру.

Ефективність формування педагогічного мислення в умовах ВНЗ залежить від дотримання комплексу педагогічних умов, чітко структурованої системи професійної підготовки та спеціального теоретико-методичного забезпечення. Цілеспрямоване формування і розвиток педагогічного мислення у студентів педагогічного університету посилює мотивацію до майбутньої професійної діяльності, сприяє формуванню професійно значущих якостей мислення, розвитку і вдосконаленню індивідуального стилю розумової діяльності, а також активізує професійно-особистісний розвиток і саморозвиток своїх можливостей як суб'єктів освітньої та педагогічної діяльності, сприяючи становленню професійної компетентності майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці спецкурсу з формування педагогічного мислення.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 373 с.
2. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. ... доктора псих. наук : 19.00.07 / Кашапов Мергалис Мергалимович. – Ярославль, – 2000. – 444 с.
3. Куони Е. Ю. Формирование педагогического мышления у студентов классического университета: на примере изучения иностранного языка : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Ю. Куони. – Ульяновск, 2010. – 30 с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.

5. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера : кн. для преподавателей высш. и средн. пед. учеб. заведений / П. Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – 304 с. – (Педагогическая мастерская).
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

The article deals with giving an accurate and deep definition of the notion «pedagogical thinking», we nominate its features and importance in the system of teachers training. Pedagogical thinking is defined as a complex of pedagogical knowing aiming to solve professional tasks, this definition also includes teacher's capability and ability to rationally organize mental activities of students (pupils).

The following features of pedagogical thinking are distinguished: dialecticism, speed, consistency, probability, dedication, reliance on diagnostic results and development of student's personality. These features characterize the studied phenomenon as a complicated, nonlinear, dynamic process that should be regarded as a whole system having a particular structure.

The efficiency in the forming of pedagogical thinking at higher educational institutions depends on keeping all pedagogical conditions, strictly structured system of teachers' proficiency training and special theoretical and methodical providing. Conscious formation and development of pedagogical thinking in the students of pedagogical university increase motivation to future professional activity. Such thinking helps to improve pedagogically meaningful peculiarities of overall thinking, it develops individual style of thinking, it also encourages professionally-oriented development as well as self-development of one's abilities. Professional thinking will facilitate the gaining professional competency of future specialists.

Key words: pedagogical thinking, pedagogical conditions, pedagogical situation, pedagogical activity, future teachers.

УДК 37.017.7

Ольга Грошовенко
Olha Hroshovenko

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНО-ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: КОНТЕКСТ ФІЛОСОФСЬКО- КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ

FORMATION OF IDEOLOGICAL AND ECOLOGICAL VALUES OF FUTURE TEACHERS: THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL- CONCEPTUAL ANALYSIS

У статті формування світоглядно-екологічних цінностей майбутніх учителів враховує відображення провідних тенденцій мінливого світу, що стимулюють вироблення нових стратегій науково-технічного і соціального розвитку, стратегій діяльності, що забезпечує коеволюцію людини і природи. Наголошується на розумінні того, що збереження навколишнього середовища дозволить уникнути екологічної катастрофи, загибелі природи, зберегти людину як біосоціальну структуру.

Ключові слова: світоглядно-екологічні цінності, майбутні педагоги, екологічний світогляд, природа.

Серед глобальних проблем сучасності, що виникли в результаті технократичного підходу до світу – природи, суспільства, людини, – найважливіше значення набувають екологічні проблеми, пов'язані із забрудненням навколишнього середовища, порушенням рівноваги в природі, виснаженням енергетичних і сировинних ресурсів. Глобальна екологічна криза

актуалізує необхідність зміни системи фахової освіти та посилення екологічної її складової. Вказані процеси мають здійснюватися в системі особистісно-ціннісних впливів, метою яких є виховання екологічного світогляду в контексті розвитку гуманітарного мислення і гуманістичних поведінкових програм щодо ставлення до природи.

Виховання у майбутніх педагогів екологічних цінностей, екологічного стилю мислення шляхом формування активно-діяльнійної позиції як складової екологічної компетентності є одним із важливих завдань розвитку вищої освіти в XXI столітті. Формування такого ставлення студентів до життя може стати основою для конструктивного діалогу людини з природою, який гуманістичний за своєю суттю і за своїм змістом, бо здійснюється в контексті світогляду співтворчості.

Динамічний розвиток новітніх педагогічних технологій, трансформаційні освітні процеси вимагають адекватних змін самого змісту професійної підготовки майбутніх учителів, підвищення рівня їх екологічного світогляду. План заходів Міністерства освіти і науки України щодо реалізації Концепції екологічної освіти в Україні передбачає обов'язкову інтеграцію в навчальні програми основ екологічної грамотності. Це спонукає вищу школу до удосконалення моделі навчально-виховного процесу, що уможливило формування екологічного світогляду вчителя. Виховна робота у ВНЗ покликана сприяти переходу набутих природоохоронних знань в особистісні переконання та орієнтири майбутньої професійної діяльності.

Усвідомлення наслідків екологічної кризи збудило імпульс для розгляду філософських проблем екології, поглиблення формування світогляду, основою якого має бути ставлення людини до природи, розробки альтернативних «стилів» життя людини та нових концепцій розвитку суспільства. Необхідні докорінні зміни у формуванні екологічних знань людства, в системі ставлення людини до природи. Вихід з екологічної кризи цілком залежить від формування нових екологічних знань, які забезпечать гармонійне ставлення до природи та здатність передбачити і усунути загрозу екологічної катастрофи.

Актуальність екологічної кризи зумовлює необхідність її філософського переосмислення та докорінної зміни пріоритетів у ставленні людини до природи. Філософські аспекти розвитку екологічної освіти і виховання знайшли своє відображення у працях Н. Александрова, В. Борейка, В. Бровдій, В. Вернадського, Е. Гірусова, М. Кисельова, В. Крисаченка, В. Липицького, В. Лося, Н. Маньковської, Н. Нетребко, Г. Платонова, О. Салтовського та ін. Загальною тенденцією, яка характерна для праць вказаних авторів, є пошук нових засад існування людства, яке має відмовитись від технократичних ілюзій і перейти на якісно новий рівень взаємодії з природою. Тобто, на їх думку, сучасна людина має відмовитись від панування, підкорення, бездушної експлуатації природи. Відтак, основним мотивом життя і діяльності індивіда має стати бажання усвідомити незаперечну цінність природи та будувати свою діяльність екологічно доцільно.

Розробки науковців є свідченням актуальності проблеми формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання. Так, у дослідженнях Г. Білявського, І. Костицької, Н. Лисенко, Л. Лук'янової, Т. Нінової, Г. Пустовіта, Г. Тарасенко, С. Шмалей розглядаються актуальні питання екологічної освіти, вказується на необхідності посилення ролі екологічної домінанти у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів. Проте, незважаючи на виокремлені вище наукові доробки, проблему формування екологічного світогляду майбутніх учителів на сьогодні досліджено недостатньо. Особливої уваги потребує вдосконалення теоретико-методологічних, організаційних та методичних аспектів формування екологічного світогляду майбутніх учителів з урахуванням сучасних освітніх вимог.

Мета статті – здійснити аналіз філософських концепцій формування світоглядно-екологічних цінностей майбутніх педагогів.

У контексті вирішення проблеми пошуку ефективних екологічно-доцільних шляхів взаємодії людини з навколишнім середовищем, генези становлення екологічного світогляду як наукового феномена, виокремимо три концепції, які репрезентують його еволюцію залежно від

соціально-економічних умов, рівня розвитку науки, поглядів на взаємодію людини й природи. Перша з них розкриває та характеризує сутність такої взаємодії як пряму залежність людини від природи на основі незаперечного визнання її могутності. Світогляд відображався в міфах і виступав первинною світоглядною формою тогочасного суспільства. Світоглядні уявлення тогочасної людини дозволяли реалізовувати гармонійно-орієнтовану модель поведінки, не вступати у протиріччя зі сформованими політеїстичними уявленнями про довкілля і місце у ньому людини.

Друга концепція розкриває прагматичний тип діяльності людини у довкіллі та характеризується науково-пізнавальним ставленням, зародженням світогляду підкорення, господарювання. Для цієї концепції на початковому етапі характерним є значний вплив релігії, як методологічної основи у взаємодії людини і природи. Пізніше, з розвитком капіталізму, пріоритетною стає ідея розвитку науки як рушійного чинника у досягненні «перемоги над природою». Саме ця ідея, склавши методологічну основу антропоцентричного шляху розвитку цивілізації, залишилась провідною до середини ХХ століття. Поява праць В.І. Вернадського докорінно трансформує світоглядні уявлення про антропоцентричний шлях розвитку суспільства та актуалізує необхідність взаємопов'язаного розвитку цивілізації і природи, що в результаті мало забезпечити ефективне функціонування ноосфери як сфери розуму, коли за обмежених природних багатств планети для забезпечення поступального розвитку людство має будувати свою діяльність на науково обґрунтованих принципах обмежено-раціонального споживання природних ресурсів [6, с. 18-19].

Третя концепція взаємодії людини з навколишнім середовищем, ґрунтуючись на поєднанні природного і соціогуманітарного знання про довкілля, дозволяє створити найбільш універсальну модель соціоприродного середовища, у межах якого еволюційні процеси розвитку цивілізації і природи тісно взаємопов'язані між собою. Ідея коеволюції створює умови і є методологічною основою формування екологічного світогляду людини (М.М. Мойсеєв, С.М. Родін, Р. Флейвел та ін.).

Історичне висвітлення генези формування екологічного світогляду засвідчило існування двох точок зору на взаємодію людини й природи: антропоцентричної та природовідповідної. Ми можемо констатувати, що тільки екологічний світогляд екоцентричного типу здатен дати відповіді на складні питання взаємодії людини й природи та шляхи розв'язання екологічних проблем.

У науковій літературі також окремлюють культурологічний, етичний і педагогічний рівні дослідження екологічної культури особистості. На культурологічному рівні екологічна культура як специфічна частина загальної культури, що виражає характер і якісний рівень відносин між людиною, суспільством і природою, вписана в світ духовних цінностей, у систему соціальних інститутів усіх видів і результатів людської діяльності, безпосередньо пов'язаних з пізнанням, освоєнням і перетворенням природи в рамках певної соціальної спільності. У дослідженнях екологічної етики розкривається думка, що екологічна культура включає в себе екологічну свідомість, безпечну і навіть сприятливу для природної рівноваги технологію діяльності, а також етичні норми і цінності, навички поведінки, моральні погляди і почуття людей; стверджується, що ядром екологічної культури є заломлення в моральні критерії екологічної свідомості, яка відображає ціннісно-світоглядне ставлення людей до природи [7].

Поступальний рух людства підтверджує, що прогресивна зміна світоглядних підходів до проблеми взаємодії людини й природи в історичному минулому створила якісно нове підґрунтя для формування екологічного світогляду. Надмірне використання природних ресурсів та інші негативні процеси, які мають глобальні наслідки, та необхідність їх подолання, розуміння педагогами закономірної залежності між рівнем соціально-економічного розвитку суспільства, екологічною ситуацією, світоглядними позиціями та станом виховання й освіти спричиняють нагальну потребу у формуванні екологічного світогляду майбутніх учителів.

Світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до навколишньої дійсності і самої себе, а також обумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації. Будучи відображенням світу і ціннісним ставленням до нього, світогляд відіграє і певну регулятивно-творчу роль, виступаючи як методологія побудови загальної наукової картини світу [3, с. 806].

Світогляд є специфічним комплексом орієнтацій людини в навколишньому середовищі, до якого входить і його екологічний компонент.

На нашу думку, екологічний світогляд – це система взаємопов'язаних компонентів: узагальненої сукупності екологічних поглядів, знань, цінностей, духовності, переконань, практичних настанов, що визначають розуміння особистістю цілісності та єдності природного й соціального буття, місця в ньому людини разом із життєвими природовідповідними позиціями, програмами та іншими складниками поведінки, які в комплексі формують у неї екологічно орієнтовану життєву позицію, спонукають її до активної природоохоронної роботи.

Екологічний світогляд – це не лише зміст, а й спосіб усвідомлення дійсності, принцип життя, що визначає характер діяльності. Екологічний світогляд має величезний практичний і життєвий смисл. Він впливає на норми поведінки, на ставлення людини до дійсності. Це своєрідна духовна призма, через яку сприймається і переживається усе наколишне.

Формування екологічного світогляду майбутніх учителів – складний і тривалий процес спрямований на оволодіння системою екологічних знань, розвитку духовних здібностей студента в поєднанні суспільного й родинного впливу, ціннісної оцінки, стійкої мотивації, вольових зусиль у ставленні до екологічних проблем на тлі позитивного емоційного фону, на формування переконань і відповідної поведінки в розв'язанні педагогічних, екологічних та природоохоронних завдань.

В основі світоглядно-екологічних цінностей педагога лежить синкретична свідомість, усі елементи якої емоційні, раціональні, професійно-дієві становлять єдиний комплекс, своєрідну тріаду «раціо-емоціо-праксіо». Такий підхід є особливо цінним в умовах сучасної кіберкультури. У формуванні екологічного світогляду майбутніх учителів доцільним є поєднання різних методологічних підходів – світоглядного, системного, синергетичного, особистісного, діяльнісного, що взаємодоповнюють один одного. Так, Г.С. Тарасенко стверджує, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів повинна здійснювати формування гуманістичного світогляду та ціннісних орієнтацій, чия професійна діяльність спрямована на гармонійний розвиток особистості. Також, науковець відзначає, що формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності на засадах аксіології залежить від умов формування їх аксіологічної компетентності, яка спрямована на розвиток особистості учня. Для досягнення необхідних результатів вказана компетентність потребує формування мотивації майбутнього вчителя, професійної діяльності на засадах аксіології, знання та розуміння вчителем основних положень аксіології, усвідомлення та дотримання педагогічних цінностей, а також сформованості професійно-особистісних цінностей учителя початкової школи [9].

Ці підходи, а також ідея гармонійної єдності людини та природи, знайшли своє відображення в концепції формування екологічного світогляду майбутніх педагогів, яка ґрунтується на принципах неперервності, системності, загального зв'язку об'єктів, явищ і подій навколишнього світу та базується на теоретичному, методологічному і технологічному рівнях, які визначають сутність, структуру екологічного світогляду, побудову моделі формування екологічного світогляду майбутніх учителів та її реалізацію в навчально-виховному процесі вищих педагогічних закладів.

Аналіз практики формування екологічного світогляду свідчить, що у вищих педагогічних навчальних закладах не забезпечується єдність аудиторної та позааудиторної діяльності, навчальної, виховної та науково-дослідної роботи студентів, теоретичних знань і практичних

дій у напрямі забезпечення неперервності цього процесу. Незначна увага приділяється природоохоронній роботі як одній з умов збереження довкілля.

Формування екологічного світогляду майбутнього вчителя здійснюється за наявності необхідних знань, умінь, навичок, бажань, прагнень та позитивних емоцій. В основі цього процесу лежать такі закономірності:

- якщо в процесі формування екологічного світогляду майбутнього педагога активно впливати на його емоційно-ціннісну сферу й недостатньо впливати на пізнавально-когнітивну та практично-діяльнісну, то можна сформувати екологічний світогляд, у якому чільне місце посідає розуміння єдності людини й природи;
- якщо активно впливати на пізнавально-когнітивну сферу особистості, але недостатньо впливати на її емоційно-ціннісну та практично-діяльнісну сфери, то можна сформувати екологічний світогляд, у якому на першому місці – власні бажання людини, а природа є джерелом задоволення цих бажань, тобто студент багато знає, але не має відповідних мотивів для здійснення педагогічної та екологічної діяльності;
- якщо активно впливати на практично-діяльнісну сферу й недостатньо впливати на інші дві сфери, то можна сформувати екологічний світогляд у майбутнього вчителя, який володіє певними практичними вміннями та навичками, але не має достатніх знань і особливого бажання здійснювати педагогічну та екологічну діяльність.

Отже, формування екологічного світогляду відбувається внаслідок цілеспрямованого впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості, який здійснюється лише в тому разі й тією мірою, якою майбутній учитель у процесі активного ставлення до розв'язання екологічних проблем здатен сприйняти цей вплив як орієнтир у своїй етичній поведінці в довкіллі. У взаємодії з навколишнім світом майбутній учитель є активною, діяльною особистістю. Зазначимо, що формування екологічного світогляду відбувається в діяльності, яка наповнена елементами творчості й викликає в майбутнього вчителя інтерес та емоційний підйом.

Таким чином, актуальність аксіологічного підходу до педагогічної системи обумовлена необхідністю переоцінки педагогічних цінностей. Так, аналіз останніх досліджень і публікацій переконливо доводить той факт, що вирішення проблеми удосконалення підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах потребує пошуку нових підходів до традиційних питань світоглядної та технолого-педагогічної підготовки вчителя у контексті гармонізації відносин суспільства й природи. Важливо виховати, насамперед у молоді, ціннісне ставлення до навколишнього природного середовища на основі знання законів природи, відповідно до логіки природних процесів. Особлива роль у цьому належить учителеві, який має цілеспрямовано виховувати екологічно грамотних і відповідальних людей. Відповідно й сам учитель повинен мати погляди та переконання щодо гармонійної єдності людини й природи.

Ефективність трансформаційних процесів, що відбуваються сьогодні в освітньому просторі, уможлиблюється за умов глибокого теоретичного осмислення, концептуалізації та ієрархізації аксіологічних пріоритетів освітньої галузі, узгодження їх у відповідності з вимогами функціонування розвинених країн. Надання освітній системі світоглядно-функціональної векторності передбачає, насамперед, її функціональну виразність, усвідомлення цінності освіти для соціуму, а головне – визнання тих аксіологічних орієнтирів, що забезпечують освітню систему від негативно-компромісних рішень.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко М.М. Екологічна криза як чинник трансформації соціоприродної системи (соціально-філософський аналіз): / М.М. Гончаренко // Автореф. дис...канд. філос. наук: 09.00.03 / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 20 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1987. – 373 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кисельов М.М., Крисаченко В.С., Гардашук Т.В. Методологія екологічного синтезу / М.М. Кисельов, В.С. Крисаченко., Т.В. Гардашук. – К. : Наукова думка, 1995. – 158 с.
5. Крисаченко В.С. Обрії ноосфери: соціально-світоглядні аспекти гармонізації взаємин людини і природи / В.С. Крисаченко. – К. : Знання, 1991. – 48 с.
6. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г.П. Пустовіт. – Київ-Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
7. Сафронов П. А. Сообщества, справедливость, активизм: экологическая перспектива в социальном познании / П.А. Сафронов // Знание. Понимание. Умение. – 2011.– № 1. – С. 81–86.
8. Совгіра С. В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя : монографія / Світлана Василівна Совгіра. – К. : Наук. світ, 2002. – 178 с.
9. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.

In the article the formation of ideologically-ecological values of future teachers take into account the reflection of the dominant trends of the changing world, contributing to the development of new strategies for technical, scientific and social development strategies, activities, ensuring co-evolution of man and nature. It is stressed on the understanding that preservation of the environment will allow to avoid ecological catastrophe, the death of nature, to save man as a biosocial structure.

Among the global problems that have arisen as a result of a technocratic approach to nature, society, man the most important are environmental problems associated with environmental pollution, violation of the balance of nature, depletion of energy resources and raw materials.

Historical analysis of formation of ecological outlook genesis has shown that there are two points of view on the interaction between man and nature: anthropocentric and nature-corresponding.

Ecological worldview is a system of interconnected components: generalized set of environmental attitudes, knowledge, values, spirituality, beliefs, practical guidelines, defining understanding of the integrity of the individual and the unity of natural and social life, a man with life nature-corresponding positions, in it programs and other components of behavior, which in complex form person's environmentally oriented position, encourage her to active environmental protection.

The formation of ecological outlook of future teachers is a long and complex process aimed at mastering the system of ecological knowledge, the development of intellectual abilities of students in the context of social and family influence, the value assessment, sustainable motivation, volitional efforts on environmental issues. The process has a positive emotional background, which contributes to the formation of beliefs and behavior while dealing with educational, ecological and environmental problems.

The formation of ecological outlook is possible due to the purposeful impact of the educational process on the development of personality, which is carried out only under condition when a future teacher dealing with the solution of environmental problems is able to perceive this influence as a direction in his ethical behavior with environment. Interacting with the outside world a future teacher is an active, person full of creative elements.

Key words: *ideologically-environmental values, future teachers, ecological worldview, nature.*

УДК 37.013.74

Олександра Демченко, Валентина Ломакович
Oleksandra Demchenko, Valentyna Lomakovych

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

PECULIARITIES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS PREPARATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA: HISTORICAL EXPERIENCE AND CURRENT TRENDS

У статті описано історичний досвід США у підготовці вчителів початкової школи періоду початку колоніальної ери до ХХІ століття. Проаналізовано шляхи отримання вищої педагогічної освіти в США та сучасні проблеми в цій галузі. Закцентовано увагу на інноваційних програмах підготовки вчителів початкової школи. Обґрунтовано ефективність використання досвіду США у вітчизняній системі педагогічної освіти.

Ключові слова: вчитель початкової школи, педагогічна освіта, професійне навчання, педагогічна практика, програма педагогічної резидентури.

У сучасному українському суспільстві помітною є тенденція до зростання вимог щодо фахової підготовки вчителів початкової школи, що зумовлює пошук та аналіз нових вітчизняних та зарубіжних прогресивних моделей професійної педагогічної освіти.

З огляду на це, вагоме значення має досвід освітньої підготовки вчителів початкової школи США. Безсумнівно, відмінностей в історичному, соціальному й культурному аспектах між Україною та США є чимало, однак функціональна спільність національних педагогічних систем, на нашу думку, дає змогу творчо використовувати зарубіжний досвід для покращення української системи педагогічної освіти.

Зміст та визначальні риси підготовки вчителів початкової школи в США на різних історичних етапах розвитку країни досліджені в наукових працях Дж. Брейсі, Дж. Гутека, К. Догерті, А. Жао, Б. Козіна, Л. Кременя, Л. Мейєра, Дж. Пенгберна, Р. Райха, Р. Скіннера, У. Урбана, І. Хірша та ін.

Однак поза увагою вчених залишається питання аналізу прогресивних тенденцій американської педагогічної освіти сьогодні для їх творчого використання в Україні.

Мета цієї статті – описати історичний досвід США в підготовці вчителів початкової школи, окреслити сучасні проблеми в системі американської педагогічної освіти, проаналізувати інноваційні освітні програми США та обґрунтувати ефективність їх використання в Україні.

Історія американської системи педагогічної освіти та зміна моделей підготовки вчителів початкової школи є відображенням соціальних, політичних і культурних змін у цій країні.

Упродовж раннього періоду розвитку держави, починаючи від колоніальної ери і до перших десятиріч 1800-х років, освіта дітей вважалася спільною справою сім'ї, церкви та окремих осіб, на яких малі громадяни працювали як підмайстри чи слуги. Тоді більшість учителів були чоловіками, які, зазвичай, мали іншу професію, зокрема фермера чи купця, тому базові знання з арифметики, читання і письма знаходилися в межах їхніх професійних компетенцій. Робота вчителя доволі часто ставала кар'єрною сходинкою у здобутті професії юриста чи священика [2]. Щоб стати педагогом, достатньо було пройти перевірку місцевою радою і скласти іспит на наявність базових компетенцій, здобутих у релігійній чи приватній школах. Такий неофіційний і спільний підхід до навчання дітей існував у США до ХІХ століття.

Освітні реформи 1800-х років під керівництвом Хораса Мана та його однодумців Генрі Барварда, Кетерін Бітчер та Джеймса Картера докорінно змінили систему підготовки вчителів початкової школи шляхом запровадження офіційної системи педагогічної освіти, що охоплювала вивчення педагогіки. Хорас Ман, юрист за освітою, зарекомендував себе як реформатор, готовий служити інтересам усіх громадян, а не лише привілейованих класів, став секретарем першої державної ради з освіти в 1837 році і розпочав державну кампанію створення звичайних світських шкіл. Завданням цих навчальних закладів було забезпечити впровадження хоча б мінімального рівня освітніх стандартів, за чим вперше здійснювала контроль держава.

Відтак в американській системі освіти в 1839 році з'явився перший державний навчальний заклад із підготовки вчителів початкової школи в Массачусетсі, потім у Новій Англії, а до кінця XIX століття – у всій країні. Для зарахування на навчання майбутні студенти повинні були показати знання і вміння з читання, письма, географії, граматики та арифметики [3, с. 114]. Навчальна програма мала таку структуру: 13 тижнів відводилося на історію розвитку освіти, 27 тижнів – на педагогічну науку, 31 тиждень – на методику початкової школи. Згодом студенти проходили спершу пасивну, а потім активну практику в початкових школах. Увесь курс навчання становив 1–2 роки. За відсутності професійних стандартів педагогічної освіти існували різні моделі вчительських сертифікатів.

Є очевидним, що окреслені реформи в підготовці вчителів початкової школи потребували запровадження професійних стандартів, що призвело б до уніфікації моделі вчительського сертифікату.

У XX столітті розвиток системи професійної підготовки вчителів початкової школи в США відбувався за двома напрямками. По-перше, у межах самих університетів кафедри чи педагогічні факультети поступово перетворювалися в педагогічні школи, як, наприклад, у Нью-Йоркському, Гарвардському, Мічиганському та Каліфорнійському університетах, що було реакцією вищих навчальних закладів на розширення системи державної шкільної освіти й піднімало підготовку вчителів до освітнього рівня юристів та лікарів.

По-друге, структура підготовки вчителів у звичайних педагогічних школах (*common schools*) поступово наближалася до університетської моделі з метою збереження їх конкурентоспроможності. Чимало цих шкіл згодом стали державними педагогічними коледжами, а у кінці XX століття деякі з них набули статусу університетів, додавши інші спеціальності [4].

Таким чином, у XX столітті освітній ступінь бакалавра можна було отримати і в університетах, і в педагогічних коледжах.

У 1920-х і 1930-х роках під впливом соціальних і філософських прогресивних ідей Джона Дьюї в навчальну програму педагогічних закладів освіти вмістили такі обов'язкові предмети: історію, філософію і психологію, що мало сприяти підвищенню ролі освітніх закладів у розв'язанні суспільних проблем.

До початку Другої світової війни загальна структура підготовки вчителів початкової школи в США набула сучасного вигляду і містила академічну, базову, професійну освіту й практику.

Згодом, у 1980-х і 1990-х роках, відбулося формування понять професійного розвитку, професійної практики і шкіл-партнерів.

Окрім цього, традиційний розподіл кредитів у програмі початкової освіти в педагогічних школах університетів та педагогічних коледжах став таким: загальні предмети – 58 кредитів; професійне навчання – 42 кредити; спеціалізація – 20 кредитів; педагогічна практика – 12 кредитів. Загальні предмети викладали за принципом «блоків», що давало змогу інтегровано пов'язувати їх між собою.

У професійній підготовці майбутніх учителів передбачено 6 годин із методики навчання читанню і 3 години з методики навчання суспільним та природничим наукам, математиці й мовам.

Педагогічна практика здебільшого проводилася одноразово впродовж 12 тижнів [6].

Звичайний шлях стати вчителем початкової школи в США у XXI столітті – це спочатку отримати ступінь бакалавра в освіті, а потім ліцензію вчителя, здавши іспит, до якого готуються за спеціальними програмами, визнаними Радою з Акредитації підготовки вчителів (*Council for the Accreditation of Educator Preparation*).

У більшості штатів для отримання ступеня в освіті необхідно здати тест Praxis (*Pre-Professional Skill Test*).

Praxis 1 (*Praxis Core Academic Skills for Educators*) дає змогу оцінити знання та вміння абітурієнтів із математики, читання і письма і є обов'язковим для зарахування на програму педагогічної освіти.

Praxis 2 (*Praxis Subject Assessment*) є обов'язковим для отримання ліцензії вчителя після завершення програми педагогічної освіти і отримання ступеня бакалавра.

Кожний штат Америки самостійно визначає мінімальну прохідну кількість балів для тих, хто складає ці тести.

У XXI столітті підготовка вчителів початкової школи в США вийшла за межі бакалаврату. Більшість студентів американських вишів прагнуть здобути ступінь магістра в цій сфері. Деякі програми пропонують навчання в магістратурі після закінчення бакалаврату зі спеціальності «Початкова освіта». Інші готують учителів початкової школи лише на рівні освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», залучаючи до навчання осіб, які отримали ступінь бакалавра з іншої спеціальності. Поряд із цим існує багато ліцензійних програм, щоб повернути до спеціальності вчителя початкової школи так званих «непрофільних» студентів.

Пропонуються такі види магістерських ступенів:

MA (*Master of Arts*): магістр із гуманітарних наук і/або MSc (*Master of Sciences*) магістр із природничих наук, що є найпоширенішими типами програм в американському освітньому просторі. Ці ступені присвоюються з огляду на наукове дослідження, а сукупність їхніх складових компетенцій закладена в навчальній програмі.

MED (*Master of Education*) – магістр з освіти, є популярною програмою серед уже працюючих учителів або тих, хто отримав ступінь бакалавра в освіті. Цей ступінь спрямований на отримання знань і формування професійних умінь у передовій освітній теорії, управлінні освітніми закладами, соціальній педагогіці.

MAT (*Master of Arts in Teaching*) – програми, що акцентують увагу на пошук інноваційних технологій навчання та викладання.

Для тих, хто не має ступеня бакалавра в освіті, MAT є найкращим способом прокласти місток у вчительську професію. Зазвичай, MAT – це однорічна програма навчання на стаціонарі, або дещо довша програма, якщо навчання проходить без відриву від основної роботи.

Безсумнівно, освітня політика Америки стимулює вчителів початкової школи продовжувати освіту і підвищувати професійну кваліфікацію після отримання ступеня магістра. Визначальними елементами післядипломної освіти залишаються вчительські семінари та участь у заходах, організованих районними управліннями освіти чи вчительськими профспілками.

З'ясувавши, таким чином, в історичному аспекті основні шляхи розвитку освітньої підготовки вчителів початкової школи, зауважимо, що у цій сфері залишаються проблеми. За словами Арне Дюнкан, директора педагогічного коледжу Колумбійського університету, у той час, коли реальність зростаючої конкуренції на ринку праці вимагає від учнів високих показників успішності з англійської мови, математики, природничих наук, історії, є значна невідповідність між академічною підготовкою вчителя і зростаючими суворими вимогами до успішності учнів [6].

Америка сьогодні отримала три освітні виклики, що роблять проблему покращення якості підготовки вчителів надзвичайно актуальною.

По-перше, у XXI столітті, як засвідчують соціологічні дослідження, вища освіта стала необхідним чинником отримання роботи. Навіть представники робітничих професій

лише з дипломом про закінчення середньої школи мають обмежені можливості під час працевлаштування.

По-друге, якісне викладання в школі – це щоденна боротьба за соціальну справедливість. Незважаючи на соціальне походження, всі діти повинні мати рівні освітні можливості, а отже, і кваліфікованих учителів.

По-третє, за останні 10 років у США спостерігається масова зміна вчителів із досвідом учителями-початківцями. До 2014 року один мільйон учительських посад було заміщено вчителями, які щойно закінчили педагогічні заклади (приблизно 200 тисяч щорічно). Здатність утримати кваліфікованих учителів у школі визначатиме стан державної освіти в наступні 30 років.

Переконані, адекватною відповіддю на ці виклики можуть стати сучасні більш ефективні програми підготовки вчителів, що базуються на холістичному підході, поглибленій підготовці з акцентом на ґрунтовному оволодінні певним предметом, оптимальному поєднанні навчальної та практичної роботи.

Нові моделі найчастіше пов'язують з МАТ-програмами, які є гнучкими, здатними швидко змінюватися, щоб максимально сприяти підвищенню успішності учнів і у майбутньому сформуванню з них кваліфікованих, креативних фахівців, озброєних знаннями для успіху на глобальному ринку праці.

Програми підготовки вчителів при університетах (які присвоюють приблизно 30% магістерських ступенів) мають унікальні переваги: є фінансово незалежними, дають змогу одночасно з навчальним процесом проводити наукове дослідження з аналізу їх ефективності. Крім цього, наявність різних факультетів в університеті дає змогу студентам додатково поглибити їхні знання з певного предмета. Це особливо актуально з огляду на те, що в останній час з'являється все більше аргументів на підтримку такої моделі початкової освіти, коли учитель викладає лише один предмет і працює в команді з іншими вчителями початкової школи, несучи спільну відповідальність за освіту молодших школярів. У такий спосіб відбувається кардинальна зміна в системі підготовки вчителів початкової школи з акцентом на ефективну співпрацю вчителів-предметників.

Окрім цього, значно розширюють вибір у здобутті фаху й альтернативні програми педагогічної освіти, зокрема High Tech High, the New Teacher Project, Teach for America та Teacher Residency, хоча за ними і випускають сьогодні лише 10 тисяч учителів на рік.

Серед них особливою популярністю користується програма вчительської резидентури (*Teacher Residency*), яка ламає стереотипи в освіті вчителів, даючи можливість отримати ступінь магістра з освіти шляхом поєднання практичного досвіду та науково-дослідної роботи в школі чи он-лайн. Це схоже на медичну модель навчання, коли резиденти офіційно працюють на посаді вчителя впродовж одного року. Завдяки цьому відбувається занурення майбутніх учителів у реальне навчальне середовище, що сприяє формуванню мотивації, інтересу та професійної свідомості. Департамент освіти Америки нещодавно виділив 43 мільйони доларів на освітні програми, що розвивають партнерські стосунки зі школами [6]. Водночас університети Америки сьогодні відкривають лабораторні, магнет та чартерні школи, щоб студенти могли отримати практичний досвід роботи.

Якщо під час акредитації шкіл підготовки вчителів пріоритет традиційно надавався навчанням щодо практики, то сьогодні педагогічна практика визначатиме навчальний процес, оскільки, як показують наукові дослідження, найкращий спосіб підготувати ефективних учителів – безпосередній досвід роботи у школах.

Зауважимо, такий підхід підтримують Національна рада з акредитації закладів педагогічної освіти (NCATE) та Американська асоціація коледжів педагогічної освіти (AACTE). Частково цей проект утілюється в експериментальній програмі штату Теннессі, де за рішенням Ради регентів усі здобувачі ступеня бакалавра в освіті проходять останній рік навчання в резидентурі державних шкіл. У педагогічному коледжі штату Вірджинія для

студентів-п'ятикурсників резидентура впродовж першого семестру є обов'язковою частиною навчальної програми. Схожі проекти є у коледжі Хантер в Нью-Йорку, Стенфордському, Мічиганському університетах, університеті Вашингтона та ін.

Іншою важливою вимогою NCATE та AASTE є через ефективні програми підготовки вчителів сприяти підвищенню показників успішності учнів. Луїзіана стала провідним штатом у запровадженні нової системи, що дає змогу проаналізувати і порівняти ефективність підготовки учителів за тією чи іншою програмою з успішністю учнів із математики, англійської мови, природничих та суспільних наук. Луїзіанська програма готує студентів використовувати найновіші дані, щоб постійно удосконалювати якість викладання та сприяти усуненню прогалин у навчанні учнів.

Схожий проект оцінки ефективності програм (*Project assessment*) у Нью-Йорку вже підтриманий чотирнадцятьма штатами Америки.

У Стенфордському університеті Нью-Йорку в контексті проекту *Teacher Policy Research Project* подано оцінку 31 програмі підготовки вчителів початкової школи відповідно до їх впливу на показники успішності учнів із математики та англійської мови. Вважаємо, що українська освітня підготовка вчителів початкових класів може перейняти окремі аспекти, моделі, способи, форми та методи роботи. Позаяк американська система освіти має чимало позитивних результатів, перевірених часом як якісні.

Отже, сучасні американські програми підготовки вчителів початкової школи вирізняються послідовністю, інноваційністю, науковістю з основним акцентом на педагогічній практиці, а також відповідністю завданню підвищення показників успішності учнів.

Подальше вивчення моделей реформування системи підготовки вчителів початкової школи в США сприятиме, на нашу думку, формуванню інноваційного освітнього середовища в Україні, усуненню небажаних помилок у здійсненні вітчизняних реформ, ефективному оцінюванню професійної компетентності сучасного вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Cosin, B. Families, education and social differences / B. Cosin, M. Hales. – NY: Routledge, 1997. – 243 p.
2. Cremin, Lawrence A. American Education: The Colonial experience 1607–1783. – New York: Harper and Row, 1970.
3. Pangburn, Jesse May. The Evolution of the American Teacher College. – New York: Columbia University Teachers College, Bureau of Publications, 1932.
4. Urban, Wayne J. Historical studies of teacher education. – New York: Mac Millan, 1990.
5. Zhao, I: Catching up a leading the way American education in the age of globalization. – Alexandria, VA: ASCD, 2009. – 229 p.
6. <http://education.stateuniversity.com/pages1949/Elementary-Education>.

The history of elementary teacher education in USA from the settlement of American colonies to the beginning of XXI century has been analysed in this article. The study has shown a pattern of teacher preparation from no formal education to two years, then four years and at the turn of the twenty-first century often five years and more. It has been pointed out that a distinctive trend in the 1980s and 1990s was the formulation of professional development, professional practice and partner schools. The general structure of the contemporary preparation of elementary teachers, which includes academic study, foundational study, professional study and practice teaching has been shown. The main ways of continuing education, such as summer and after-school workshops, which are mandated by licensing requirements have been presented.

Great educational challenges that America faces today make the need to improve teacher preparation programs more urgent. New alternative certificate teacher preparation programs such as Teacher Residency, High Tech High, the New Teacher Project, Teach for America program, Teacher Policy Research Project have been analyzed in this article. The main features of alternative certificate teacher preparation programs:

greater attention to practice teaching of the prospective elementary teachers, longer field-based curriculum, quality and supervision of student teachers during their clinical training, linking teacher education programs back to student performance in Math, English, Reading, Science and Social studies have been researched.

The importance of creative use of American experience in this field to improve elementary teacher education programs in Ukraine has been proved.

Key words: elementary school teacher, teacher education, professional studies, student teaching, teacher residency program.

УДК 37.013.77.(477)«1980-1990»:7.091.31 «Ю.Гільбух»

Наталія Дічек
Nataliia Dichek

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ Ю.З. ГІЛЬБУХА ПРО СТАВЛЕННЯ ДО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

THE VITALITY OF Y.Z. HILBUKH'S IDEAS ABOUT THE ATTITUDE TOWARDS GIFTED CHILDREN

У контексті висвітлення впровадження в Україні індивідуалізації в шкільний навчально-виховний процес у статті розкрито здійснений наприкінці 1980-х-1990-ті роки внесок у цей процес українських психологів під керівництвом Ю. З. Гільбуха (1928-2000). Окреслено його ідеї, результати експериментальних досліджень у галузі педагогічної психології, присвячені проблемі обдарованості.

Ключові слова: Ю. З. Гільбух, розумово обдаровані діти, здібності, диференціація навчання у початковій школі, творче мислення.

Ще у 1960-ті роки за ініціативи відомого українського психолога академіка Г. С. Костюка в Україні було започатковано дослідження проблем здібностей і обдарованості дітей [8]. З часом чимало українських учених стали плідно досліджувати різні аспекти зазначеного питання – В. В. Клименко, О. І. Кульчицька, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Р. О. Семенова-Пономарьова, М. Л. Смұльсон. Вони запровадили широкомасштабні за проблематикою фундаментальні дослідження творчості та обдарованості [15]. Зокрема, академік В. О. Моляко розробив новаторську психологічну теорію творчості (творчість за В. Моляко – це «автоінноваційна система» [11, с. 6]) й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення. Ще у 1987 р. учений оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку у 2001 р. було покладено в основу указів Президента України «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр.» і «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2011 рр.» [10]. Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як «поєднання «зовнішнього» виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості» [11, с. 4] і обґрунтовував доцільність розроблення і широкого застосування спеціальних творчих програм.

Однак метою статті є поглиблення знання про розвиток психології дитячої обдарованості в Україні через висвітлення й аналіз здобутків іншого, призабутого українського психолога і педагога Юрія Зінов'евича Гільбуха (1928-2000), який одним з перших почав займатися питанням розумової обдарованості дітей або, як висловлювався він сам, «дітей з підвищеним рівнем розумового розвитку» [1, с. 1].

Розпочавши керувати новоствореною (1978) в Науково-дослідному інституті психології Української РСР лабораторією психодіагностики і формування особистості молодшого школяра, він познайомився з шестирічним хлопчиком Славком. Батьки привели його до лабораторії, бо не могли визначитися, до якого класу дитину слід записати, адже рівень його знань вражав: крім вміння читати, писати і друкувати на машинці, він умів виконувати чотири арифметичні дії в межах мільйона, писав твори, мав надзвичайно розвинений словниковий запас. Відповіді хлопчика на запитання науковців не лише були правильними, а й відзначалися самокритичним ставленням дитини до своїх знань. І все ж Ю. З. Гільбух порадив, аби Славко почав своє шкільне життя з ровесниками, а опанувавши навички поведінки першокласника (приблизно протягом місяця), перейшов до другого класу, а далі, приблизно з таким самим інтервалом – до третього і четвертого класі [1, с. 5-7]. У подальшому хлопчик продовжив навчання без «перестрибувань» з класу до класу, у 13 років він став студентом університету, а у 18 – аспірантом-фізиком [1].

Підсумовуючи через певний час досвід спостережень за ще кількома десятками дітей, які виявляли риси розумової обдарованості, вчений узагальнив найістотніші риси, характерні, попри індивідуальне розмаїття, таким особистостям – «надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій, зумовлені стійкістю уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; наявність установки на творче виконання завдань, розвиненість творчого мислення та уяви; наявність основних компонентів уміння вчитися» [1, с. 11]. Водночас стрижневою («несучою» за Ю. З.) особливістю розумової діяльності обдарованої дитини Ю.З.Гільбух визначав самосвідомість, пояснюючи, що навчальній діяльності таких дітей властиве «повноцінне вміння вчитися», за якого дитина аналізує не лише певне завдання, а й власні процесуальні дії [1, с. 9]. Таке тлумачення близьке до ідей провідних зарубіжних психологів (М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, В. Келлер, Е. П. Торренс, К. Коффка, В. Лоуенфельд), які у другій половині ХХ ст. займалися проблемою продуктивного мислення [12, с. 49].

Зауважимо, що, по-перше, розрізняючи основні типи обдарованості – розумову і спеціальну (художню, соціальну, спортивну), Ю. З. Гільбух вивчав лише перший тип і його різновиди. Він наголошував, що чим більш спеціальним є певний вид обдарованості, тим більша роль у його розвитку належить чиннику вродженості [1, с. 37]. По-друге, варто брати до уваги, що впродовж тривалого часу, принаймні з кінця ХІХ ст. і досьогодні докола проблеми обдарованості точаться наукові дискусії і наявні різні точки зору [12].

Український науковець здійснив аналіз терміну «розумово обдарована дитина», що відзначався у той час багатозначністю і мав кілька синонімічних варіантів («розум», «розумові здібності», «інтелектуальні здібності» тощо), а також терміну «здібності», який теж мав низку своїх синонімів. Спираючись на визначення тогочасних дослідників і власні спостереження та вивчення особистостей обдарованих дітей, вчений узагальнив розуміння і вживання терміну «обдаровані діти». За його визначенням-характеристикою такі діти «різко виділяються із середовища ровесників високим розумовим розвитком, який є наслідком і природних задатків, і сприятливих умов виховання» [1, с. 11]. Наголосимо, що підходи до концептуального розуміння обдарованості досі залишаються різноманітними. Наприклад, у книзі американського вченого М.Карне наведено таке визначення: «...обдарованими і талановитими дітьми можна називати тих, хто за оцінками досвідчених спеціалістів, завдяки видатним здібностям демонструють високі досягнення» [9, с. 149].

У термінологічному сенсі Ю. З. Гільбух розрізняв поняття «обдарований» і «талановитий», підкреслюючи наявність двозначності у їх розумінні і доводив, що при вживанні ці терміни підпорядковуються як «рід і вид». Для вимірювання розумової обдарованості вчений пропонував встановити таку одиницю як «розумовий вік» (РВ) [1, с. 12], яка однак стає інформативною лише у зіставленні з реальним («хронологічним») віком (ХВ) певної дитини. Тому

випередження ровесників щодо РВ, підвищений темп розумового розвитку він вважав «найхарактернішою рисою обдарованої дитини» [там само, с. 13]. Якщо розумовий розвиток дитини відбувається у випереджальному темпі, це свідчить про те, зазначав учений, що розумові операції, відповідні її хронологічному віку, вона виконує швидше за однолітків, більш точно виконує операції аналізу і синтезу, швидше сприймає й обмірковує навчальний матеріал, швидше його запам'ятовує й відтворює, довше тримає у своїй довготривалій пам'яті, а одержані знання успішно використовує для розв'язання завдань, на яких здійснюється закріплення [14, с. 43]. Як пише Ю. З. Гільбух, у такої дитини «відбувається «згортання» мисленневих операцій, виробляється вміння обґрунтовувати своє рішення, збагачується загальний фонд інтелектуальних операцій» [там само]. Останні із зазначених якостей він вважав особливо важливими, бо саме завдяки розвинутому самоконтролю діти з підвищеним розумовим розвитком дають лише правильні відповіді і розв'язки, а отже витрачають менше часу на виправлення помилок, які зазвичай коректують ще на стадії початкового обдумування.

Протестувавши велику групу дітей (800) з однаковим ХВ для визначення коефіцієнту їхнього інтелекту (КІ), що визначається за відомою формулою:

$$КІ = РВ/ХВ \cdot 100,$$

учений констатував, що розбіжність у показниках їхніх КІ знаходиться у діапазоні від 170 до 30 балів. Розумово обдаровані діти становлять близько 2% від загальної кількості протестованих. Водночас він постійно наголошував, що оцінювання за психологічними тестами містять певну похибку вимірювання.

Доречно зазначити, що Ю. Гільбух став першим українським психологом, який експериментував з колегами у початкових класах українських шкіл спочатку запровадження так званих класів вирівнювання, а згодом – розробив й апробував авторську концепцію диференційованого навчання у початковій школі, в основу якої було покладено створення системи з трьох типів класів [8]. Остання передбачала диференційоване комплектування у школі перших класів на основі комплексу психодіагностичних портативних тестових методик, розроблених у керованій ним (з 1989 р.) лабораторії психології диференційованого навчання [3, с. 63]. При цьому один з типів таких класів учений виокремлював для навчання дітей з підвищеним розумовим розвитком. Власне для виокремлення таких дітей і мали застосовуватися методи психодіагностики, яка стосовно них повинна була обґрунтовувати необхідність забезпечення їм «підвищеного розвитку» [5, с. 25].

Таким чином Ю. З. Гільбух тлумачив психодіагностику у школі не лише як інструмент визначення психологічного діагнозу особистості дитини, тобто як аспект пізнання її психічної індивідуальності, а й як інструмент для здійснення її психологічної корекції (у випадку необхідності формування певних психічних якостей) або забезпечення їй підвищеного розвитку» [5, с. 26].

Сучасну йому систему навчання й розумового виховання дітей Ю. З. Гільбух розглядав як доволі стихійне утворення, яке ще не набуло глибокого знання про пізнавальні можливості особистості і не створило спеціальних методів реалізації цих можливостей в освітньому процесі [1, с. 35]. Фактично він був одним із фундаторів запровадження у практику українських шкіл психологічної служби (кінець 80-х – середина 90-х рр. ХХ ст.), яка з поміж інших завдань мала виробляти психологічний діагноз учнів, але не як самоціль, а для визначення певних психолого-педагогічних дій відносно визначення індивідуальних траєкторій розвитку особистості учня [5, с. 24].

Ю. З. Гільбуху з колегами належить розроблення принципів організації навчально-виховної роботи в початкових класах пришвидшеного навчання (КПН), що спираються на встановлені психологічні особливості дітей з підвищеними здібностями. Крім загальнонавчаних у педагогіці принципів навчання і виховання, він визнавав доцільним застосування у згаданих типах класів й низки специфічних принципів: прискореного навчання, високого рівня якості засвоєння, розвитку усіх сфер індивідуальності, навчання на високому рівні

узагальнення, навчання на високому рівні пізнавальної активності [14, с. 45-63]. Варто стисло схарактеризувати їх.

Принцип прискореного навчання тлумачився як прискорення навчального процесу порівняно з тим, що унормовувався стандартними діючими програмами, які орієнтувалися на середнього учня. Завдяки здійсненню медичних перевірок стану учнів експериментальних КПН було доведено [14, с. 46], що прискорене навчання не викликає підвищення напруження сил, чи стресу або перевтоми у дітей, які насправді мають підвищені розумові здібності.

Принцип високого рівня якості засвоєння означав безумовну значущість для вчителя досягнення школярами глибоких і міцних знань, бо прискорення саме по собі не поставало метою, а було лише засобом забезпечення їхнього повноцінного розвитку. У реалізації цього принципу багато залежало від уміння педагога враховувати при переході до вивчення нової теми набутий учнями рівень знань і зважати на те, що засвоєння деяких навичок значною мірою залежить від чинника часу.

Принцип розвитку усіх сфер індивідуальності дитини полягав у необхідності постійно забезпечувати розвиток розумових здібностей школярів у гармонії з розвитком їхніх емоційно-вольових, моральних й фізичних якостей.

Принцип навчання на високому рівні узагальнення означав розвиток в учнів уміння аналізувати завдання, що є результатом засвоєння узагальненого способу розв'язання завдань певного типу. Формуванню узагальнень високого рівня сприяють, наприклад, завдання на перетворення, використання модельного й системного викладу навчального матеріалу.

Для реалізації описаних специфічних принципів науковці лабораторії розробили модифіковані програми, які експериментально впровадили спочатку у 9 школах України, а через рік – у 63, а далі – ще у 145 школах [3, с. 70]¹. Програму 3-річної початкової школи учні КПН мали опановувати за 2 роки, а 4-річної – за 3 роки (з 1984 р. по 1991 р. в Україні відбувався перехід з 3-річного терміну навчання у початковій школі на 4-річний [13, с. 36-37]). Такі ущільнені програми забезпечували скорочення кількості годин, відведених на вивчення кожної теми, ліквідували зайвий концентризм у структуруванні матеріалу, використання елементів викладу матеріалу блоками [14, с. 45]. Ю. З. Гільбух покладав вели надії на застосування блочного методу з огляду на уведення з 1992-1993 рр. нових підручників.

На переконання вченого, для дітей з підвищеними здібностями ущільнені програми по суті не є інтенсифікуючим навчанням, бо вони відповідають рівню їхнього психічного розвитку, адже розумові можливості таких дітей навіть вимагають швидшого вивчення навчального матеріалу. Він писав: «Дітям з підвищеним здібностями необхідне безупинне просування у засвоєнні навчального матеріалу, який весь час ускладнюється, з основних предметів» [14, с. 46].

В одній з численних методичних розробок [14], створених ученим й колегами, з упровадження навчально-виховного процесу у диференційованих класах початкової школи, що містили детальні рекомендації реалізації авторської психолого-педагогічної системи диференційованого навчання у загальноосвітній школі, міститься характеристика учнів з підвищеними здібностями й висвітлено специфіку у класах пришвидшеного навчання (КПН).

Так, до дітей з підвищеними здібностями Ю. З. Гільбух відносив тих, КІ яких сягає 120 і вище балів. За його спостереженнями і даними інших дослідників такі учні становлять близько 15-17% загальної кількості дітей відповідного віку. У середньому учні КПН випереджають свій паспортний вік на один рік. А 2% з них мають підвищений розумовий розвиток з випередженням на 2 роки. Їхній КІ сягає 140 і вище балів. Таких учнів учений характеризує як

¹ У бесіді з провідним науковим співробітником сучасного відділу психодіагностики й психологічної інформації Інституту психології НАПН України к.п.н. Л. О. Кондратенко, яка свого часу входила до творчого колективу під керівництвом Ю. З. Гільбуха, з'ясовано, що після його від'їзду у 1995 р. з Батьківщини, експеримент з упровадження диференційованого навчання поступово було згорнуто.

обдарованих. Приблизно 1 дитина на 1000 осіб випереджає свій хронологічний вік на 3-4 роки, досягаючи 170 балів КІ. Її вчений відносив до виключно обдарованих дітей (вундеркінд) [14, с. 43].

Водночас Ю. З. Гільбух вважав, що вимірювання творчого компонента розумової обдарованості є найважчою проблемою у дослідженнях феномена обдарованості, бо творчу спроможність (креативність за Ю. Г.), на його думку, не можна виміряти зіставленням індивідуального результату з відповідною віковою нормою. А традиційні КІ-тести практично не містять творчих завдань, а отже не дають повної, всебічної характеристики інтелектуальної сфери обдарованої дитини [1, с. 16]. На початку 1990-х років до спеціальних тестів з діагностики творчої обдарованості, які вчений вважав досить інформативними, він відносив: тести «Словесні асоціації», «Використання предметів», «Завершення казок», «Конструювання математичних задач».

Дослідження, проведені у лабораторії Ю. З. Гільбуха, доводили, що «схильність виникає в тій сфері діяльності, у якій дитина має особливо великі здібності, при цьому одне підкріплює і розвиває інше» [1, с. 16]. За профілем схильностей обстежених розумово обдарованих дітей умовно було поділено на три групи: «природників-теоретиків», «природників-прикладників» і «гуманітаріїв» [там само, с. 17]. Для представників першої групи характерними виявилися спрямованість на досягнення абстрактних ідей, переважний інтерес до природничих наук, насамперед, до математики, фізики, астрономії. Для дітей другої групи – спрямованість на розв'язання складних конструкторсько-технічних задач, розроблення і виготовлення моделей і механізмів. «Гуманітаріїв» характеризувало захоплення художньою літературою, прагнення складати вірші, казки, короткі оповідання. Їм була властива образність мислення, метафоричність мови.

Водночас для обдарованих дітей усіх типів, зазначав учений, характерною є потреба постійно випробовувати свої здібності у різних змаганнях, конкурсах, що не лише викликає напруження їхніх здібностей, а й формує такі моральні якості, як підкорення правилам, дисциплінованість. Такі якості врівноважать у ході стимулювання змагальності можливу появу прагнення до домінування в колективі, до пихатості [14, с. 69-70].

Феномен «згасання обдарованості» у дітей Ю. З. Гільбух тлумачив або як відсутність у структурі обдарованості творчого компонента, тобто випадок, коли дитина справді може бути обдарованою, але лише у контексті суто пізнавальних здібностей, у той час як талант обов'язково передбачає наявність творчих задатків [1, с. 31], яких могло або не бути, або вони не були своєчасно й належною мірою розвинуті. До можливих причин «згасання обдарованості» він також відносив наявність несприятливих зовнішніх обставин розвитку, невідповідність потреб подальшого поступу розумово обдарованої дитини умовам навчання і виховання, наприклад, навчання у так званому змішаному класі. Своєрідною є думка вченого про те, що спроби забезпечити індивідуальний підхід до дітей з підвищеними здібностями у межах звичайного класу призводять лише до того, що, діставши додаткові завдання, діти просто довше працюють з уже засвоєним матеріалом, що не сприяє їхньому розвитку [3, с. 65].

Важливою умовою розвитку таланту вчений визнавав й вироблення ще у дошкільному дитинстві вміння вчитися. Дослідження, проведені у його лабораторії, показали, що у молодшому й середньому шкільному віці батьки є «величезним, значною мірою неосвоєним джерелом розумового виховання дитини» [1, с. 35] і вплив родини на формування здібностей багато у чому залежить від інтелектуальної атмосфери в ній.

Ю. З. Гільбуху належить також розроблення системи психолого-педагогічних рекомендацій для учнів шкіл підвищеного рівня (ліцеї та гімназії), що мали допомогти школярам оволодіти раціональними способами навчальної і трудової діяльності, й спрямовувалися на розвиток розумових здібностей – уваги, пам'яті, творчої уяви [6].

Підсумовуючи, висловимо переконання, що спадщина Ю. З. Гільбуха заслугоує на глибоке вивчення й висвітлення, адже містить новаторські ідеї і практичні психолого-педагогічні розробки, які з одного боку стали підґрунтям для подальшого розвитку педагогічної

психології в Україні, є частиною історії розвитку цієї галузі знання, а з другого – містять науковий потенціал, що не втратив свого значення і потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З. Гільбух. – К. : Фірма «Віпол», 1993. – 75 с.
2. Гільбух Ю.З. Інноваційний експеримент у школі / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – 90 с.
3. Гільбух Ю.З. Психологічні передумови диференційованого навчання в початковій школі / Ю.З. Гільбух // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 36. – К. : В-во «Рад. Школа», 1991. – С. 62-71.
4. Гільбух Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гільбух. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
5. Гільбух Ю.З. Учитель и психологическая служба школы / Ю.З. Гільбух. – К. : Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 142 с.
6. Гільбух Ю.З. Как учиться и работать эффективно / Ю.З. Гільбух. – К. : Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 126 с.
7. Дічек Н.П. Г.С. Костюк про здібності школярів у контексті реалій 1960-х років / Н.П. Дічек // Матеріали III Всеукраїнського психологічного конгресу з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2015. – Ч. 2. – С. 274-278.
8. Дічек Н.П. Надбання українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчання у 1960–1980-ті роки / Н.П. Дічек // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів, 2016. – Вип. 133. – С. 48–55.
9. Карне М. Существо проблемы / М. Карне // Одаренные дети. – М., 1991. – С. 149-164.
10. Моляко Валентин Олександрович [Електронний ресурс]. – Режим доступу: inpspr.naps.gov.ua/read/319.
11. Моляко В. О. Актуальні психологічні проблеми виховання в творчій діяльності / В. О. Моляко, Я. Главса // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 32. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 3-7.
12. Психология детской одаренности. – М. : Генезис, 2010. – 440 с.
13. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів ВНЗ / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
14. Учебно-воспитательный процесс в дифференцированных классах начальной школы: психологические аспекты : метод. рекомендации по внедрению психолого-педагогической системы дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. – К. : «ОСВИТА», 1991. – Вып. 2. – 120 с.
15. Янковчук М.М. Психологічні особливості розвитку обдарованої дитини в сім'ї [Електронний ресурс] / М.М. Янковчук. – Режим доступу: [www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...\(Зчитано з екрану 13.02.2017\)](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...(Зчитано з екрану 13.02.2017))

In the context of the process of individual approach implementation in to Ukrainian education the contribution of Ukrainian psychologists under the guideline of Y. Z. Hilburh (1928-2000), taring place in the late 1980s - 1990s. Is shown His ideas and results of experimental studies in the field of pedagogical psychology devoted to the problem of gifted children have been given.

It has been generalized developed by Y. Z. Hilburh basics for the organization of accelerated education in primary school for children with higher mental abilities. The scientist grounded the specific principles of work with these children: the principle of accelerated learning, the principle of high quality level of knowledge adoption, the principle of the development of all spheres of personality, the principle of learning at a high level of generalization, the principle of training at a high level of cognitive activity. The article

Shows substantiated by the scientist characteristic features of gifted children: a very early manifestation of high cognitive activity and curiosity; rapidity and accuracy of performing mental acts, due to the stability of attention and operative memory; maturity of logical thinking skills; the richness of vocabulary, rapidity and originality of verbal associations; creative fulfillment of the tasks, the development of creative thinking and imagination; the presence of the main components of the ability to learn. Developed by Y. Z. Hilburh the typology of school children with higher mental abilities is described according to the profile of their abilities.

Y. Hilburh was the first Ukrainian psychologist carrying out together with colleagues an experiment of introduction in of the so-called classes of alignment primary school. Then he introduced his own system of three types of classes - classes for children with mental development matching to the age norm, classes for children with accelerated cognitive development and classes of increasing individual attention. This separation ensures differentiated acquisition of the first classes in the primary school on the basis of many tests methods developed under Y. Hilburh's leadership. It has been reflected scientist's thought that attempts to provide individual teaching of children with high capabilities within the regular classroom does not lead to positive results, because these children need continuous intensive promotion in the academic content of the main school subjects, which must continually become more complex.

Key words: Y.Z. Hilburh, gifted children abilities, differentiation of study in primary school, personal approach, creativity, creative thinking.

УДК 378.147:[37.091.12+37.02]

Вероніка Дроздова
Veronika Drozdova

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З ДРАМАТУРГІЙНО-РОЛЬОВИМ КОМПОНЕНТОМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES WITH DRAMATURGICAL ROLE-PLAY COMPONENT FOR OF HIGHER SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT

У статті розглянуто використання різних форм інтерактивних технологій з драматургійно-рольовим компонентом, а саме: рольових, ділових, дидактичних ігор, різноманітних тренінгів для розвитку професійних якостей викладачів у системі методичної роботи ВНЗ. Доведено доречність та відповідність застосування зазначених технологій у процесі самовдосконалення, самоосвіти та саморозвитку викладача ВНЗ в умовах та перспективах сучасного освітнього простору України.

Ключові слова: інтерактивні технології, сучасні педагогічні технології, професійні якості викладача ВНЗ, методична робота ВНЗ, професійний розвиток викладача ВНЗ, самовдосконалення, ділові ігри, дидактичні ігри, тренінги.

Сучасне суспільство потребує кваліфікованих фахівців, які спроможні до активного сприйняття нового, до безперервного як особистісного, так і професійного самовдосконалення. Розвиток професії викладача вищого навчального закладу безпосередньо пов'язаний із соціальними процесами, що відбуваються в країні, та станом освітнього простору, оскільки «сучасний стан освітнього простору Української держави характеризується тенденціями глобалізації та інтеграції до світового освітнього простору» [1, с. 30]. Саме професійна діяльність викладача ВНЗ пов'язана із донесенням до широкого загалу новітніх досягнень у науці,

культури та технічній галузі з метою забезпечення прогресивного розвитку суспільства в цілому. Викладач ВНЗ повинен сам набути високого рівня майстерності, завдяки невтомній праці над собою.

Маємо розуміти, що в процесі відбору та застосування сучасних педагогічних технологій у ВНЗ потрібно враховувати особливості професійного розвитку викладачів ВНЗ у системі методичної роботи. Окреслені особливості, насамперед, впливають із загальної мети сучасної дидактики, яка «вимагає від суб'єктів учіння не тільки зрозуміти, запам'ятати і відтворити отримані знання, але й, найголовніше, – вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності й творчо розвивати» [2, с. 352].

Вважаємо доцільним і актуальним для процесу соціалізації особистості використання різних форм інтерактивних технологій з драматургічно-рольовим компонентом, як, наприклад, рольові та ділові ігри, різноманітні тренінги, соціодрама, психодрама.

Пошук шляхів ефективного використання дидактичних ігор, рольових та ділових відображають у своїх працях О. Близнюк, С. Вітвицька, Л. Вишнякова, А. Войнов, Н. Войнова, В. Воліна, Г. Ганніченко, Н. Дівінська, Ю. Друзь, О. Заболотний, Л. Загрекова Г. Селевко, О. Сидоренко, С. Сисоєва та ін. Використання різних форм інтерактивних технологій з драматургічно-рольовим компонентом для розвитку професійних якостей викладачів ВНЗ у системі методичної роботи наразі потребує додаткового та ретельного вивчення.

За умов зацікавленості науково-педагогічного працівника в професійному зростанні, вдосконаленні і розвитку компетентностей та злагодженої діяльності системи методичної роботи ВНЗ, зазначений процес може відбуватись не лише традиційно 1 раз у 5 років, як зазначено у Законі, а кожного року. Тобто, необхідно створити систему регулярної методичної підтримки викладачів ВНЗ для безперервного підвищення їхньої кваліфікації, підтримки мотивації до набуття нових знань та самоосвіти. Для вирішення зазначеної проблеми, пропонуємо альтернативні авторські курси підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ на постійній основі.

Метою статті є доведення доречності використання інтерактивних технологій з драматургічно-рольовим компонентом для розвитку професійних якостей викладачів у системі методичної роботи ВНЗ.

Людство створило ігри для всебічної підготовки до життя, тому вони мають генетичний зв'язок з усіма видами діяльності людини і є специфічною формою пізнання, праці, спілкування, мистецтва, спорту тощо. Н. Войнова та А. Войнов зазначають, що «гра – це форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів» [3, с. 73].

Розвивальними є ігри, які «моделюють сам творчий процес, і в процесі якого створюються сприятливі умови для розвитку творчих можливостей учнів» [4, с. 315].

Однак, на відміну від ігор загалом, дидактичні (навчальні) ігри мають істотну ознаку: чітко сформульовану освітню мету і спрямованість на досягнення конкретного навчального результату. Завдяки можливості самовираження, самовизначення, самоствердження, саморегуляції та самореалізації, в структурі дидактичних ігор домінує один із принципів педагогіки – принцип активності, тобто діяльності тих, хто вчиться, з високим рівнем мотивації, усвідомленою потребою в засвоєнні знань і вмінь [5].

Сьогодні існують різні підходи дослідників до класифікації дидактичних ігор. Найдосконалішою вважають класифікацію за характером ігрової методики, яка описана Г. Селевком [6, с. 52]. Відповідно до неї, в структурі дидактичних ігор виокремлено: предметні (ігри з предметами), розвивальні (навчальні), сюжетно-рольові та ділові.

До різновиду дидактичних ігор можна віднести популярні та різноманітні навчальні тренінги. «Тренінг – багатофункціональний спосіб заздалегідь спланованої зміни психологічних налаштувань людини, групи чи організації, спрямований на гармонізацію особистого

і професійного буття людини» [7, с. 227]. Спочатку тренінгові технології розроблялися на підприємствах та були спрямовані на розробку певного алгоритму вирішення конкретної виробничої проблеми.

Як зазначає В.А. Коростельов, гаслом сучасної вищої школи є: «Вивчати – не лише слухати і дивитися, але й робити!» [8, с. 91]. Дослідник вказує на переваги тренінгів: забезпечення набуття первинних практичних навичок вирішення складних проблем; формування навичок ведення конструктивних дискусій, вміння краще розуміти інших людей; можливість узнати краще не лише інших, але й самих себе, змушує замислитися над своїми недоліками у галузі знань, культури поведінки тощо [8, с. 92].

Тренінг як вид навчання можна розглядати: за своєю метою – як навчання технологіям дії, за змістом – як певну концепцію реальності, за формою – як інтерактивне навчання [9, с. 11]. Отже, тренінгове навчання викладачів є саме психолого-педагогічною підготовкою. Тренінгова форма дозволяє будувати навчальну діяльність слухачів на основі їхнього власного досвіду відповідно до потреб аудиторії з урахуванням індивідуальних та психологічних особливостей викладачів. Режим тренінгу забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних умінь у процесі активної творчої діяльності. В деяких випадках це може бути переоцінка цінностей, сприйняття та засвоєння нових ідей, подолання власних стереотипів у викладанні, народження своїх власних концепцій тощо. Саме всі ці аспекти пов'язуємо із саморозвитком та самовдосконаленням.

Вважаємо, що за допомогою тренінгу можна запропонувати різні дискусійні питання, які потребують володіння основами психологічного та етичного компонента комунікації, коли вже є високий рівень загальнотеоретичної підготовки у цих сферах, а також достатня кількість знань з певного предмета.

Як відомо, пізнавальна активність людини виявляється в її внутрішній готовності до участі в розумовій та практичній діяльності, самостійності й творчому підході до вирішення навчальних завдань. Тому важливим чинником є саме внутрішня готовність того, хто навчається, до активності, яка, в свою чергу, потребує глибокої мотивації до даного виду діяльності. За В. Ягуповим, основними чинниками активізації навчально-пізнавальної діяльності на будь-якому рівні, є професійний інтерес, проблемність, емоційність, творчий характер, ігровий характер [10, с. 186] (рис 1).

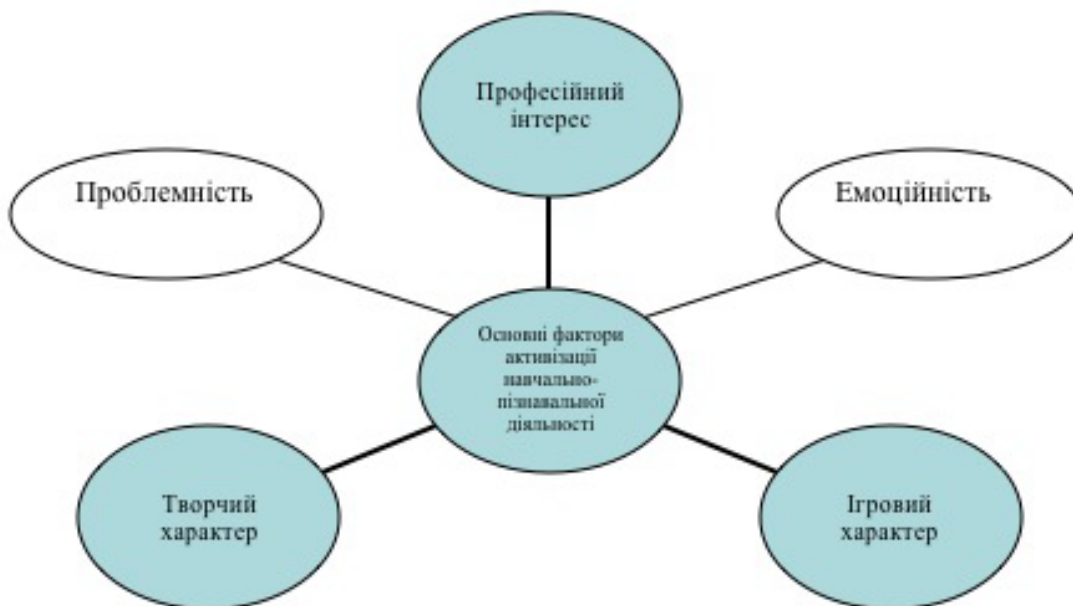


Рис. 1. Фактори активізації навчально-пізнавальної діяльності за В. Ягуповим

Саме під час використання дидактичної гри спостерігається зростання інтересу до вивчення предмета. Ігри на заняттях допомагають практично застосовувати знання, спонукають до поглибленого вивчення різних навчальних дисциплін, допомагають виявляти міжпредметні зв'язки, особливості особистості, формувати моральну позицію, а також розвивати творчі здібності. Рольова гра є умовним відтворенням її учасниками реальної практичної діяльності людей. Вона створює умови реального спілкування. Гра активізує прагнення учасників до контакту один з одним та викладачем (модератором), створює умови рівності. Гра дає змогу боязким, невпевненим у собі людям висловлювати власні думки, а, отже, формувати активну позицію. Не викликає сумніву, що пізнавально-спонукальна мотивація виникає при застосуванні дидактичних ігор навчання і перетворюється у чинник активізації навчального процесу й ефективності навчання [5].

3. Слєпкань зауважує, що «у діловій грі відтворюються лише найбільш типові, узагальнені професійні ситуації у стислому проміжку часу. За допомогою знакових засобів (мова, графіка, таблиці, документи тощо) відтворюється професійна ситуація, близька до реальної діяльності спеціаліста в тій чи іншій сфері виробництва» [11, с. 142].

Дослідник висуває наступні вимоги до розробки і проведення ділових ігор:

- ділова навчальна гра має стати засобом розвитку теоретичного і практичного мислення, актуалізації і закріплення наявних знань і умінь;
- мають бути розроблені правила гри і приписи, підпорядковані нормам професійних і соціальних відносин, які формують необхідні якості майбутнього спеціаліста;
- необхідно передбачити проблемні ситуації, які включатимуть партнерів у спільну діяльність в умовах діалогового спілкування, яке породжує колективістське мислення учасників у ході аналізу умов, вироблення спільних рішень, досягнення проміжних і кінцевих цілей гри;
- ділова гра за психологічною сутністю і способом організації має бути двоплановою, оскільки мотивує прагнення учасників до досягнення двох видів цілей – ігрових і педагогічних при провідній ролі освітніх» [11, с. 142–143].

Саме такі вимоги до розробки ділових ігор є доречними для розвитку науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи ВНЗ.

Цікавою є розробка ділової гри з педагогіки вищої школи С. Вітвицької [12, с. 249–251], яку можна ефективно використовувати.

Етапи проведення ділової гри такі:

Проведення ділової гри

1. План.
2. Підготовчий етап.
3. Хід гри:
 - інструкція ведучого;
 - правила гри;
 - етапи гри.
4. Заповнення таблиці оцінки роботи групи.
5. Ключові слова.

Для створення проблемних ситуацій пропонуємо використовувати культурологічні проблеми, парадокси, загадки тощо (наприклад, у нас в Україні серветку кладуть за комір перед їжею, а в Великій Британії – так голяться).

У практичному плані про професійний розвиток людини говорять у тих випадках, коли рівень її майстерності підвищується на порядок. Професійний саморозвиток – це не масове і навіть не типове явище, тому що не всі можуть володіти якостями, що є необхідними для цілеспрямованої роботи над собою. Саморозвиток відбувається тільки у тих, хто володіє необхідними якостями, головними з яких є:

- внутрішня мотивація щодо професійних завдань, досягнення високих результатів в їхньому вирішенні;
- здатність до саморозвитку;
- розуміння змісту і методичних основ саморозвитку.

Об'єктивна закономірність розвитку нашого суспільства та нашої системи освіти є удосконалення навчально-виховного процесу. Ефективним є таке навчання, що будується на основі прогресивних сучасних педагогічних технологій. Використання форм інтерактивних технологій з драматургійно-рольовим компонентом, а саме: рольових, ділових, дидактичних ігор, різноманітних тренінгів сприятиме майстерному володінню педагогічною професією, здатності ефективно та креативно працювати на рівні європейських та світових стандартів у конкурентних умовах ринку, готовності до постійного професійного розвитку, професійної та соціальної мобільності. Перспективу подальшого дослідження професійних якостей та компетентностей викладачів ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. / Гура Олександр Іванович. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 224 с.
2. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / Ягупов Василь Васильович. – К. : Либідь, 2003 – 560 с.
3. Войнова Н. А. Особенности формирования информационной компетентности студента ВУЗа / Н. А. Войнова, А. В. Войнов // Инновации в образовании. – 2004. – № 4. – С. 111–118.
4. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / Сисоева Світлана Олександрівна. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
5. Єгорова В. В. Развитие ключевых компетентностей научно-педагогических работников в системе методической работы высшего учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Єгорова Вероніка Вячеславівна. – К., 2011. – 288 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. ВУЗов и ин-тов повышения квалификации / Селевко Герман Константинович. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
7. Глоссарий современного образования / под ред. В. И. Астаховой. – Х. : ОКО, 1998. – 272 с.
8. Коростелев В. А. Тренинговые технологии как пропуск в Болонский «экспресс» / Коростелев Виктор Андреевич // Болонський процес : перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти : моногр. / за ред. В. М. Бебика. – К. : МАУП, 2004. – С. 91–97.
9. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб. : «Речь» ; ООО Сидоренко и Ко», 2007. – 336 с.
10. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : моногр. / Ягупов Василь Васильович. – К. : Тандем, 2000. – 380 с.
11. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : курс лекцій / Слепкань Зінаїда Іванівна. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – 210 с.
12. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. за рейтингово-модульною системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька Світлана Сергіївна. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 384 с.

Using of various forms of interactive technologies with dramaturgical role-play component, namely: the role-play, business games, didactic games, a variety of trainings for developing professional skills of teachers in the system of methodical work of higher schools has been considered in the article.

It has been pointed out that modern society requires qualified professionals who are able to an active perception of novations, continual personal and professional improvement. The development of higher school teachers' profession is directly linked to the social processes, which are taking place in the country, and the state of the educational sphere.

It is clear that the process of selection and application of modern educational technologies in higher schools must take into account the peculiarities of professional development of higher school teachers in the system of methodical work.

Finding ways of effective using of didactic games, role-play and business games are depicted in the works of various domestic and foreign scientists but using of various forms of interactive technologies with dramaturgical role-play component for the development of professional skills of teachers in the system of methodical work of higher school needs further and careful studying.

It is indicated that there is a need to establish a system of regular methodical support for higher school teachers for a continuous improving of their skills, supporting the motivation to acquire new knowledge and self-education. To solve this problem, we offer an alternative author's courses for raising efficiency on a permanent basis.

There are different approaches to the classification of didactic games by researchers. Didactic (educational) games have the essential feature, namely: a clearly defined educational purpose and focus on specific academic results achieving. Due to the possibility of self-expression, self-determination, self-affirmation, self-regulation and self-realization one of the principles of pedagogy, the principle of activity, dominates in the structure of didactic games. During a didactic game it is possible to observe a growing interest to the subject learning. There is no doubt that during didactic games applying a cognitive-imperative motivation occurs and turns into a factor of an educational process intensification and learning efficiency.

It is said that various educational trainings may be referred to some kind of didactic games. It is believed that with the help of trainings it is able to offer various controversial issues.

It is expected that using of interactive technologies with the dramaturgical role-play component, namely: the role-play, business games, didactic games, a variety of trainings will promote skillful mastery of the teaching profession, the ability to effective and creative work at European and world standards in competitive market conditions, willingness to continual professional development, professional and social mobility.

Key words: *interactive technologies, modern educational technologies, professional skills of higher school teachers, methodological work of higher schools, higher school teachers' professional development, self-improvement, business games, didactic games, trainings.*

УДК 378.4(4)

Тетяна Дудка
Tetiana Dudka

ДІАЛЕКТИЧНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

DIALECTICS OF EDUCATIONAL PROCESS OF EUROPEAN UNIVERSITIES (XIX CENTURY)

У статті проаналізовано соціокультурні детермінанти, які відобразилися в особливостях організації навчально-виховного процесу провідних західноєвропейських університетів. Автор акцентує увагу на сукупності суспільно-політичних і науково-педагогічних аспектів ХІХ ст., які стали вирішальними у формуванні університетських концепцій того часу.

Інструментарієм дослідження виступив хронологічно-змістовний, порівняльний та історико-педагогічний методи. Використання методологічної багатоклірності дозволило узагальнити

університетські концепції «германо-протестанського» та «романо-католицького» типів, які частково віддзеркалилися у вітчизняній освітній практиці досліджуваної епохи.

Ключові слова: європейські університети, вища школа, навчальний процес, концепції, освіта.

Глобалізаційні виклики сьогодення актуалізують формування освітньої парадигми, заснованої на інтеграційній єдності гуманізму та демократизму. Створення сприятливих умов для розвитку та самореалізації особистості продиктоване необхідністю звернення до прогресивного педагогічного досвіду попередніх епох, інтерпретація якого відкриває широкі можливості для переосмислення поступальності сучасних проблем та перспектив освіти.

Обрана титульна дефініція наукового аналізу залишається мало дослідженою у історико-педагогічній науці та філософії освіти.

Окремі аспекти досліджуваної проблематики знаходимо у працях А. Бойко, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, В. Євтуха, І. Зайченка, Н. Побірченко, В. Сиротюка, О. Сухомлинської та ін. Проте, досі мало вивченим залишається питання амбівалентності характеру авторських підходів на досліджувану проблематику в історико-педагогічному контексті.

Відповідно до мети визначено основні завдання дослідження:

- проаналізувати стан проблеми, яка досліджується, в історико-педагогічній науці;
- дослідити вплив досліджуваного педагогічного феномена на розвиток педагогічної теорії та практики досліджуваної історичної епохи;
- популяризувати досвід навчально-виховного процесу західноєвропейських університетів у сучасних умовах розвитку українського суспільства.

Історичний період XIX ст. увійшов в історію вітчизняної освіти як етап активного освоєння іноземного прогресивного педагогічного досвіду в процесі опрацювання творчих доробків зарубіжних педагогів та відвідування інших держав.

Загалом, сукупність соціокультурних детермінант досліджуваного періоду, яка віддзеркалювала дуалістичну єдність суспільно-політичних та науково-педагогічних аспектів того часу, стала пропедевтичною канвою для подальшого розгортання європейської освітньої інтеграції (див. табл.1).

Таблиця 1

Основні соціокультурні детермінанти XIX ст., які активізували розгортання європейської освітньої інтеграції

Суспільно-політичні	Науково-педагогічні
<ul style="list-style-type: none"> - технічний прогрес; - розвиток інфраструктури; - розробка договорів про співпрацю між країнами; - заснування міжнародних організацій. 	<ul style="list-style-type: none"> - переформатування міжнародної співпраці після проведення Віденського конгресу (1815 р.); - розширення кордонів наукового космополітизму; - інтернаціоналізація міжнародної освітньої практики; - поступальний рух на міждержавному рівні до колективної науково-дослідної практики; - стандартизація наукового понятійно-категоріального апарату.

Вплив вище названих детермінант був відчутний і на території України, яка у той час була у складі іноземних держав. Якщо професорсько-викладацький склад Російської імперії та Австро-Угорщини надавав перевагу внутрішньо імперським та західноєвропейським переміщенням, то європейці освоювали освітні ландшафти Америки, Азії та Африки (див. рис. 1) [1, с. 89]. Так, дані рис. 1 показують, що представники професорсько-викладацького складу Великої Британії, Франції та Німеччини широко практикували відвідування двох американських континентів, далекого східного регіону та Африки (рис. 1).

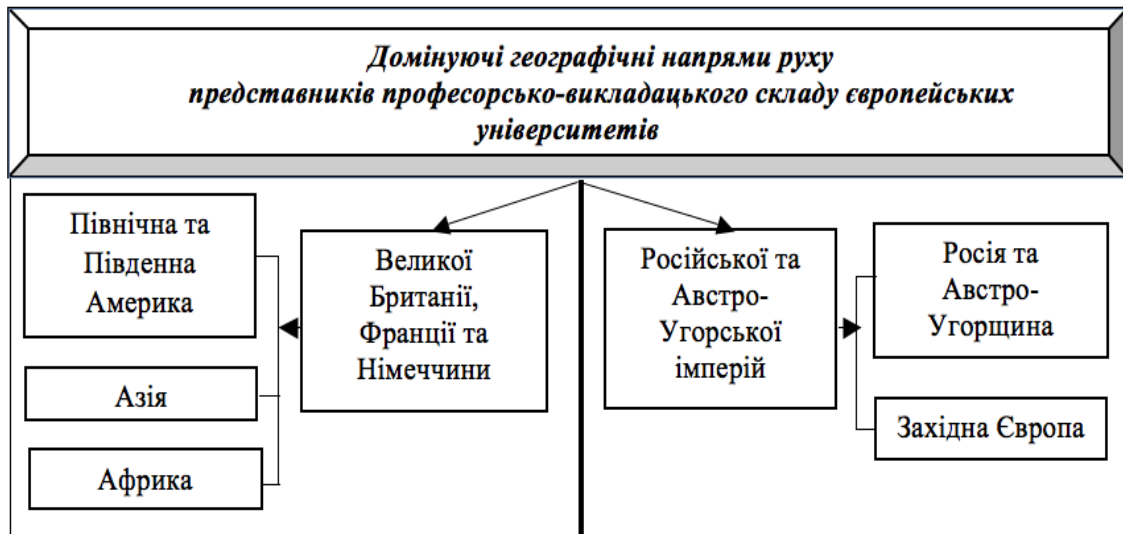


Рис. 1. Основні напрями руху професорсько – викладацького складу європейських університетів XIX – поч. XX ст.

Домінуючими географічними напрямками руху вітчизняних представників професорсько-викладацького складу були такі європейські освітні центри, як:

- Велика Британія (Ірландський, Единбургський, Глазго, Св. Ендрю, Оксфордський, Кембриджський, Лондонський, Манчестерський університети);
- Франція (Інститут де Франс, Коледж де Франс, Школа східних мов, Вища нормальна школа, Школа Хартій, Практична школа вищих знань);
- Німеччина (університети Галле, Гейдельбергу, Гессену, Єни, Грайфсвальду, Мюнхену, Лейпцигу, Марбургу, Фрайбургу, Геттінгену, Берліну) [1, с. 114-203].

Серед трьох західноєвропейських освітньо-наукових центрів (Велика Британія, Франція та Німеччина), найбільшою популярністю у вітчизняній практиці впродовж 1862-1866 рр. та 1870 р. користувався останній. Можна припустити, що це обумовлювалося тим, що в той час там працювало таке наукове сузір'я, яке неможливо було оминати увагою (І. Шиллінг, Г. Вайц, Г.Зейдель, Л. фон Ранке, Т. Моммзен, та ін.) [2, с. 61].

В історіософському контексті, над оздобленням університетської канви Німеччини у свій час попрацювала плеяда світових учених, найбільш знаковими серед яких були такі наукові світочі, як І. Кант, Ф. Шеллінг, Й.Фіхте, Г. Штеффен, Ф. Шлейермахер та ін.

Завдяки фундаментальній праці В. Гумбольдта, концептуальні доробки вище названих учених були апробовані на базі Берлінського університету [4, с. 54-55]. Основні аспекти функціонування університетської концепції Німеччини досліджуваного історичного періоду представлені на рис. 2.

Змістовна наповненість вище названої концепції дозволяє нам зробити висновок, що філософські витоки духу свободи, на думку В. Гумбольдта, були фундаментом для розкриття особистісного таленту в поєднанні науково-педагогічною діяльністю, на шляху до здобуття енциклопедичних знань з природничих та гуманітарних галузей.

Структурне та сутнісне наповнення французької детермінанти, яка в джерельних матеріалах синонімізувалася з «романо-католицькою», значно відрізнялася від німецької [1, с. 3]. Досить бюрократично і, водночас, не голосливо її зміст розкрив Л. Фонтен, зазначаючи, що «...університет покликаний виховати... для імператора вірних і відданих підданих...» [4, с. 80]. Триєдину «романо-католицьку» модель французької вищої школи представлено на рис. 3.

В історіософському розрізі концепція «германо-протестанського» типу відображала витоки духу свободи, стала основою для поглиблення професійної майстерності, вміння поєднувати наукову діяльність з освітньою, спрямовуючи свою енергію на здобуття енциклопедичних знань (рис. 2.).

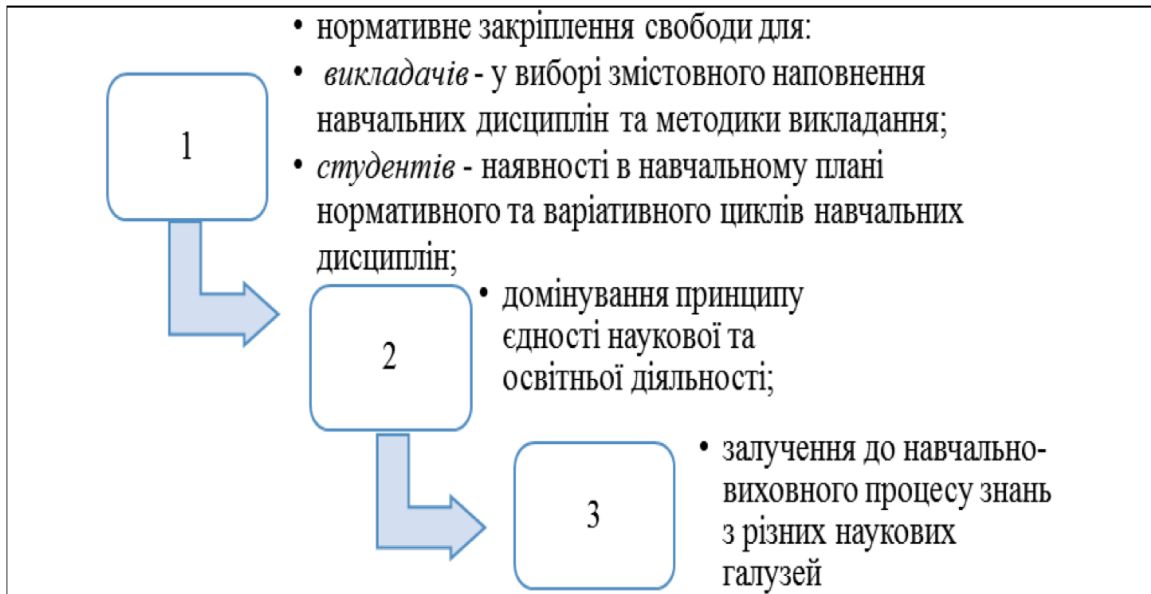


Рис. 2. Історіософські виміри німецької університетської концепції «германо-протестанського» типу другої пол. XVIII – поч. XIX ст. (за В. Гумбольдтом) [3, с. 54-55]

Аксіологічна сутність французької детермінанти, яка в джерельних матеріалах синонімізувалася з «романо-католицькою», значновідрізнялася від німецької [1, с. 138].

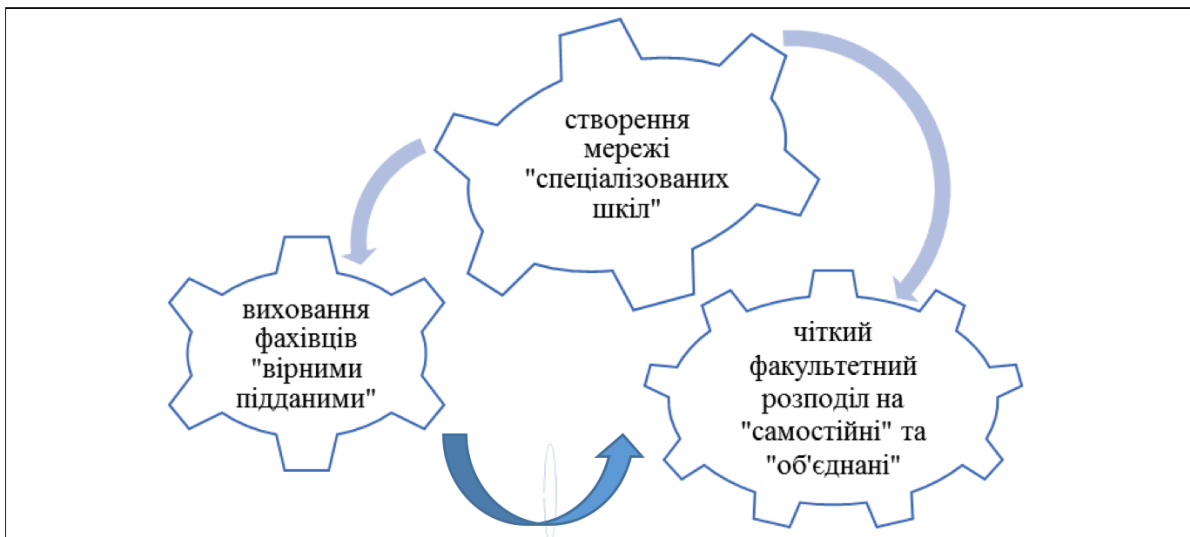


Рис. 3. «Романо-католицький» тип французької моделі вищої школи XIX ст.

Дані рис. 3 демонструють досить тісний зв'язок між двома компонентами моделі, через чітку упорядкованість університету в організаційному контексті (рис. 3). Найбільш цікавим нам видається так званий французький розподіл факультетів на «самостійні» (гуманітарний та природничий) та «об'єднані» (юридичний, медичний та теологічний) [4, с. 80].

Наочне відображення структури університетських концепцій «германо-протестанського» та «романо-католицького» типу показало, що остання суттєвим чином вплинула на посилення державного контролю та обмеження автономії вітчизняних осередків вищої школи.

Загалом, практика відвідування Європи представниками професорсько-викладацького складу досліджуваної епохи значно позначилася на:

- підвищенні рівня їх професійної майстерності;
- удосконаленні методики викладання та поглибленні змісту навчальних дисциплін;
- розширенні спектру міжнародних комунікативних зв'язків вітчизняних університетів з європейськими;
- розробці змісту нормативно-правових актів, які регулювали діяльність освітніх закладів [5, с. 145-147; 6, с. 301].

Отже, впродовж досліджуваного історичного періоду спостерігалася тенденція розбудови системи вищої освіти. Цілеспрямованість вектору розвитку освіти науки репрезентувалася єдністю поступальних тенденцій.

Європейські соціокультурні детермінанти, які значно активізували розвиток вітчизняного досліджуваного феномену, привели до переорієнтації нормативно-аксіологічного базису педагогічної теорії та практики.

На хвилі суспільного інтересу до закордонного педагогічного досвіду у досліджуваній історичній період сформувалися основи нової сфери педагогічних досліджень – компаративної (порівняльної) педагогіки. Засновником цього напрямку вважається французький педагог М.-А. Жульєн Парижський (1775-1848), який уперше актуалізував питання про необхідність вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти, як особливого напрямку наукових досліджень. На його думку, завдання порівняльної педагогіки полягало у співставленні найбільш раціональної освітньої парадигми з існуючою, з метою удосконалення останньої. Для того, щоб педагогіка стала позитивною наукою, писав учений, необхідно впорядкувати збір різноманітних фактів та визначити способи їх систематизації, оскільки педагогічна діяльність та її результати залишаються залежними від суб'єктивності тих осіб, які займаються її вивченням.

Посилання на західноєвропейські інновації в освіті були продиктовані мотивами державного утилітаризму, як лейтмотив на шляху подолання відсталості у розвитку вітчизняних імперій у порівнянні з європейським суспільством. Модернізація вітчизняної освіти за посередництвом європейських векторів, перетворювалася у стратегічний орієнтир, що визначав подальшу наповненість освітньої парадигми досліджуваної епохи.

В умовах відсутності відповідної матеріально-технічної бази та кваліфікованого вітчизняного професорсько-викладацького складу європейські здобутки у науці та освіті стали наріжним флагманом в процесі подолання усіх прогалин соціокультурного розвитку того часу.

Метаморфози імперської епохи нерідко вступали в реакцію з європейськими освітніми канонами, що призводило до стагнації внутрішнього життя суспільства, та набувало рис внутрішньої опозиції по відношенню до діючої влади.

Вплітаючись у західноєвропейські віхи вітчизняна освіта та наука вибудовувала ідею всебічно розвиненої особистості, здатної задовольнити суспільні запити того часу. Квінтесенцією соціокультурної політики досліджуваної епохи стала переорієнтація освітньої політики із вузькопрофільної на ступневу.

Список використаних джерел

1. A History of the University in Europe. In 4 vol. / General Editor W. Rüegg. Vol. 3. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945) / Editor W. Rüegg. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – XXVI, 746 p.
2. Müller R. A. Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule / Reiner A. Müller. – München : Verlag Georg D.W. Callway GmbH & Co, 1990. – 288 S.
3. Paletschek S. Verbreitete sich ein 'Humboldt'sches Modell' an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? / Sylvia Paletschek // Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert / Hrsg. R. C. Schwinges. – Basel : Schwabe

- & Co AG, 2001. – S. 75–104. – (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte / Hrsg. R. C. Schwinges ; Bd. 3).
4. Schalenberg M. Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des 'deutschen Universitätsmodells' in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870) / Mark Schalenberg. – Basel : Schwabe & Co. AG, 2002. – 520 S. – (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte / Hrsg. R. C. Schwinges ; Bd. 4).
 5. Stel'mach S. Hochschullehrer und Studenten aus der Ukraine in deutschen Universitäten am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts / Sergij Stel'mach // «Schnorrer, Verschwörer, Bombenwerfer?»: Studenten aus dem Russischen Reich an deutschen Hochschulen vor dem 1. Weltkrieg / Hrsg. H. R. Peter. – Frankfurt-Main [et al.] : Peter Lang, 2001. – S. 143–153.
 6. Stel'mach S. «Von der Isolation zur Integration». Deutsche Universitäten und die Universitätsgemeinschaft in Berichten von Gelehrten der Kiever Universität in der zweiten Hälfte des 19. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts // Universitäten als Brücken in Europa: Studien zur Geschichte der studentischen Migration. Les universités – des ponts à travers l'Europe: études sur l'histoire des migrations étudiantes / Hrsg. H. R. Peter [et al.]. – Frankfurt/Main [et al.] : Peter Lang, 2003. – S. 299–310.
 7. A History of the University in Europe. In 4 vol. / General Editor W. Rüegg. Vol. 3. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945) / Editor W. Rüegg. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – XXVI, 746 p.
 8. Müller R. A. Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule / Reiner A. Müller. – München : Verlag Georg D.W. Callway GmbH & Co, 1990. – 288 S.
 9. Paletschek S. Verbreitete sich ein 'Humboldt'sches Modell' an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? / Sylvia Paletschek // Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert / Hrsg. R. C. Schwinges. – Basel : Schwabe & Co AG, 2001. – S. 75–104. – (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte / Hrsg. R. C. Schwinges ; Bd. 3).
 10. Schalenberg M. Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des 'deutschen Universitätsmodells' in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810–1870) / Mark Schalenberg. – Basel : Schwabe & Co. AG, 2002. – 520 S. – (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte / Hrsg. R. C. Schwinges ; Bd. 4).
 11. Stel'mach S. Hochschullehrer und Studenten aus der Ukraine in deutschen Universitäten am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts / Sergij Stel'mach // «Schnorrer, Verschwörer, Bombenwerfer?»: Studenten aus dem Russischen Reich an deutschen Hochschulen vor dem 1. Weltkrieg / Hrsg. H. R. Peter. – Frankfurt-Main [et al.] : Peter Lang, 2001. – S. 143–153.
 12. Stel'mach S. «Von der Isolation zur Integration». Deutsche Universitäten und die Universitätsgemeinschaft in Berichten von Gelehrten der Kiever Universität in der zweiten Hälfte des 19. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts // Universitäten als Brücken in Europa: Studien zur Geschichte der studentischen Migration. Les universités – des ponts à travers l'Europe: études sur l'histoire des migrations étudiantes / Hrsg. H. R. Peter [et al.]. – Frankfurt-Main [et al.] : Peter Lang, 2003. – S. 299–310.

The historical period of XIX century is described in Ukrainian education as a phase of active introduction of foreign pedagogical experience, conveyed through practical utilization of experience obtained in overseas academic trips. An aggregate of social and cultural determinants of the researched period, that reflects dualistic unity of social and political as well as academic and pedagogic aspects of the time, has become propaedeutic canvas for fostering European educational integration.

The influence of the above determinants had great impact on Ukrainian territory as well, that, for the time being, was occupied by foreign governments. Due to issue, in the second half of XIX century by Russian Emperor of the Decree of the People's Education Ministry on foreign academic trips, the rate of

academic mobility of representatives of national universities was quite high. While academics of Russian empire and Austria-Hungary preferred trips within the empires and the provinces, Europeans expanded their activities to sites of America, Asia and Africa.

Predominant geographical destinations of foreign academic trips of the national academics were such European educational centers as:

- Great Britain (Ireland, Edinburgh, Glasgow, St. Andrew's, Oxford, Cambridge, London, Manchester universities);

- France (Institute de France, Colege de France, Oriental Languages School, École Normale Supérieure, École Nationale des Chartes, Practical School of Higher Knowledge);

- Germany (Universities of Halle, Heidelberg, Jena, Greifswald, Munich, Leipzig, Marburg, Freiburg, Gottingen, Berlin).

Among the three Western-European educational and culture centers (Great Britain, France and Germany), the most popularity in national practice during 1862-1866 and 1870 was enjoyed by the latter. One may assume that this was due to the work of contemporary academic shiners that could not be overlooked (I. Schilling, G. Weitz, G. Zeidel, L. von Ranke, T. Mommsen and others).

Within historiosophic context, German academic canvas was decorated, in their time, by a whole stellar cast of world renowned academics, where the most shiny was I. Kant, F. Schelling, J. Fichte, G. Steffen, F. Schleiermacher and others.

In general, the practice of foreign academic trips to Europe carried out by representatives of academic staff in the researched epoch made significant impact on: increasing the level of their professional mastership; improving the teaching methods and deepening the content of academic disciplines; expanding the network of international connections of national universities with those of Europe; development of texts of legal acts that regulated activities of educational institutions.

Key words: *European universities, high school, learning process, concepts, education.*

УДК 159.9:370

Тетяна Дуткевич
Tetiana Dutkevych

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ

FORMING OF STUDENTS' PROFESSIONAL EXPERIENCE DURING LEARNING OF CHILD PSYCHOLOGY

У статті розкрито методичні особливості й систему роботи з вивчення дитячої психології, спрямовану на формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти професійно-психологічного мислення, розумових дій, умінь та навичок. Формування професійного досвіду під час вивчення дитячої психології передбачає вироблення у студентів здатності (вміння і навичок) використовувати отримані знання про психічний і особистісний розвиток дитини для забезпечення психолого-педагогічних його умов у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: *дитяча психологія; професійний досвід; знання, вміння і навички; майбутній вихователь системи дошкільної освіти; лекційне, практичне і лабораторне заняття; психологічна і ситуаційна задача, творче завдання, обговорення проблемних питань.*

Професійний досвід складає важливу компоненту готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Його основи починають закладатись уже під час теоретичного

навчання у виші. Зокрема, в підготовці педагога дошкільної освіти передбачено вивчення дитячої психології, що робить свій внесок у формування його професійного досвіду. Професійний досвід формується як інтегроване засвоєння студентами знань, умінь і навичок з дитячої психології. Методичні аспекти формування професійного досвіду майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі вивчення дитячої психології досліджено недостатньо.

Підготовка майбутніх вихователів системи дошкільної освіти розкривається переважно в педагогічних працях (Г.В. Беленька [1], О.Л. Богінч [2], Р.В. Куліш [3], Л.В. Литвин [4] та ін.). Автори відзначають суттєву психолого-педагогічну складову у моделі фахівця системи дошкільної освіти. Провідні завдання педагога, при вирішенні яких необхідні знання з дитячої психології, полягають у тому, щоб розпізнавати й підтримувати педагогічно значущі прояви активності дитини, спрямовувати їх у належному руслі; спиратись на бажання та інтереси вихованців при формуванні в них початкових уявлень та чимдалі складніших знань про дійсність, при озброєнні їх навичками спілкування й діяльності.

Психологічними засобами діяльності виступають знання, вміння, навички, інтеграція яких визначає зміст професійного досвіду. Інтегрованість перелічених складових полягає у наступному. Безпосереднє виконання діяльності передбачає наявність відповідних умінь у її суб'єкта. У свою чергу, знання утворюють загальну схему процесу діяльності й являють собою внутрішню умову вмінь. Уміння безпосередньо характеризують процес виконання діяльності й виявляються у ньому. Окрім знань, для успішного виконання діяльності необхідний певний досвід опанування діяльністю (навички). Таким чином, уміння – це готовність фахівця успішно виконувати професійну діяльність, що ґрунтується на знаннях і навичках.

Навички виробляються у ході безпосереднього виконання діяльності. Чим частіше студент виконує діяльність, тим міцнішими є його навички. В основі навички – дія, неодноразове виконання якої призводить до автоматизації, ознаками якої є максимально швидке і вправне виконання, зниження психофізичної напруги й свідомого контролю.

Метою статті є розкриття методичних прийомів формування професійного досвіду майбутніх фахівців дошкільної освіти в процесі вивчення дитячої психології.

Аналіз досвіду викладання дитячої психології для майбутніх вихователів системи дошкільної освіти дозволяє зробити певні узагальнення щодо формування у них професійно важливих знань, умінь і навичок.

Засвоєння знань та формування понять з дитячої психології є основою подальшого розвитку його професійно-психологічного мислення, в якому поняття виступають знаряддями професійно-психологічного мислення майбутнього фахівця дошкільної освіти. У лекційному курсі студент знайомиться з поняттями, засвоює їх визначення, взаємозв'язки з іншими поняттями дитячої психології. При цьому переважає дедуктивний шлях засвоєння понять: від загального до часткового. Здатність студентів запропонувати власні влучні приклади до наведених викладачем визначень, ознак свідчить про засвоєння поняття.

У процесі практичних занять з дитячої психології переважає індуктивний шлях засвоєння понять: від часткового до загального. Відбувається перехід від презентації, спостереження, аналізу окремих проявів психічних явищ – до узагальнення їх у певному понятті та називанні у терміні. Задіяною є вся розумова сфера психіки студента. Спочатку – під час демонстрації проявів психічних явищ певного класу – у студентів переважають відчуття та сприймання. Наприклад, формування знань про розвиток сюжетно-рольової гри дитини починається з розгляду низки описів дитячої поведінки у грі. Потім викладач спрямовує студентів на аналіз цих проявів з виділенням їх окремих ознак: співвідношення ролі та дії; відповідність ігрової дії тій, яку вона моделює; реалістичність послідовності ігрових дій; рівень входження дитини в ігрову роль. Далі студенти проводять порівняння описів за виділеними ознаками, під час якого зростає роль мислення. У поведінці дітей з різними рівнями розвитку сюжетно-рольової гри є спільне й відмінне, що і повинні визначити студенти під керівництвом викладача.

До кожного опису студенти складають характеристики, що розкривають ознаки розвитку кожного рівня сюжетно-рольової гри, відбувається абстрагування спільних властивостей від несуттєвих відмінностей між ними та закріплення їх у відповідному терміні (перший, другий, третій, четвертий рівні розвитку).

Завершується формування поняття про рівні розвитку сюжетно-рольової гри його узагальненням шляхом складання послідовності головних розвивальних змін, що відбуваються у грі дитини.

Основні способи формування професійно-психологічного мислення спираються на засвоєння студентами вмінь працювати за алгоритмом, виявляти суттєві структурні ознаки й відношення, визначати загальні категорії на матеріалі дитячої психології.

Робота студентів з використанням алгоритму являє собою виконання ними певної послідовності розумових дій з осмислення навчального матеріалу. Наприклад, алгоритм визначення рівня розвитку мислення дитини за описом процесу розв'язання нею задач передбачає такі розумові дії студента:

- чітко згадай показники, за якими визначають низький рівень розвитку мислення;
- порівняй норми розвитку мислення на низькому рівні з наведеним описом;
- якщо в описі присутні ознаки низького рівня розвитку мислення, то відповідь готова;
- якщо ні, то повтори попередні кроки щодо середнього (потім – високого) рівня розвитку мислення.

Важливі для професійно-психологічного мислення вихователя дошкільної освіти вміння виявляти суттєві структурні ознаки й відношення проявляються у студента, якщо при встановленні рівня розвитку сюжетно-рольової гри дитини він орієнтується на співвідношення ролі та дії, на логіку послідовності ігрових дій, ставлення дітей до порушення цієї послідовності.

Важливим завданням вихователя дошкільної освіти є осмислення явищ поведінки дитини, пояснення їх з погляду наукових знань. Цьому сприяє формування у студентів уміння визначати в явищах поведінки дитини загальні категорії (якість, кількість, причина, наслідок, ціль, засіб, функції) та логічні структури (класифікація, включення, виключення). Формування цього вміння спирається на засвоєння студентом ознак цілого класу психологічних явищ, які він потім переносить на будь-яке нове явище з поведінки дитини за умови його приналежності до цього класу. Наприклад, визначивши певне явище як підсвідоме, студент має всі підстави стверджувати, що це явище володіє всіма ознаками підсвідомості взагалі. При цьому головним є правильне визначення категорії, до якої належить конкретне явище (процес, стан чи властивість).

Окрема задача викладача полягає у розвитку творчого професійно-психологічного мислення, яке відрізняється від логічного. Задача логічного мислення – підпорядкувати всі факти відомим закономірностям, нові задачі – відомим. У творчому мисленні – навпаки – стоїть завдання усвідомити схематизм, обмеженість засвоєних знань у порівнянні з дійсністю, з'ясувати невідоме, незвичне. Воно є необхідним при здійсненні наукових досліджень з дитячої психології.

Рівень творчого мислення студента характеризується не механічним, пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різнобічністю підходу до проблем своєї діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю і точністю їх рішення.

Викладання практичних занять з дитячої психології спрямоване на вироблення у студентів здатності (вмінь і навичок) використовувати отримані знання про психічний і особистісний розвиток дитини для забезпечення психолого-педагогічних його умов у навчально-виховному процесі ДНЗ. Основні професійно-психологічні вміння, які формує вивчення дитячої психології у педагога дошкільної освіти, наступні.

Діагностичні вміння (від гр. *διάγνωσις* – розпізнавання, бачення) полягають в оцінці знань, умінь, навичок, вихованості, розвитку дитини у тісному зв'язку з встановленням особливостей навчально-виховного процесу – зокрема причин, що перешкоджають досягненню бажаного

ступеня розвитку рис і якостей особистості та чинників, які сприяють успішному досягненню цілей освіти. Ці вміння студентів формуються у процесі вивчення дитячої психології на основі знань про методи діагностики розвитку психіки і особистості дітей, що переходять у вміння під час виконання завдань на розроблення діагностичних матеріалів (анкет, співбесід, тестів, малюнкових методик тощо), завдань на використання стандартизованих методик, кількісне і якісне опрацювання отриманих результатів (у тому числі з використанням методів математичної статистики), завдань на ілюстрування діагностичних результатів (складання таблиць, діаграм, схем, малюнків тощо); складання висновків про результати психодіагностики. Сприяє формуванню діагностичних умінь і розв'язання психологічних задач: 1. Діти якого саме дошкільного віку ставлять такі запитання: «Куди летить дим? Чому місяць світить тільки вночі? Звідки взялася гора? Куди біжать хмарки?» тощо? 2. Для якої форми спілкування дошкільників характерні наступні висловлення дітей? Який приблизний вік дітей?

«Гаразд, ти будеш капітан, а я твій помічник», – погоджується Роман М.

«Ти бери ведмедика, а я, так і бути, візьму зайця», – заявляє Таня Д.

«Сашко, давай спочатку ти мене підкотиш, а потім я тебе», – пропонує Дмитро Д.

Орієнтаційно-прогностичні вміння (гр. πρόγνωσις – передбачення) полягають у передбаченні педагогом процесу та кінцевих результатів своєї педагогічної діяльності, а саме того, як діти певного віку й рівня розвитку сприйматимуть завдання, що викликатиме в них найбільше труднощів та як їх уникнути, які завдання будуть посилюючими для них, які новоутворення психіки й особистості дітей можуть бути сформовані за певний проміжок часу та за яких умов. Орієнтаційно-прогностичні вміння студентів формуються в процесі вивчення дитячої психології внаслідок виконання підбору та розроблення завдань для дітей відповідного віку, на визначення можливих труднощів дітей під час їх виконання, моделювання ситуацій спільного подолання цих труднощів методом ускладнення підказок; завдання на планування різних видів роботи з дітьми з постановкою мети та виділенням завдань, складання варіантів прогнозу подальшого розвитку психіки і особистості дитини за наявності сприятливих та несприятливих соціально-педагогічних умов. Орієнтаційно-прогностичні вміння студентів потрібні і для розв'язання психологічних задач наступного типу: 1. У Франції одна чотирирічна дівчинка пробула в стані летаргічного сну 18 років. Усі ці роки її штучно годували. Дівчинка прокинулася фізично розвиненою, дорослою. *Якою ж вона була за своїм психічним розвитком? Обґрунтуйте свою відповідь.*

Організаторські вміння вихователя є необхідними для залучення дітей до різних видів індивідуальної і групової діяльності. Включення дітей у діяльність (ігрову, побутову, конструктивну, трудову) ґрунтується на їх стійкій зацікавленості до цієї діяльності, на розумінні чітких критеріїв її оцінювання дорослим, на сформованій готовності до її виконання. Організаторські вміння студентів формуються при виконанні завдань з розроблення прийомів та способів мотивації дітей до того чи іншого виду діяльності, створення умов виконання цієї діяльності, забезпечення при цьому безпеки життєдіяльності, правильного оцінювання результатів діяльності дітей. Корисним буде і виконання практичних завдань. Наприклад, кожна «четвірка» студентів обирає один із ігрових сюжетів – за бажанням, або із запропонованого списку («Лікарня», «Сім'я», «Магазин», «Обід», «Будівництво», «Подорож»). Сюжети у підгрупах різні. «Четвірка» забезпечує ігрове обладнання до обраного сюжету та моделює мотивацію дитини до нього.

Конструктивно-проектувальні вміння вихователя передбачають розроблення структури і змісту навчально-виховної роботи, визначення відповідних способів організації діяльності дітей, що реалізують запроєктований зміст у відповідності із принципами педагогіки. Педагог повинен вміти визначати конкретні педагогічні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, враховуючи суспільно зумовлені цілі дошкільної освіти та потреби й інтереси дітей, можливості матеріальної бази, власний досвід. Педагог дошкільної освіти виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом елементарних природничих, побутових,

світоглядних і морально-етичних знань; суб'єктом пізнавальної діяльності. Ці вміння студентів формуються при виконанні завдань на планування різних форм роботи з дітьми; складання конспектів занять, визначення розвивальних цілей тих чи інших форм роботи з дітьми, розроблення розвивальних співбесід, виховних ситуацій, спільних справ з дітьми. Рекомендується виконання практичних завдань. Наприклад, «Презентація завдань до занять з продуктивної діяльності у ДНЗ». Студенти виготовляють зразки виробів з паперу, які можна використати під час занять із дошкільниками та моделюють фрагмент заняття.

Інформаційно-пояснювальні вміння педагога зумовлені важливою роллю інформаційних процесів у навчанні та вихованні дітей. Педагоги дошкільної освіти повинні відзначатись високою пізнавальною активністю, здатністю до пошукової діяльності, до постійного розширення й поглиблення своїх знань. Інформаційно-пояснювальні вміння студентів формуються у результаті виконання завдань на пояснення для дітей явищ природи, морально-етичних колізій, правил, розроблення інформаційних матеріалів для батьків, постановки професійних проблем та експериментування у їх вирішенні. Для цього знадобиться і розв'язання психологічних задач:

1) Коли батько підійшов до дочки Олі (11 міс.) у незнайомій фуражці, дівчинка раптом гірко розплакалась. *Чому це трапилось?*

2) Поясніть думки та твердження: «Дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись і навчаючись» (С.Л. Рубінштейн). «Роль, яку бере на себе дитина, полегшує їй підпорядкування правилу. Це пов'язане з тим, що «рольове правило» передбачено роллю й цим внутрішньо виправдане...» (Д.Б. Ельконін).

Студенти також виконують завдання на розроблення коротких і чітких пам'яток. Наприклад, про основні закономірності психічного розвитку у дошкільному дитинстві (10-12 положень): а) для вихователя; б) для батьків.

Комунікативно-стимуляційні вміння полягають у здатності педагога бути взірцем для дітей, впливати на них через свою індивідуальність, високу моральну культуру, а для цього налагоджувати доброзичливі емоційно-теплі відносини з дітьми, встановлювати взаєморозуміння з ними. Комунікативно-стимуляційні вміння студентів формуються через оволодіння прийомами розуміння дитини (емпатія, ідентифікація, каузальна атрибуція тощо) при виконанні лабораторних робіт з відповідними завданнями та з використанням групової роботи студентів, моделювання ними ситуацій спілкування з дітьми. Наприклад, на практичному занятті організовується проблемна ситуація. Студенти утворюють дві підгрупи А і Б, які отримують однаковий портрет учня. Підгрупам пропонують різні інструкції. У підгрупі А:

«Це – портрет учня-відмінника. Дайте психологічну характеристику учневі шляхом ранжування таких властивостей особистості: старанність, сумлінність, відповідальність, організованість, зацікавленість, доброзичливість, спостережливість, метушливість, байдужість, зухвалість, нестриманість, легковажність, впертість, конфліктність».

Підгрупа Б отримує інструкцію з єдиною різницею із попередньою: замість слів «учня-відмінника» подано «учня-двійочника».

Виконання завдання призводить до створення двох різних психологічних характеристик учня з портрета. Характеристика відмінника містила на перших місцях всі позитивні риси. Двійочник характеризується вибором негативних ознак на перших семи місцях. В цілому психологічний портрет відмінника є позитивним, а двійочника – негативним. Причини появи двох варіантів описів стають зрозумілими, коли зачитують різні інструкції до завдання. Порівняння двох різних описів одного і того ж учня викликає значне здивування студентів, що наочно презентує дію явища стереотипізації та стимулює до осмислення її причин і наслідків, чому сприяє постановка наступних питань:

- 1) У чому полягає суть явища стереотипізації?
- 2) Які соціальні стереотипи діють у процесі педагогічного спілкування?
- 3) У чому позитивні та негативні наслідки стереотипізації?

4) Як педагог може подолати негативні наслідки стереотипізації?

Аналітико-оцінні вміння педагога відображають необхідність його рефлексивного ставлення до власної педагогічної діяльності, що виявляється в умінні аналізувати хід і результати навчально-виховного процесу, виявляти в ньому переваги й недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями й завданнями, з передовим педагогічним досвідом, з найкращими взірцями педагогічної майстерності. На основі проведеного аналізу педагог вносить необхідні корективи в педагогічний процес, розробляє шляхи його поліпшення. Аналітико-оцінні вміння студентів формуються при виконанні завдань на ведення психологічних спостережень за навчально-виховним процесом у ДНЗ, виявлення його переваг і недоліків; складання пропозицій, рекомендацій щодо коректив педагогічного процесу, шляхів його поліпшення. Цьому допоможе і розв'язання психологічних задач: Юра (2 р. 4 міс.) намагається сам одягатись. Нічого не виходить. Втручається мама зі своєю допомогою.

Я сам! – протестує дитина.

– Сиди спокійно, у тебе нічого не виходить.

– Я хочу сам! – знову говорить дитина.

Чи можна назвати поведінку Юри впертістю, або це прояв розвитку особистості? Яку рису особистості характеризує така поведінка? Яку самостійність повинен заохочувати дорослий?

Дослідницько-творчі вміння передбачають відкритість педагога постійному запровадженню у свою практику нових досягнень психолого-педагогічної науки, його готовність до експериментування та пошуку нестандартних і більш ефективних форм й методів роботи з дітьми. Дослідницько-творчі вміння студентів формуються при підготовці творчих завдань, написанні рефератів, проведенні досліджень, написання тез і доповідей, підготовці виступів на науковій конференції. Знадобиться і виконання практичних завдань. Наприклад: назвіть 5-10 актуальних проблем дошкільного виховання, які вимагають досліджень психологів.

Дитяча психологія є важливим навчальним предметом у курсі підготовки вихователів дітей дошкільного віку. Професійний досвід майбутнього фахівця дошкільної освіти має інтегрований характер, в якому поєднані професійно-психологічні знання, вміння, навички організації та здійснення навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі. Провідною методичною умовою формування професійного досвіду студентів у процесі вивчення дитячої психології є забезпечення інтеграції їх знань, умінь, навичок. Засвоєні під час лекційної форми навчання теоретичні знання про психологічні особливості дитини різного віку повинні використовуватись студентами при вирішенні психологічних і ситуаційних задач, виконанні практичних і лабораторних робіт, творчих завдань, у процесі обговорення проблемних питань. Перспективним є розроблення навчального посібника з викладання дитячої психології.

Список використаних джерел

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія / Г.В. Беленька. – К. : Світлич, 2006. – 304 с.
2. Богініч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти / О.Л. Богініч // Зб. наук. пр. «Гуманізація навчально-виховного процесу». – Вип 1.– 2008. Режим доступу http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine
3. Куліш Р.В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності / Р.В. Куліш // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. – 2014.– Вип. 1.45 (106). – С. 73-76.
4. Литвин Л.В. Характеристика наукових досліджень з професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу / Л.В. Литвин // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 136-144

The article deals with the methodical peculiarities and the system of work to form students' professional experience in ensuring the psychological and pedagogical conditions of preschool educational process.

Child psychology is an important subject in the training of preschool age children educators. Professional experience of a future preschool education specialist has an integrated nature, combining professional and psychological knowledge, abilities, skills of organization and implementation of the kindergarten educational process. Learning about child psychology involves the mastery of scientific concepts and mental actions that are the basis for the professional-psychological thinking formation. The formation of concepts in child psychology occurs both inductive (during practical classes) and deductive (during lectures, seminars) ways. The main ways of mental actions formation are based on students' mastering of skills to work on the algorithm, identify the significant structural features and relationships to determine general categories of the child psychology.

Teaching practical classes in child psychology is aimed at development of students' ability (and skills) to use knowledge about mental and personality development of the child to ensure psychological and pedagogical conditions of the educational process at preschool educational institution. Skills mastering involves modeling by the students during the practical classes the psychological support in different situations of future professional activity.

The leading methodological condition for the students' professional experience formation in the study of child psychology is to ensure the integration of their knowledge and skills. Learned during the lectures theoretical knowledge about the psychological characteristics of the different aged children should be used by students in solving psychological and situational problems, the implementation of practical and laboratory work, creative tasks, discussion of problematic issues. The next step of our research may be creating of the training manual for the teaching of child psychology.

Key words: *child psychology; professional experience; knowledge, abilities, skills; future preschool education specialist; lecture, seminar, practical classes; psychological and situational problems; creative tasks; discussion of problematic issues.*

УДК:37.01.101.159.92

Ростислав Єгоров
Rostyslav Yehorov

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ШКОЛИ (1895 – 1939 рр.)

PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF PEDAGOGICAL IDEAS OF LVIV-WARSAW SCHOOL OF PHILOSOPHY (1895 – 1939)

У статті виявлено філософсько-психологічні основи педагогічної думки Львівсько-Варшавської філософської школи; проаналізовано розвиток педагогічних ідей у взаємозв'язку між філософією, психологією і педагогікою як сферами наукового пошуку в ній; розроблено модель розвитку педагогічних ідей.

Ключові слова: *педагогіка, філософія, психологія, синкретизм, Львівсько-Варшавська філософська школа, модель.*

Синкретизм філософії, психології та педагогіки обумовлений сутністю педагогіки як соціальної науки, яка об'єднує, інтегрує, синтезує дані усіх природничих і соціальних наук, пов'язаних із формуванням людини. Педагогіка вивчає особливий вид діяльності, що пов'язана із виконанням одвічно існуючої функції людського суспільства: передавати новим поколінням

накопичений віками соціальний досвід, іншими словами здійснювати «трансляцію культури» [2, с. 635-636].

У Львівському університеті (з 1817 до 1918 р. – Львівський королівський університет імені Франца І; з 1919 до 1939 – Університет імені Яна Казимира у Львові) у 1895 році з ініціативи Казимира Твардовського (1866 – 1938) у середовищі студентів та викладачів виникає об'єднання інтелектуалів, яке під назвою Львівсько-Варшавська філософська школа (далі – ЛВФШ) стає взірцем наукової універсальності. Взаємозв'язок між філософією, психологією і педагогікою обумовив у ЛВФШ взаємозв'язки наукового знання у структурі різних дисциплін, методик, рівнів наукового пізнання, а також перипетії у долях її організатора Казимира Твардовського та його учнів, у конкретизації науково-педагогічних напрацювань українських галицьких педагогів – Степан Балея (1885 – 1952), Ярослав Кузьмів (1897 – 1945), Олександр Кульчицький (1895 – 1980), Степан Олексюк (Тудор) (1892 – 1941) та польських – Владислав Татаркевич (1886 – 1980), Зигмунт Кукульський (1890 – 1944), Казимир Сосніцький (1883 – 1976), Богдан Суходольський (1903 – 1992), Богдан-Роман Наврочинський (1882 – 1974) та ін.

Розвиток педагогічних ідей ЛВФШ досліджуваного періоду представляємо в моделі, взаємообумовленими компонентами якої є: ідеї та тенденції світової педагогіки досліджуваного періоду – персоналії представників ЛВФШ (які знані в історії розвитку світової науки як філософи, психологи та педагоги) та педагогічні ідеї в їхній науковій спадщині – розвиток цих ідей у філософії досліджуваного періоду (Рис. 1).

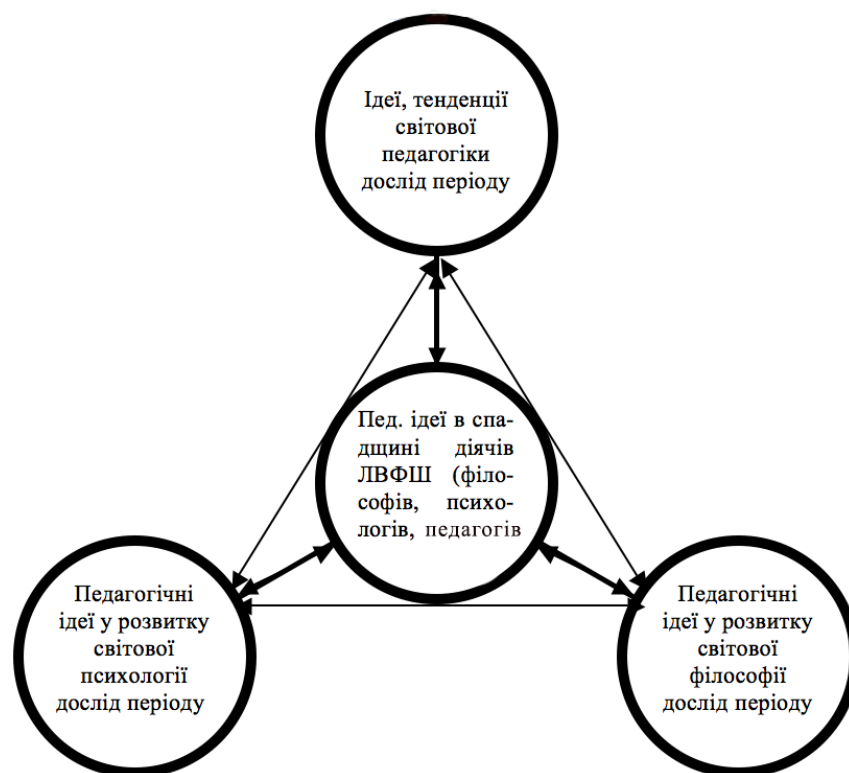


Рис. 1. Модель розвитку педагогічних ідей в ЛВФШ (1895 – 1939 рр.)

В Україні історію виникнення та науковий доробок ЛВФШ, зокрема у сфері педагогіки, філософії, соціології та психології, вивчали Б. Домбровський, С. Іваник, які досліджували участь українських філософів у науковій діяльності школи, Т. Лещак проаналізував теоретико-методологічні та методичні основи педагогічної майстерності засновника школи професора Львівського університету кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. Казимира Твардовського, О. Гончаренко розглянула філософсько-педагогічні ідеї С. Балея – українського і польського психолога, педагога, представника ЛВФШ. У 1964 році М. Верников започаткував в Україні фундаментальне вивчення ЛВФШ, дослідив історію її виникнення і розвитку, запропонував і

всебічно обґрунтував її трактування як філософського напрямку, розкрив її ідейно-теоретичні джерела, чим започаткував багатопланове вивчення доробку та внеску її представників у психологію, педагогіку, етику, естетику та інші галузі знань. А також започаткував в Україні фундаментальне вивчення поглядів видатного українського і польського філософа, психолога і педагога академіка Степана Балея. Проблема розвитку педагогічних ідей ЛВФШ, зокрема у зіставленні української і польської традиції, традиційної та реформаторської педагогіки, порівняно із іншими науковими напрямками школи (філософія, психологія), є недостатньо дослідженою, що й обумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є виявлення та обґрунтування філософсько-психологічної основи педагогічної думки Львівсько-Варшавської філософської школи. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: прослідкувати розвиток педагогічних ідей у взаємозв'язку між філософією, психологією і педагогікою як сферами наукового пошуку в ЛВФШ; розробити модель розвитку педагогічних ідей у ЛВФШ.

Як зазначає О. Невмержицька у посиланні на дослідження зарубіжних педагогів (J. Butler, M. Gogacz, M. Krasnodębski, G. Gutek), визначення основ виховання пов'язане із розподілом філософсько-педагогічних течій на ідеалістичну та реалістичну концепції освіти, у відповідності до яких виокремилися описова та нормативна, емпірична та гуманістична педагогіка, аксіоцентризм і пайдоцентризм. Аксіоцентризм, педагогічний традиціоналізм, нормативна педагогіка відповідає педагогіці ідеалу, а пайдоцентризм, описова педагогіка, педагогічне реформаторство пов'язане із педагогікою життя. До педагогічного ідеалізму належать також емпіричний (матеріалістично-позитивістський) та гуманістичний (постмодернізм, антипедагогіка, альтернативні педагогіки) напрями [5]. Педагогічний напрям у ЛВФШ був представлений ученими, які були прихильниками педагогічного традиціоналізму (аксіоцентризму, ідеалізму) і педагогічного реформаторства (пайдоцентризму, реалізму) у вихованні. Однак, такий поділ вважаємо умовним, оскільки загалом педагогічні ідеї ЛВФШ мали настанови реформування, змін у зверненні до особистості (учня/вихованця, вчителя/вихователя), її потреб у зв'язках між собою, спільнотою і світом.

Ідеї педагогічного реформаторства (пайдоцентризму, реалізму) у доробку ЛВФШ пов'язані з ідеями гуманізації виховання у контексті розвитку польської та світової педагогіки досліджуваного періоду. Як зазначає В. Ханенко, значним теоретичним напрямом у польській педагогіці досліджуваного періоду є педагогіка культури (інші назви – гуманістична педагогіка або педагогічний персоналізм). Для усіх представників педагогіки культури міжвоєнного періоду (зокрема, С. Гессен, Я. Кузьмів, Б. Наврочинський, Б. Сухододський та ін.) суть виховання полягала у формуванні особистості як структури ідеальних рис на основі надбань та цінностей культури. Рушійною силою цього процесу були культурні цінності, а змістом – формування духовності. Усі представники педагогіки культури апробували тезу про існування надісторичних, наднаціональних, надцивілізаційних цінностей культури, прагнення до яких є покликанням людини, тому метою виховання є невтомне наближення вихованців до цих культурних цінностей і підготовка до участі в них [6]. Зазначимо, що ідеї педагогіки культури були особливо популярними у середовищі українських галицьких педагогів (зокрема, Я. Кузьмів, В. Пачовський, В. Янів та ін.), оскільки відповідали меті і завданням національного виховання.

Розглянемо окремі аспекти педагогічної думки ЛВФШ, репрезентовані у спадщині Б. Наврочинського, С. Балея та Я. Кузьміва, К. Твардовського.

Педагогічна діяльність Казимира Твардовського у Львівському університеті пов'язана із веденням лекційних занять, організацією наукової роботи студентів, активізацією дослідницьких пошуків викладачів та студентів у роботі психологічної лабораторії, створеної ним у 1907-му (з 1920 – Психологічний інститут) і очолюваної упродовж 23 років. К. Твардовський створив осередки філософії (з 1897 р.) та педагогіки (з 1921 р.) при філософському факультеті університету, що й визначило проблематику наукових зацікавлень викладачів та студентів.

На засіданнях оголошувалися доповіді про результати наукових досліджень, присвячених філософським, психологічним, виховним, дидактичним проблемам, які обговорювалися, збагачуючи слухачів знаннями методики наукового дослідження і навичками наукової дискусії. К. Твардовський вивчав філософію, психологію і педагогіку у вищих школах Відня, Лейпціга та Мюнхена. Серед його вчителів були визначні науковці того часу – філософ, засновник вчення про предметність свідомості Франц Brentano (1838-1917) та психолог і фізіолог Вільгельм Вундт (1832-1920). Під їхнім впливом К. Твардовський засвоює як інтенціональні ідеї, так і головні засади експериментальної психології, стає переконливим адептом їх розвитку та впровадження у наукове та педагогічне життя Львівського університету. Різномічні наукові зацікавлення вченого формуються на перетині епістемології, психології, етики, логіки і дидактики. Його погляди у науково-педагогічній площині дають підстави стверджувати про наявність цілісної концепції, в основі якої лежить логіко-етичне підґрунтя педагогічних процесів та явищ. Методологічні основи цієї концепції викладені у працях «Уявлення і поняття» (1898), «Про дії і процеси» (1911) і «Про сутність понять» (1924), а її дидактична сторона – у навчальному посібнику для вчительських семінарій «Головні поняття дидактики і логіки» (1901), низці статей, практичних рекомендаціях для майбутніх педагогів «Екзаменаційні вимоги для кандидатів на вчителів середніх шкіл» (1911), а також дидактичних розробках з методики викладання окремих шкільних предметів і з організації навчального процесу [1].

Представник ЛВФШ, психолог, педагог Б. Наврочинський, як зазначає польський дослідник Славомир Штобрин, належить до покоління тих, хто заклав основи філософської педагогіки або, інша назва, філософії виховання (едукація). Б. Наврочинський у праці «Сучані напрями педагогічні» (1934 р.) присвятив невеликий розділ філософській педагогіці, пов'язавши її, перш за все, з педагогікою культури. Б. Наврочинського вважали репрезентантом педагогіки культури, оскільки він сам, характеризуючи цей напрям філософії виховання у праці «Польська педагогічна думка» (1938 р.), поставив себе у ряд її творців, вказуючи на три виміри інтерпретації в педагогіці культури в категоріях – цілісності, ієрархії та структури [8].

У доповіді Я. Кузьміва «Напрямні національного виховання», виголошеній на Першому українському педагогічному конгресі (Львів, 1935 р.), було визначено людинотворчий та культуротворчий зміст національного виховання [3, с. 191–194]. Вказуючи на здобутки «нового виховання», вчений зауважує, що «в новітніх часах більше признання здобуває собі напрямок, знаний під назвою «педагогіка культури», в якій під поняттям культури розуміємо «не готові вже витворені культурні вартості, але скоріш духовний процес», що ґрунтується і зорієнтований на такі культурні цінності, як звичаї, мораль, релігія, мистецтво, наука, мова, господарські вартості, література тощо. Саме тому Я. Кузьмів визначає завдання виховання – «ввести дитину у світ культурних вартостей», які трактує не як готовий факт, а безупинний процес. «Тільки за таких умов виховання стане культурою одиниці, причому у відношенні до одиниці завдання виховання ніколи не може бути вповні закінчене, подібно як у відношенні до народу ніколи не може бути закінчене завдання культури», а це визначає завданням «так виховувати, щоб діти були не пасивними сприймачами, але і творцями більш вдосконалених, а то й нових культурних вартостей» [3, с. 192]. Я. Кузьмів застерігає про те, що «коли не знатимемо себе самих та не матимемо основної науки про себе самих, то годі буде думати про удачність національного виховання, яке у процесі виховання можна досягти інтеграцією історії, географії, мистецтва, літератури, економіки, статистики, психології, філософії» [3, 194].

Психологічні знання як основа педагогічних здобувалися власне в досліджуваний період. Педагогіка, досліджуючи процеси засвоєння суспільно-історичного досвіду, не може ігнорувати закономірності сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, динаміку засвоєння знань, формування вмінь, навичок, природу інтересів і здібностей, психологічні закономірності розвитку особистості в цілому. Виникнення психології як науки пов'язане з іменем німецького психолога Вільгельма Вундта (1832 – 1920), який у 1879 році у Лейпцигу заснував першу у світі лабораторію експериментальної психології. У досліджуваний період, тобто кінець ХІХ – перша

половина ХХ ст., психологія розвивалася як біхевіоризм – наука про поведінку, головними методами якої є експериментальний і спостереження за тим, що можна безпосередньо побачити (поведінка, вчинки, реакції), а мотиви, які викликають вчинки, не досліджуються. У цей же період розвивається психоаналіз як вчення про те, що поведінка людини визначається не лише її свідомістю (здатністю думати, бачити, відчувати), а й несвідомим, яке пов'язане із дією природжених інстинктивних потягів у психічному житті людини [4, с. 9-10]. Тісний зв'язок психології та педагогіки підтверджується наявністю окремої галузі психологічного знання – педагогічної психології, яка вивчає психологічні основи педагогічного процесу (процесу навчання і виховання).

Одним із представників ЛВФШ є Степан Балей (1885 – 1952), учений світового рівня, який відомий ґрунтовними дослідженнями та працями в галузі педагогіки, психології, філософії, педагогічної психології, очолював кафедру педагогічної психології або психології виховання у Варшавському університеті. С. Балей ґрунтовно вивчав особливості розвитку дитини, її задатки, принципи навчання та виховання у таких працях, як «Завдання психології педагогічної» (1933), «Психологія віку дозрівання» (1932), «Характерологія і типологія дітей та молоді» (1933) та інших. Опонуючи постулатам традиційної школи виховання, С. Балей наполягає на стосунках толерантності та порозуміння між дорослими та дітьми в процесі навчання та виховання, послідовно виступає проти механіцизму й жорстокого академізму у вихованні дитини, що виключає примус та сліпу дисципліну, яка вимагає покори без розуміння та усвідомлення мотивів у наказах дорослого [7, с. 451].

Виявивши педагогічні ідеї ЛВФШ у вибірці її персоналій, з'ясували філософсько-психологічну основу розвитку педагогічних ідей школи і зробили такі висновки:

- 1) педагогіка завжди широко використовує психологічне та філософське знання про людину як предмет виховання;
- 2) педагогіка не може ігнорувати вчення про закономірності психологічного розвитку особистості, знання про сприймання, пам'ять, мислення, увагу, динаміку засвоєння знань, формування вмінь, навичок, природу інтересів і здібностей;
- 3) психологія як наука, зокрема напрям експериментальної психології, сформувалися у досліджуваній період, причому одним із осередків цього розвитку була ЛВФШ, а напрямом – педагогіка культури;
- 4) філософія створює теоретико-методологічне підґрунтя для розвитку ідей педагогіки і психології і, водночас, використовує результати психологічних та педагогічних досліджень при побудові наукової картини світу;
- 5) психологія і педагогіка тісно пов'язані з логікою у вивченні людського мислення, тільки психологія і педагогіка вивчає його процесуально-діяльнісний аспект, а логіка – результативний.

Перспективою подальших досліджень є ретроспекція дидактики крізь призму поглядів представників Львівсько-Варшавської філософської школи – прихильників педагогічного традиціоналізму і педагогічного реформаторства.

Список використаних джерел

1. Видатні постаті академічної педагогіки у Львівському університеті. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/about/vydatni-postati>.
2. Гончаренко С.У. Педагогіка / С.У.Гончаренко // Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 635 – 637.
3. Кузьмів Я. Напрявні національного виховання / Я.Кузьмів // Перший український педагогічний конгрес. 1935. – Львів : Рідна школа, 1938. – 252 с. – С. 191 – 194.
4. Мацко Л.А. Основи психології та педагогіки: навчальний посібник / Л.А. Мацко, М.Д. Прищак. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 160 с.
5. Невмержицька О.В. Ідеалізм та реалізм як основа формування цінностей особистості / О.В. Невмержицька. – Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного

університету імені В.Винниченка. Серія «Педагогіка». – Електронний ресурс. – Режим доступу: journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/download/154/143.

6. Ханенко В.С. Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918 – 1939рр.) / В.С. Ханенко. – Автореф ... педагог наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – Луганськ, 1997. – 18 с.
7. Baley S. Psychologia wychowawcza w zagysie / Stefan Baley. – Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas, 1938. – 686 s.
8. Sztobryn Sławomir. Bogdan Nawroczyński jako historyk filozofii wychowania / Sławomir Sztobryn. – Електронний ресурс. – Режим доступу: dspace.uni.lodz.pl:8080/.../Nawroczyński%20ja.

The article revealed and grounded philosophical and psychological foundations of educational thought of Lviv-Warsaw School of Philosophy (here – LWPS). And also analyzes the development of educational ideas in the relationship between philosophy, psychology and pedagogy as scientific research in areas of LWPS; is has been made the model of the development of pedagogical ideas in it.

Syncretism of philosophy, psychology and pedagogy in cultural and historical circumstances of the studied period declares itself in the fact that education makes extensive use of psychological and philosophical knowledge of man as the subject of education. This relationship led to scientific knowledge in the structure of different disciplines, methods, levels of scientific knowledge and also the vicissitudes in the lives of the founder of LWPS Casymyr Twardowsky (1866 – 1938) and his students Ukrainian Galician teachers – Stepan Bailey (1885 – 1952), Jaroslav Kuzma (1897 – 1945), Alexander Kulchytsky (1895 – 1980), Stephen Oleksjuk (Tudor) (1892 – 1941) and Polish – Vladyslav Tatarkevych (1886 – 1980), Zygmunt Kukulsky (1890 – 1944), Casymyr Sosnitsky (1883 – 1976), Bohdan Sukhodolsky (1903 – 1992), Bohdan Roman Navrochynsky (1882 – 1974).

The development of pedagogical ideas of LWPS of the studied period, we present in the model. Interdependent components of it are: ideas, trends of world pedagogy of the studied period – personnel representatives of LWPS (which are known in the history of world science as philosophers, psychologists and teachers) and teaching ideas in their scientific legacy – the development of these ideas in the philosophy of the studied period – the development of these ideas in psychology of the studied period.

Key words: pedagogy, philosophy, psychology, syncretism, Lviv-Warsaw School of Philosophy, model.

УДК 796.011.3-053.6:37.091.217

Володимир Єзерський
Volodymyr Yezerskyi

ДИНАМІКА ПІДВИЩЕННЯ В ПІДЛІТКІВ РІВНЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ У ЛІТНЬОМУ ОЗДОРОВЧОМУ ТАБОРІ

DYNAMIC OF TEENAGERS' INTEREST LEVEL INCREASE TO PHYSICAL EXERCISES IN SUMMER CAMP

У статті встановлено динаміку формування інтересу підлітків до занять фізичними вправами в умовах літнього оздоровчого табору; здійснено аналіз результатів моніторингу ставлення підлітків до цих занять; визначено умови та засоби, які забезпечують підвищення в підлітків рівня інтересу.

Ключові слова: фізичні вправи, літній оздоровчий табір, підлітки, інтерес, спецкурс з футболу.

Формування інтересу до занять фізичними вправами (далі – ФВ) у підлітків в умовах літнього оздоровчого табору (далі – ЛОТ) має теоретичну і практичну складові в їх єдності. Теоретичний аспект фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах ЛОТ полягає в актуалізації раніше набутих і засвоєнні нових знань із загальних питань про здоров'я людини, і про своє власне – у результаті самопізнання, самоспостереження і самооцінки. Практичний аспект пов'язаний із власне заняттями підлітком ФВ, які повинні супроводжуватися роз'ясненням, рекомендаціями, новими здоров'язберігаючими вміннями і навичками. Тобто, підліток повинен одночасно отримати відповіді на питання: «Що треба робити?» чи «Що не треба робити?», «Як?» та «Навіщо?». Важливо, щоб у дитини було чітке усвідомлення права власного вибору (займатися чи не займатися ФВ) і, водночас, відповідальності за його наслідки. Мета буде досягнута за умови, коли і перший і другий вид діяльності підлітка будуть емоційно позитивно забарвленими, стануть власним «хочу» – знати і вміти, яке трансформується в «треба». Це поєднання естетичного та етичного рівнів усвідомлення підлітком проблеми, причому треба пам'ятати, що на цьому етапі онтогенезу естетичне (отримання задоволення як мета – мотив «хочу») домінує над етичним (виконання обов'язку як переконання – мотив «треба»). Єдність задоволення та обов'язку у заняттях підлітка ФВ визначена першочерговим завданням роботи табору: оздоровити в умовах раціонального, добре організованого відпочинку.

У дослідженнях Р. Баннікової, В. Горбинко, С. Решітник, Г. Шутки, Л. Шандра, О. Яковенко та інших розглянуто питання створення у ЛОТ соціально-педагогічних умов підвищення рівня фізичного стану та здоров'я дітей і підлітків. В основу даних досліджень покладено розподіл дітей на групи і розробку оздоровчих програм для різних груп залежно від рівня їхньої фізичної підготовленості, фізичного розвитку та фізичного стану в цілому, розглянуто питання оптимізації різних напрямків виховної роботи у соціально-педагогічних умовах ЛОТ. Проблемі формування позитивного ставлення учнів до занять ФВ присвячені дослідження В. Грановського, С. Дроб'язко, С. Омельченка, В. Решетілова та ін. Однак, не розглянутою залишається проблема використання конкретних умов та засобів, що забезпечують динаміку підвищення у підлітків рівня інтересу до занять ФВ у ЛОТ, що й обумовило вибір теми нашої статті.

Метою статті є з'ясування динаміки у формуванні інтересу підлітків до занять ФВ в умовах ЛОТ. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання: провести аналіз результатів моніторингу ставлення підлітків до занять ФВ в умовах ЛОТ та поза ним; визначити педагогічні, фізкультурно-оздоровчі умови та засоби, які забезпечують підвищення у підлітків рівня інтересу до занять ФВ у ЛОТ.

Основною метою діяльності дитячого ЛОТ є розвиток у підлітків сталих інтересів до певних видів оздоровчої діяльності, усвідомлення потреб власного організму і здоров'я, а також формування умінь і навичок задоволення цих потреб у повсякденному житті та у процесі занять ФВ. У зв'язку з цим В. Горбинко визначає такі функції занять підлітка ФВ в умовах ЛОТ: релаксаційна – різке зниження фізичного тонуусу й психологічне розслаблення; рекреаційна – відновлення та розвиток фізичних і духовних сил, витрачених у процесі навчання, праці, суспільної діяльності; компенсаційна – повернення підліткам утрачених сил, наприклад, коли інтелектуальне навантаження компенсується фізичною активністю тощо [1, с. 58].

Дотримання здорового способу життя як задоволення потреби збереження і зміцнення здоров'я передбачає: прагнення до фізичної досконалості; досягнення душевної гармонії в житті; забезпечення повноцінного харчування; виключення із життя деструктивної поведінки; дотримання правил особистої гігієни: очищення організму та його загартування [3, с. 55]. Педагогічні умови ЛОТ дозволяють задовільнити ці потреби. Однак, як зазначає Є.Хриков, завжди треба пам'ятати, що педагогічні умови *створюють*, а цілі та завдання – реалізують у створених умовах, тож важливим є не пропозиція використовувати той чи інший засіб, а *розробка* чинників, які обумовлюють вибір тих чи інших засобів у залежності від наявних обставин [5]. У визначенні теми нашого дослідження вказано на педагогічні умови у ЛОТ, які

забезпечують позитивну динаміку у процесі формування інтересу у підлітків до занять ФВ. Як зазначає В. Грановський, сьогодні поряд з терміном «відпочинок» використовують поняття «раціональний відпочинок» в оздоровчих закладах, який, передусім, має включати правильну організацію режиму дня – чергування різного виду занять (лекцій, тренінгів, практичної діяльності) з відпочинком (перерви, заняття спортом, організація та участь у розважально-культурних заходах). При цьому важливо звертати увагу на вік і характер діяльності підлітків [2].

Згідно з гіпотезою нашого дослідження, формування у підлітків інтересу до занять ФВ в педагогічних умовах ЛОТ є ефективним, якщо враховано психолого-педагогічні аспекти цього процесу на засадах валеології, що в цілому створює алгоритм виникнення стійкої мотивації до занять ФВ в умовах ЛОТ та поза ним. З метою підтвердження чи спростування гіпотези був проведений експеримент. У ході експерименту встановлено, що основними факторами, які підсилюють (або могли б підсилити) інтерес підлітків до занять ФВ (сукупно в експериментальній та контрольній групах, далі в тексті – ЕГ та КГ), є: різноманітність навчального матеріалу – 15%, врахування гендерних мотивів – 18%, створення вчителем/тренером/інструктором ситуації емоційного комфорту, релаксу, розваги, що допомогло б підліткам зняти втому після навчання, – 42%, насиченість навантаженням – 10%, можливість покращення рівня фізичної підготовленості, корекція фігури – 15%. Вагомими факторами, які визначають (або пояснюють) негативне відношення підлітків (сукупно в ЕГ та КГ) до занять ФВ є: одноманітність навчального матеріалу та організації занять – 33%, авторитарний стиль спілкування викладача, що створює ситуацію емоційного дискомфорту, напруги – 20%, відсутність результату у заняттях ФВ – 18%, відсутність вправ, які дають задоволення, відповідають гендерним інтересам – 18%, поганий стан здоров'я – 11%.

Результати анкетування в ЕГ щодо виявлення ставлення підлітків до занять ФВ в умовах ЛОТ, проведені на початку зміни, засвідчують позитивне ставлення у 56% опитаних підлітків. Заняття ФВ не подобаються 15% опитаних, 18% зазначили, що займаються ФВ, бо це «так треба» і «інколи подобається» займатися ФВ, а «інколи ні», а 11% не займаються ФВ за станом здоров'я, у школі мають звільнення від занять фізкультурою. Результати анкетування у цій групі, проведені у кінці зміни, засвідчують позитивне ставлення у 75% (було 56) опитаних підлітків (різниця 19). Змінився у бік зменшення показник тих, хто займається, але їм «не подобається» заняття ФВ: заняття ФВ у кінці зміни не подобаються 10% (було 15, різниця 5). Лише 7% (було 18) на кінець зміни зазначили, що займаються ФВ, бо це «так треба» і частково їм подобається займатися ФВ, а частково ні (різниця 11). З 11% тих, хто не займався ФВ за станом здоров'я та в школі мали звільнення від занять фізкультурою, лише 8% і в таборі не займалися (різниця 3). Таким чином, уже сформована мотивація (в ЕГ) до занять ФВ на початок зміни присутня у 56%, а в 33% була слабка, в 11 – відсутня повністю. Показники на кінець зміни (в ЕГ) засвідчують, що сформована мотивація у 92%, з них: у 75% – сильна (на 19 більше у порівнянні з початком зміни), у 17 – слабка (на 27% менше, ніж на початку зміни), а у 8 відсутня за станом здоров'я (на 3 відсотки менше, ніж на початку зміни). Тобто: 75% мають сильну мотивацію, з них 56 зберегли, 19% (було 33) посилили «слабку» мотивацію до рівня «сильна» (різниця 14), 17 – виявили (зберегли свій рівень «слабка» або перейшли на рівень «слабка» із рівня «відсутня») рівень слабкої мотивації (було 33, різниця – 16), у 8 – мотивація так і не сформувалася (було 11, різниця – 3).

У результатах попереднього анкетування виявили, що тільки 57% підлітків задоволені рівнем своєї фізичної підготовки і, відповідно, фізичним станом, а 34% підлітків – задоволені частково, а 9% опитаних підлітків – зовсім не задоволені. Водночас, нами встановлено, що 89% підлітків вважають систематичні заняття ФВ необхідними, тоді як 11% стверджують, що систематичні заняття ФВ їм не потрібні, хоча й готові займатися ФВ у час відпочинку, трактуючи їх як розвагу, гру, цивілізований відпочинок.

Ураховуючи отримані результати, робимо висновок про те, що педагогічні умови ЛОТ є сприятливими для формування стійкого інтересу у підлітків до занять ФВ, а можливість отримати стан естетичного задоволення, емоційного комфорту, схвалення дорослих та однолітків для підлітків має високе мотиваційне значення. Мова йде про мотив самопізнання, самоствердження та самореалізації, самоактуалізації.

Встановлено, що для реалізації мети і завдань формування інтересу в підлітків до занять ФВ в умовах ЛОТ ефективним є використання навчально-виховного потенціалу спортивних ігор, зокрема футболу, як синтезу ФВ на швидкість, силу, витривалість, гнучкість та спритність.

У результатах анкетування підлітків та керівників/інструкторів/тренерів фізичного виховання в умовах ЛОТ нами виявлено потребу введення такого виховного фактора, який би сприяв формуванню стійкого інтересу підлітків до занять ФВ. Таким навчально-виховним фактором став інтегративний, розроблений спецкурс фізкультурно-оздоровчого спрямування «Футбол – це більше, ніж гра». У процесі впровадження спецкурсу в єдності теоретичних і практичних методів основний акцент зроблено на розкритті емоційно-естетичного, етичного, інтелектуального потенціалу футболу як гри, в основі якої синтез загального (командного) та індивідуального (особистісного); створенні педагогічних ситуацій для самопізнання, самоствердження та самореалізації підлітка; доцільному, ситуативно виправданому умовами гри виконанні підлітком низки ФВ; отриманні відчутних результатів у формуванні певних знань, умінь та навичок з фізичної культури (витривалість, швидкість, сила, гнучкість, спритність), що допоможе в процесі формування стійкого інтересу до занять ФВ в ЛОТ та поза ним.

Вивчення спецкурсу почалося на початку табірної зміни з проведення вступного заняття, на якому підліткам ЕГ були розкриті мета, завдання, методика і обсяг навчальної роботи з курсу «Футбол – це більше, ніж гра». Підкреслено значення окремих тем, їх характерні особливості, особливу увагу приділено заняттям ФВ та усвідомленому використанню їх в елементах гри, вказано методи навчально-виховної роботи. З метою уникнення фактору навіювання на учасників ЕГ з боку організаторів експерименту і досягнення достовірних висновків (зовнішньої валідності), не доводили до відома учасників експерименту про їхню участь і роль у ньому.

На кінцевому етапі формувального експерименту було проведено другий незалежний зріз (вихідна діагностика) в ЕГ та КГ з метою діагностики динаміки зростання рівня інтересу підлітків до занять ФВ в умовах ЛОТ. Ця діагностика, як і вхідна, теж здійснювалася поетапно.

Як показали прикінцеві дослідження (вихідне діагностування), в підлітків ЕГ підвищився рівень емоційної стійкості, впевненості у власних силах, усвідомлення особистісної потреби в заняттях ФВ і соціальної мотивації до них. Цей факт пов'язаний у межах спецкурсу «Футбол – це більше, ніж гра» з поєднанням теорії і практики в заняттях ФВ як структурно-змістовими компонентами футболу. А впровадження самого спецкурсу в заняттях ЕГ виступає як причина і передбачуваний наслідок різних показників діагностування (до експерименту і після, в КГ і ЕГ).

Спортивна гра футбол розглянута і як об'єкт вивчення, і як навчально-виховний засіб у процесі формування інтересу у підлітків до занять ФВ в умовах ЛОТ. Причому єдність об'єкта і засобу в заняттях підлітків футболу в умовах ЛОТ корелює як з природними, так і штучно створеними засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Футбол – це більше, ніж просто гра, оскільки несе у собі багато істотних ознак культури загалом і фізичної зокрема. У просторі футболу здійснюється діяльність, яка спрямована на вдосконалення, перетворення природних фізичних даних, рухових навичок особистості, формування культури тіла і руху, а також культури поведінки, спілкування, пізнання. Розглядаючи пізнавальний, розвивально-виховний потенціал футболу правомірно говорити про культуру колективу (команда, спільнота вболівальників), особи (тренер, футболіст, суддя, глядач), нормативну культуру, що включає і поведінкові форми (право, мораль, етику). Культура футболістів, тренерів, суддів, вболівальників виявляється у здатності самостійно ставити перед собою задачі своєї діяльності, боротися за найвищу якість її результатів.

Головною дійовою особою на футбольному полі є футболіст, і гра пред'являє найвищі вимоги до нього, культури його діяльності, мислення, творчості. Мова йде про міру влади людини над власними емоціями, поведінкою, здатності неухильно виконувати правила, про культуру рухів, їх точність, економічність, естетичність, доцільність, рівень розвитку волі, завзятості, наполегливості, а також фізичних якостей (швидкості, витривалості, спритності) як у хлопчиків, так і дівчат.

Техніка футболу – це сукупність фахових дій, для виконання яких потрібні навички ФВ – швидкість, сила, витривалість, гнучкість: дриблінг (біг з м'ячем), розвороти з м'ячем і без нього, зупинка м'яча, відбирання його у супротивника, відбивання м'яча головою, вміння робити різні хитрі фінти (обманливі рухи) та передачі тощо. Високі вимоги футбол ставить до швидкості мислення, кмітливості, завбачливості, інтуїції. Одноборство на футбольному полі часто присутнє у навмисних або випадкових зіткненнях, у розв'язанні яких виявляє себе культурно-цивілізаційний аспект футболу, адже для сотень, тисяч глядачів, уболівальників це раціональна, культурна форма проведення дозвілля, розваги, рекреації [4].

Реалізація програми спецкурсу передбачала, крім іншого, формування у підлітків культури вболівальника, знайомство з низкою вправ для розвитку дихальної системи у поєднанні з рухами. Зокрема, для розвитку дихальної системи використовувалися українські пісні та кричалки футбольних вболівальників, які у структурі кожного заняття спецкурсу «Футбол – це більше, ніж гра» були компонентом емоційного розігріву, розминки, тобто ефективним навчально-виховним та емоційно-естетичним засобом.

Пісні та кричалки вболівальників футболу – це віброкосмічний код, словесно-музичний спосіб медитації, обряд єднання вболівальників із улюбленою командою загалом та з кожним її гравцем зокрема, яка на початку заняття традиційно виконується в колі і має на меті активізувати дихання, підсилити власну внутрішню енергію. Репертуар пісень та кричалок переважно патріотичного (щодо Батьківщини та улюбленої команди) змісту, який впливає на душу і розум підлітка, а музичний малюнок відтворює жвавість, рух, ритм, енергію, віру в перемогу, силу і витривалість. Зроблено підбірку українських футбольних пісень та кричалок: 1) пісня «Україно, забивай!» (у виконанні групи «Тартак»), 2) кричалки: «Жовте поле! Синє небо! Гол забити дуже треба! Степ широкий! Червона калина! Наша слава Україна!», «Хлопці з України (тут і надалі може бути названо населений пункт, який представляє команда – прим. В.Є.) грають у футбол! Що нам всім потрібно? Нам потрібен гол! Покажіть-но, хлопці, школу! Покажіть-но клас! Хай суперник ваш ніколи не забуде вас!», «Зелене поле, синьо-жовті прапори! Сьогодні в моді наші кольори! Уже позаду час невдач! Відсвяткуймо разом кожен м'яч! Віва, Україно! О-о! Віва, Україно! О-о!» (пісня «Віва, Україно!» у виконанні групи «Танок На Майдані Конго»), кричалка: «Хто ми? – Леви! Хто ми? – Орли! Когось боїмося? – Ні! Ні! Ні! Хто ми? – Леви! Хто ми? – Орли! Україна в серці? Назавжди!», «Подарують козаки Україні свято! Та здійметься догори синьо-жовтий прапор!!!», «Доки я кричати зможу – Україна переможе!», «Ми – потомки козаків! Безліч ми заб'єм голів! Прагнемо кубок ми підняти! Тож вперед – перемогати!!!», «Україно! Ти це зможеш!!! І, як звично, переможеш!!!», «Граї, командо наша, так, як танцюємо гопак!!!», «О-У-О! Україно, вперед! О-У-О! Україно, давай!», «Треба Гол! Треба Гол! Треба! Треба! Треба! Гол! Гол! Гол!», «Слава Україні! Героям слава!», «Будьмо! Гей! Будьмо! Гей! Будьмо! Будьмо! Будьмо! Гей! Гей! Гей!» [6]. Виклад і засвоєння підлітками технічних елементів потребує максимальної концентрації уваги і мобілізації внутрішніх ресурсів тіла для засвоєння елементів форми і змісту футболу в поєднанні цілісної гри та окремих ФВ.

Результати підсумкового дослідження підтвердили висунуті в гіпотезі основні твердження про ефективність використання емоційно-естетичного, психологічного ресурсу занять ФВ. Впровадження спецкурсу «Футбол – це більше, ніж гра» у процесі формування у підлітків інтересу до занять ФВ в умовах ЛОТ актуалізує для молоді проблему вивчення історії світового та українського футболу, формує почуття патріотизму, сприяє усвідомленню потреби гартувати тіло, волю і характер з метою збереження особистого здоров'я та здоров'я

спільноти (сім'ї, роду, нації). Підлітки в ЕГ та КГ вважають, що курс (спецкурс) з футболу потрібно впроваджувати у шкільну програму і надавати йому більшого емоційного насичення.

Формування інтересу до занять ФВ в умовах ЛОТ – є одним із складних процесів мотиваційної сфери особистості. При цьому слід розрізняти як внутрішню, так і зовнішню мотивацію. Однак, якою б сильною не була зовнішня мотивація, інтерес формується лише у результаті внутрішньої мотивації. Вона виникає тільки тоді, коли зовнішні мотиви і цілі відповідають можливостям підлітка, є оптимальними (не надто важкими і не дуже легкими) і коли підліток розуміє суб'єктивну відповідальність за їх реалізацію. Успішна реалізація мотивів і цілей викликає у підлітка натхнення успіхом, бажання продовжувати заняття за власною ініціативою. Це і є процесом внутрішньої мотивації та сформованим інтересом до занять ФВ. Внутрішня мотивація впливає на динаміку занять ФВ тоді, коли підліток відчуває задоволення від самого процесу і умов занять, від характеру взаємин з вихователем/тренером/інструктором, членами дитячого колективу під час цих занять.

Список використаних джерел

1. Горбинко В. М. Концепція діяльності дитячого оздоровчого табору «Астра» / В. М. Горбинко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 6. – С. 57–60.
2. Грановський В.Г. Формування здорового способу життя підлітків в умовах оздоровчого табору / В.Г. Грановський. – Автореф дисер кандидата педагогічних наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Луцьк, 2011. – 23 с.
3. Омельченко С. О. Коло питань з проблеми: «соціальний інститут – здоровий спосіб життя» / С. О. Омельченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – № 1. – С. 55–60.
4. Про спорт загалом і футбол зокрема / Укладачі: Н.О. Гажаман, Н.В. Загайна. – К. Б.В, 2012. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://chl.kiev.ua/default.aspx?id=6179>.
5. Хриков Є.М. Педагогічні умови у структурі педагогічного знання [Електронний ресурс] / Є.М. Хриков. – Режим доступу: <http://hrykov.luguniv.edu.ua/index.php/naukovi-roboti/101>.
6. Українські футбольні кричалки та пісні. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://dynamo.kiev.ua/blog/120574-ukransk-futboln-krichalki-ta-psn>.

The article deals with dynamic of teenagers' interest forming to physical exercises (further – PE) in summer recreation camp (further – SRC); the analysis of teenagers' attitude monitoring results have been shown; the means and conditions that provide interest level increase have been defined.

Teenagers classes in PE in SRC provide relax, recreation and compensation, leisure and health improvement. According to the hypothesis of research teenagers' interest forming to PE classes under the pedagogical supervision in SC is efficient if psychological and pedagogical aspects of this process have been taken into consideration. Teenagers have an opportunity to satisfy their needs in self-cognition, self-estimation and self-realization at classes proposed by the researcher under the name «Football is more even a game». In the sphere of football the activity aims at improvement, conversion of born physical capabilities, moving skills of a person, body shape improvement, fan culture foundation, communication and cognition. Teenagers' acquaintance with Ukrainian songs and rhymes of football fans in the structure of every class of the proposed special course is the part of warm-up, a means of respiratory system development in combination with movement. This subject introduction makes possible for young people to learn history of world and Ukrainian football, develops patriotic feeling, provides need to temper body, will and character with the aim of self health protection and society health protection (family, nation, etc.). Fixed dynamic of teenagers' interest forming to PE in SC has proved the hypothesis of the research.

Key words: physical exercises, summer recreation camp, teenagers, interest, special course.

УДК 377

*Людмила Заїка
Liudmyla Zaiika*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN THE CONTEXT OF SIMULATION TECHNOLOGY APPLICATION

На підставі проведеного аналізу ключових понять: «організаційні умови», «педагогічні умови», «інноваційне освітнє середовище» розкрито сутність поняття «організаційно-педагогічні умови». Визначена та обґрунтована структура організаційно-педагогічних умов функціонування системи формування професійної компетентності із застосуванням технології імітаційного моделювання.

Ключові слова: *інноваційне освітнє середовище, організаційно-педагогічні умови, організаційні умови, педагогічні умови, технологія імітаційного моделювання.*

Професійна компетентність військового фахівця має свої специфічні особливості та передбачає певні організаційно-педагогічні умови функціонування системи її формування. Такі умови також забезпечують ефективність досягнення мети всього освітнього процесу навчального закладу, в нашому випадку, формуванні професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління.

Під час попередніх досліджень [4] було встановлено, що відповідно до сучасних вимог підготовки педагогічна технологія імітаційного моделювання є найбільш доцільною для застосування в навчальному процесі ВВНЗ, що, в свою чергу, вимагає певних організаційно-педагогічних умов, необхідних для реалізації такої технології відповідно до її ознак, особливостей та структури.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури стосовно проблем створення та розвитку організаційно-педагогічних умов (О. Алексеев, Р. Гейзерська, Н. Житник, О. Заболотська, А. Зубко, А. Клочко, О. Косаревська, І. Облес, В. Савищенко, Б. Чижевський, В. Ягупов та ін.), умов формування компетентності (І. Зязюн, М. Вачевський, О. Гура, М. Коляда, Г. Копил, В. Петрук, О. Рембач, І. Сенча, Л. Сподін, В. Стельмашенко, О. Фурса, В. Ягупов та ін.), готовності до професійної діяльності (О. Бойко, Н. Волкова, В. Зінченко, Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, О. Макаренко, В. Осьодло, О. Серняк, Є. Тягнирядно, О. Шупта, В. Ягупов та ін.) можливо дійти висновку, що існує безліч організаційних, педагогічних, організаційно-педагогічних умов залежно від педагогічних систем, навчальних процесів та особливостей їх середовищ, майбутньої професійної діяльності, тому залежно від мети дослідження кожний науковець досліджує особливості саме своїх, унікальних умов підготовки.

Метою статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов функціонування системи формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління в контексті застосування технології імітаційного моделювання.

Аналіз відомих науково-педагогічних джерел свідчить, що єдиної дефініції поняття «організаційно-педагогічні умови» не існує, не зважаючи на те, що воно часто використовується в педагогічній літературі та дисертаційних дослідженнях. Є необхідним визначити поняттєвий апарат для нашого дослідження.

Термін «організаційно-педагогічні умови» складається з двох смислових частин: «організаційні умови» та «педагогічні умови».

У понятті «організаційні умови» важливим є визначення значення «організація». Відповідно до [14], під «організацією» розуміється (франц. – organization, від піздньолат. – organize: повідомляю, стрункий вигляд, влаштовую): комплекс заходів, зміст яких полягає в координації дій окремих елементів системи.

Термін «умова» розглядається як фактор (лат.factor – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Поняття «умова» – це сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [14;11].

На відміну від причини, що безпосередньо створює те чи інше явище чи процес, умови складають те середовище, обстановку, в якій останні виникають, існують чи розвиваються. Людина може створювати сприятливі та усувати несприятливі фактори своєї діяльності. Впливаючи на явища та процеси, умови самі піддаються їх впливу.

Виходячи з розкритих вище визначень понять під *організаційними умовами* доцільно розуміти компонент комплексу об'єктів, явищ чи процесів, від яких залежать інші феномени, та той, що впливає на спрямоване та впорядковане формування середовища, в якому протікає феномен.

Педагогічні умови часом визначаються як фактори, які є взаємозалежними, складають в сукупності найбільш оптимальне середовище для засвоєння вмінь та навичок та впливають на якість та ефективність цього процесу та адекватність стосовно поставлених цілей та завдань [13].

Також педагогічні умови розглядають як чинники, що впливають на процес досягнення мети. При цьому вони, як правило, поділяють на зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [12].

В освітній практиці створення специфічних умов пов'язано з педагогічними та психологічними аспектами. Під педагогічними умовами розуміють їх взаємопов'язану сукупність, що необхідна для створення цілеспрямованого навчально-виховного процесу з використанням сучасних інформаційних технологій, які забезпечують формування особистості з визначеними якостями [3].

«Педагогічну умову» визначають як сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [8]. Дослідники відзначають, що педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам, а саме: мати системний характер; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури; враховувати особливості професійної підготовки студентів в контексті їхньої готовності до професійної діяльності [1].

Зважаючи на зазначене, становить інтерес погляд на зв'язок педагогічних умов з проектуванням та конструюванням педагогічної системи, в якій умови виступають компонентом, що показує сукупність внутрішніх та зовнішніх елементів, та які забезпечують її ефективне функціонування та подальший розвиток. В такому сенсі, педагогічні умови розглядаються як змістовна характеристика одного з компонентів педагогічної системи, в якості якого виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання та характер відносин суб'єктів навчального процесу [5].

Стає очевидним, що педагогічні умови в освітній практиці характеризують доволі широкий круг факторів, обставин, явищ, які дозволяють здійснювати та перетворювати педагогічний процес для отримання певного ефекту в навчанні та вихованні.

Отже, *педагогічні умови* – це характеристика педагогічної системи, що через сукупність обставин, чинників показує потенційні можливості навчального середовища, свідомо сконструйованого педагогом. Такі умови передбачають, впливають та забезпечують, але не гарантують, ефективного функціонування та розвиток педагогічної системи.

Представляє інтерес співвідношення організаційних та педагогічних умов. З одного боку, організаційно-педагогічні умови виступають як різновидність педагогічних умов, тобто організаційні умови включені до змісту поняття «педагогічні умови». Разом з тим, організаційні умови виступають зовнішніми обставинами для реалізації педагогічних умов [6].

У нашому дослідженні приймаємо, що організаційні та педагогічні умови являють собою єдине ціле, виступаючи як його рівноцінні частини. Організаційні умови здійснюють підтримку можливості та супроводження реалізації педагогічних умов, тобто виступають просторовим середовищем для освітнього середовища.

У педагогічній літературі близьким, але не синонімічним до поняття «освітнє середовище» виступає дефініція «освітній простір». Дослідники цього питання (А. Каташов, О. Леонова, О. Мариновська, А. Цимбалару, О. Шапран, І. Шендрик та ін.) вказують на те, що середовище характеризується статичністю, формується у межах конкретного навчального закладу, а простір – динамічністю та показує систему соціальних зв'язків та стосунків у галузі освіти, характер взаємовідношень суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства.

Із впровадженням інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях основна увага приділяється розвитку інформаційного освітнього середовища не тільки як провідника інформації, але й активного чинника впливу на учасників навчального процесу. Відповідно, організація єдиного освітнього простору на базі використання сучасних комп'ютерних технологій незворотним чином змінює сам педагогічний процес, його змістову, організаційну і методичну основи [15].

Виникнення інноваційного середовища як новоутворення педагогічної науки є результатом наявних суперечностей між інноваційною практикою та консервативними формами освіти, які не відповідають вимогам часу [2].

Структурно інноваційне освітнє середовище розглядають через три взаємопов'язані компоненти: суб'єктно-ресурсного, матеріально-технічного та ідейно-технологічного, які взаємопов'язані між собою та визначають педагогічні умови його формування. Суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єкти освітнього середовища (студентів, викладачів) та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Ідейно-технологічний компонент визначає нормативні методики та технології досягнення прогнозованих результатів у навчанні [7].

У нашому дослідженні розглядаємо *інноваційне освітнє середовище* як педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості та інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу.

Під *організаційно-педагогічними умовами* розуміємо характеристику педагогічної системи, що розкриває сукупність можливостей інноваційного освітнього середовища, що впливає на особистісний та процесуальний аспекти такої системи та забезпечує її ефективне функціонування та розвиток.

Отже, аналіз теоретичних засад професійної компетентності, практики застосування технології імітаційного моделювання, аналізу інноваційного середовища навчального закладу дозволяє визначити основні організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності із застосуванням технології імітаційного моделювання у майбутніх магістрів військового управління.

Для цього доцільно виокремити наступні групи організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності при обов'язковій умові готовності необхідної технологічної інфраструктури, викладацького складу та навчальної аудиторії: мотиваційно-ціннісних; організаційно-змістових; організаційно-процесуальні; контрольні-оцінні (рис. 1).

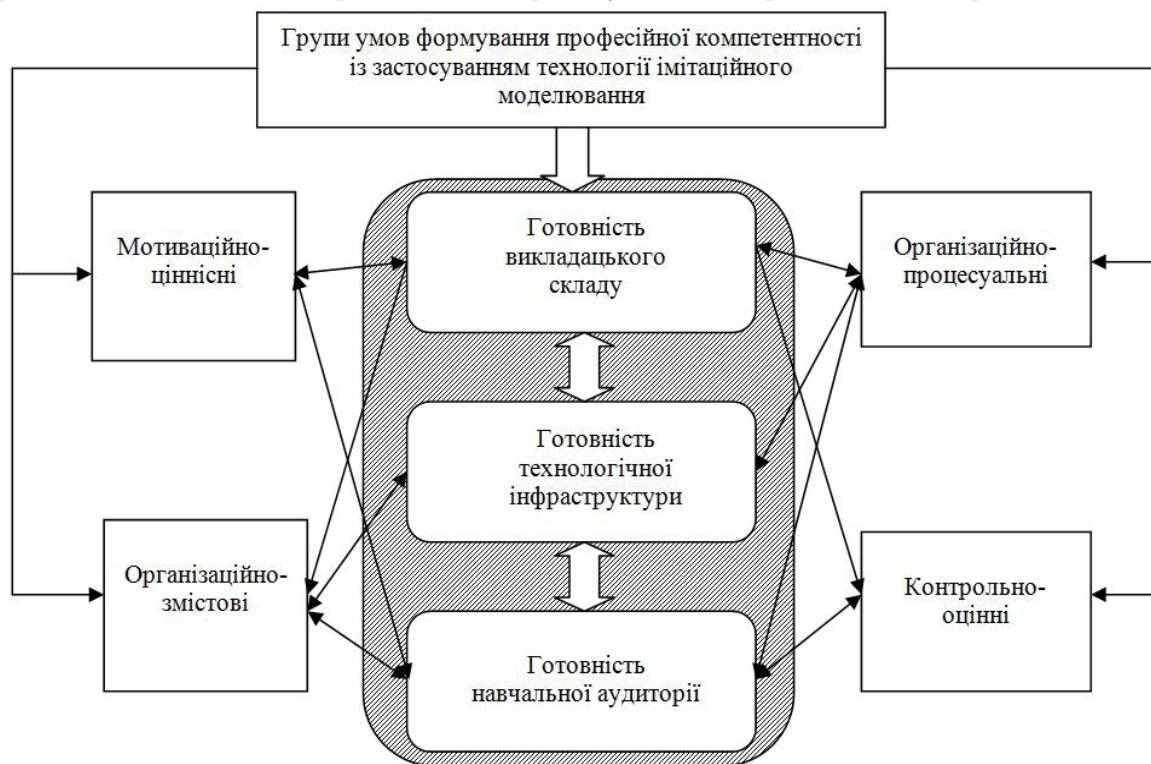


Рис. 1. Групи організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності із застосуванням технології імітаційного моделювання.

Розглянемо окреслені групи організаційно-педагогічних умов детальніше.

Готовність необхідної технологічної інфраструктури передбачає: впровадження технічної політики з оснащення необхідними інструментально-технологічними засобами з метою подальшого розвитку симуляційного комп'ютерного середовища та його ефективного використання.

Готовність викладацького складу: наявність професорсько-викладацького складу, що має необхідні професійні знання, тісно пов'язані з практикою їх застосування у військах; володіння методикою організації та проведення занять із застосуванням імітаційного моделювання; знання сучасних програмних засобів та практики застосування імітаційних систем, міжнародного досвіду використання нових інформаційних технологій в освіті; постійну роботу над розширенням та оновленням своїх знань.

Готовність навчальної аудиторії передбачає: здатність до самореалізації; позитивного ставлення слухачів до своєї професійної діяльності, успіх якої визначається бажанням застосовувати професійні вміння на практиці; професійне самовдосконалення; психологічну стійкість [9;10].

Група мотиваційних умов передбачає:

- для тих, хто навчається: створення обставин для навчання та самовдосконалення; спрямування до професійного та особистісного росту; розвиток своєї індивідуальності та спрямованості на свідоме засвоєння знань, вмінь та навичок через практичну професійну спрямованість змісту навчання; формування власної думки щодо сучасних

військових проблем; урахування індивідуальних особливостей кожного слухача, в тому числі вольових та професійних якостей; наявність позитивних внутрішніх та зовнішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності [16]. Тобто, включення знань та вмінь у контекст майбутньої діяльності сприяє поступовій трансформації навчальної діяльності слухачів у професійну із відповідною перебудовою їхньої мотиваційної сфери;

- для професорсько-викладацького складу: пропаганду результатів передового досвіду застосування імітаційного моделювання; розробку нормативної бази та удосконалення професійної підготовки, що дозволить подолати зростання додаткових часових витрат на підготовку до занять, об'єктивно нормувати роботу викладачів, які використовують системи імітаційного моделювання у навчальному процесі; руйнування упередженості та психологічного бар'єру у свідомості, що стримує позитивну мотивацію до застосування у своїй діяльності засобів імітаційного моделювання.

Група організаційно-змістових умов передбачає проектування змісту спеціальних навчальних дисциплін у відповідності до професійних задач; необхідність наповнення дисципліни матеріалом, що дозволяє змінювати характер навчальної діяльності, наближуючи її до майбутньої службово-професійної діяльності; розробку навчальних програм на компетентнісній основі; опис компетентності для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня; кореляції етапів формування професійної компетентності і циклів підготовки; уточнення варіативної частини змісту освіти; розроблення міжпредметних технологічних карт; конкретно-предметних моделей реалізації компетентнісного підходу.

Професійний контекст необхідно використовувати системно, поступово насичуючи навчальний процес елементами службово-професійної діяльності. Перехід до квазіпрофесійної діяльності в рамках застосування технології імітаційного моделювання повинен відбуватися поетапно, починаючи від класичної навчальної діяльності академічного типу. Для раціонального проектування необхідно випрацювати структурно-системне цілісне уявлення про матеріал навчальної дисципліни, засоби навчання, імітаційні системи, що неможливо зробити без проведення ретельної структуризації навчального матеріалу.

Група організаційно-процесуальних умов визначається цілісністю педагогічного процесу та цілеспрямованим управлінням навчально-пізнавальною діяльністю слухачів засобами інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу; потребою активізації сприйняття навчального матеріалу шляхом застосування інтерактивних засобів навчання; необхідністю використання в навчальному процесі поряд із традиційними інноваційні методи навчання; напрацюванням та організацією активної самостійної позиції навчених з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Група контрольної-оцінних умов. Управління засвоєнням навчального матеріалу та пізнавальною діяльністю слухачів пов'язує між собою цілі навчання, об'єкт та суб'єкт навчання та сприяє виробі керуючих впливів та організації каналів прямого та зворотного зв'язку для своєчасної активізації навчальної діяльності. Контроль характеризується систематичністю, своєчасністю та регулярністю на всіх етапах вивчення спеціальних дисциплін. Він відбувається шляхом забезпечення постійного моніторингу (стратегічні цілі; тактичні цілі, оперативні цілі; якість знань: повнота, глибина, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, оперативність, усвідомленість, міцність тощо), динаміки та проблем формування професійної компетентності; використання різноманітного діагностичного інструментарію оцінки сформованості професійної компетентності.

Є важливим те, що окреслені організаційно-педагогічні умови необхідно розглядати комплексно, оскільки відсутність або недотримання одного з них створює загрозу ефективності використання технології імітаційного моделювання.

Отже, виконання комплексу необхідних організаційно-педагогічних умов у процесі організації педагогічного процесу дозволить забезпечити бажаний рівень сформованості професійної компетентності.

Проведене теоретичне дослідження організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління в контексті застосування технології імітаційного моделювання дає підставу для таких висновків:

1. Функціонування системи формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технології імітаційного моделювання забезпечується виокремленими групами організаційно-педагогічних умов. При цьому організаційні умови визначають просторове середовище в цілому, а педагогічні – перетворюють його в специфічний формат – інноваційне освітнє середовище. Під останнім розуміємо педагогічно раціональний організований простір життєдіяльності, що сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості та є інтегрованим засобом накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу.

2. Організаційно-педагогічні умови є характеристикою педагогічної системи, що розкриває сукупність потенційних можливостей інноваційного освітнього середовища. Реалізація таких умов забезпечує ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи. Основними групами організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності при обов'язковій умові готовності необхідної технологічної інфраструктури, викладацького складу, навчальної аудиторії, доцільно виокремити: мотиваційно-ціннісні; організаційно-змістові; організаційно-процесуальні; контрольно-оцінні.

3. Створення сприятливих організаційно-педагогічних умов дозволяє реалізовувати технологію імітаційного моделювання для формування професійної компетентності майбутніх фахівців шляхом вдосконалення навчального процесу через створення механізмів практичної діяльності. Такі механізми будуть сприяти накопиченню відповідних знань і життєвого досвіду, підтримання інтелектуальних зусиль слухачів, стимулювання їхньої пізнавальної активності.

Список використаних джерел

1. Ашерев А.Т. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / А.Т. Ашерев, В. Г. Логвіненко // Українська інженерно-педагогічна академія. – Х. : УПА, 2005. – 164 с.
2. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Богданова Інна Миколаївна. – К., 2003. – 440 с.
3. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей // Режим доступу: <http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html>
4. Заїка Л. Особливості формування професійної компетентності на засадах технології імітаційного моделювання / Л. Заїка // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2016. – Вип. 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_5_9.
5. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис....д-ра пед.наук. / Н.В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.
6. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. – №1 – С. 8-18.
7. Кух А.М. Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики / А.М. Кух // Предметні дидактики в контексті формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця (частина 2.). – 2008. – С. 73–76.

8. Манько В.М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
9. Осьодло В.І. Методичні аспекти діагностики, формування й розвитку психологічної готовності професійної діяльності / В. І. Осьодло // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки. – 2010. – Вип. 24-25. – С. 123-125.
10. Осьодло В.І. Психолого-педагогічні аспекти розвитку сучасної вищої військової освіти / В. І. Осьодло // Військова освіта. – 2013. – № 2. – С. 135-146.
11. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
12. Підкасистий П.І. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, В. А. Козаков та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
13. Тверезовська Н.Т. Організаційно-педагогічні умови формування фахових компетенцій організаторів виробництва у ВНЗ 1-2 рівнів акредитації / Н. Т. Тверезовська, Л. М. Лісовська // Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. – К., 2011. – Вип. 159. – ч. 3. – С. 261-265.
14. Філософський словник /за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. – 768 с.
15. Шапран О.І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 9.
16. Ягупов В.В. Мотивація навчальних дій як дидактичний принцип / В.В. Ягупов // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2000. – № 1. – С. 44-52.

The purpose of the research is justification of organizational and pedagogical conditions for professional competence formation of future military masters degree in the context of simulation technology application. On the base of analysis key concepts: «organizational conditions», «pedagogical conditions», «innovative learning environment" the essence of concept «organizational and pedagogical conditions" was disclosed.

It is established that organizational conditions define the spatial environment in general; pedagogical conditions turn it into the specific format – innovative learning environment. It means pedagogically well organized space of activity, which promotes the development of innovative resource of personality and means of accumulation and realization innovation capacity of the institution.

Organizational and pedagogical conditions are considered as characteristic of the educational system to ensure its efficiency and development. The structure of the organizational and pedagogical conditions of professional competence formation using technology simulation consists of groups: motivational and value; organizational and pithy, organizational and procedural; control and evaluation. The willingness of technological infrastructure, teaching staff and learners is necessary condition.

It is underlined that creating favorable organizational and pedagogical conditions allows realizing the simulation technology for professional competence formation of future professionals by improving the learning process through creation ways of practical activities. It will facilitate to accumulate relevant knowledge and life experience, support intellectual efforts of students and stimulate their cognitive activity.

Key words: *organizational conditions, pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, innovative learning environment, simulation technology.*

УДК 355:37.035.7

*Артем Іноземцев, Тарас Іноземцев
Artem Inozemtsev, Taras Inozemtsev*

РОЛЬ САМООСВІТИ В ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА-ВИХОВАТЕЛЯ

THE ROLE OF SELF-EDUCATION IN PROFESSIONAL GROWTH OF FUTURE OFFICER-EDUCATOR

У статті розглядається питання самоосвіти як одного із способів професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів-вихователів, шляхи організації та засоби самоосвіти.

Ключові слова: самоосвіта, навчально-виховний процес, професійна підготовка, особистість.

Здатність до саморозвитку, самоосвіти і постійного особистісного росту є запорукою формування успішної людини, основними рисами якої будуть відповідальність, комунікабельність, самостійність, впевненість у своїх силах і наполегливість у досягненні цілей. Саме такі особистості особливо цінні для суспільства і користуються величезним успіхом у всіх сферах життєдіяльності. Організація самоосвітньої діяльності в процесі навчання у ВНЗ є показником сучасного, досить високого рівня системи освіти. Без уваги до самоосвіти як одного з основних елементів процесу навчання у вищій школі, у тому числі й у військових закладах, у наш час неможливо підготувати висококваліфікованих фахівців для нашої держави. Основний резерв підвищення ефективності процесу навчання і якості підготовки молодих офіцерів, зазначають учені, необхідно шукати в раціональній організації навчального процесу. На думку Б. Райського, «завдання формування в суб'єктів навчання готовності до безперервної самоосвіти вимагає включення самоосвіти в навчальний процес як об'єктивного необхідного заняття. Це не нав'язування додаткової, позапрограмної роботи, а зміна характеру навчальної роботи».

Відомо, що кожен випускник вищого військового навчального закладу стає не просто командиром, фахівцем у тій чи іншій сфері військової справи, але й вихователем і педагогом своїх підлеглих, тобто тих молодих хлопців, яких держава йому довірила. Час диктує свої вимоги, і головною метою самоосвіти на сучасному етапі є досягнення вихованцем згоди із самим собою, пошук сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей та активне самоутвердження у суспільному житті.

Щоб досягнути хороших результатів у професійній діяльності, офіцеру-вихователю потрібно систематично вивчати себе, знати свої сильні і слабкі сторони, постійно формувати в собі той внутрішній стержень, на якому буде відбуватися не лише професійний, а й особистісний ріст.

Процеси модернізації освітньої системи України пов'язані з переоцінкою цінностей, завдань освіти та її результатів у контексті нових вимог і можливостей, що ставить перед людством XXI століття. Людина ніколи не виступає тільки як виробнича одиниця, вона тісно пов'язана з усіма сторонами нашого життя, виступаючи як її активний учасник. Сучасна політика включення широких мас у різноманітну громадську діяльність, управління виробництвом і суспільством, швидкий прогрес у всіх сферах суспільного життя, ріст загальної культури – все це викликає у людини потребу в удосконаленні знань.

Сучасне життя швидке, динамічне, постійно змінне й об'єктивно обумовлює необхідність розвитку людського інтелекту, накопичення знань, які дозволять людині ефективно інтегруватися до світового культурного, інформаційного простору. Це означає, що відповідальність

за вдосконалення професійних знань, умінь і навичок несуть не тільки освітні заклади, але й сам фахівець, який у процесі навчання у ВВНЗ повинен оволодіти широким спектром умінь і навичок самоосвіти.

Актуальність, теоретична і комплексна значимість проблеми самоосвіти визначили широту її дослідження у педагогіці, психології та військовій практиці. У класичній педагогіці ідеї самоосвіти активно розробляли С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський. У наш час ці питання є предметом уваги М. Бондаренка, В. Бураяка, А. Громцевої, О. Пехоти, М. Солдатенка, Н. Трофімової, Т. Цехмістрової. У військовій педагогіці проблему професійного становлення розглядали В. Артамонов, І. Альохін, О. Барабанщиків, В. Давидов, Н. Зеленська, С. Муцинов, В. Новіков, В. Самойлов, Л. Снігур, О. Хижняк та ін.

Різні підходи до визначення самоосвіти дозволяють розглядати це поняття як: форму отримання та поглиблення знань (Г. Бичкова, С. Лебедев); процес розвитку інтелектуальних якостей та розумових здібностей (О. Кочетов); вид пізнавальної діяльності (І. Гончаров, Н. Косенко, П. Пшебильський); засіб саморозвитку творчої особистості, розкриття її творчого потенціалу, вміння управління персональною розумовою діяльністю (Л. Рувінський).

Вагоме місце в структурі професійної майстерності офіцера-вихователя займає самоосвіта. Для досягнення високих результатів важливе значення має спрямованість усього навчального процесу у ВВНЗ на розвиток загальної культури курсантів, урахування особливостей та специфіки цього процесу, його складових, які визначають розуміння і потребу сучасного офіцера-вихователя постійно підвищувати свій освітній рівень.

Метою статті є визначити зміст та структуру самоосвітньої діяльності офіцерів-вихователів з урахуванням особливостей навчального процесу у вищому військовому навчальному закладі та швидкоплинних змін, які відбуваються у громадському та військовому середовищі.

Відомо, що різноманітні види професійної праці висувають людині певні вимоги з боку його здоров'я, психологічних і фізіологічних особливостей, рівня і якості освітньої підготовки. В одних професіях на перший план виступає вимога до стану здоров'я, в інших – до особливостей темпераменту і характеру, в третіх – до наявності відповідного рівня знань. Специфіка ж військової майстерності включає всі три компоненти. Але було б помилково думати, що професійна орієнтація курсанта військового навчального закладу автоматично включає його в активну самостійну пізнавальну діяльність. Далеко не всі професійні інтереси і наміри формують бажання до самоосвіти. Це можливо лише в тих випадках, коли сама професія, повсякденне військове життя, атмосфера стосунків військовослужбовців у колективі пред'являють підвищені вимоги до рівня і якості освіти, коли у військових навчальних закладах, в університетах на військових кафедрах оволодіння самою професією військового потребують значних науково-прикладних доповнень до змісту навчальних дисциплін. У результаті виникає протиріччя між наявним запасом знань або умінь і вимогами, які ставить професія до особистості та швидкими змінами реального життя. Це протиріччя і обумовлює прагнення заповнити цей пробіл. У цьому випадку професійний інтерес майбутнього офіцера виступає як спонукальний мотив до самостійної роботи, до самоосвіти. Особистісний саморозвиток і професійна самоосвіта нерозривно пов'язані між собою. Обидва процеси складні за своєю структурою і здійсненням, проте оволодіння технологією професійного самовиховання і саморозвитку допоможе майбутньому офіцеру продуктивно організувати самостійну підготовку до професійної діяльності і скоротить шлях до майстерності. Самоосвіта можлива за умови наявності в індивіда розуміння постійно підвищувати свій освітній рівень, здатності ставити перед собою значимі цілі. А це, в свою чергу, пов'язано з умінням та бажанням людини до самоаналізу і самооцінки, з її потребою контролювати свою поведінку і діяльність. Самоосвіта і самовиховання бере свій початок із самоусвідомлення людиною самої себе як особистості, яка здатна оцінювати свої дії, вчинки, знаходити своє місце в конкретному колективі, суспільному житті загалом.

Один із видатних учених сучасності, академік Д. Лихачов, звертаючись до молоді, писав: «Вчитися треба завжди. До кінця життя не тільки вчили, але і вчилися усі видатні вчені. Перестанеш вчитися – не зможеш і вчити. Бо знання все зростають і ускладнюються» [4]. Саме життя відзначило проблему безперервної освіти як найбільш актуальну. Однак незважаючи на значну увагу психолого-педагогічної науки до питань підготовки військових кадрів, випускники військових навчальних закладів, кафедр університетів усе ще не відповідають повною мірою вимогам військово-політичного сьогодення. Свідченням тому є надзвичайна плінність кадрів, особливо офіцерів, з лав Збройних Сил України. Пояснюється це не тільки об'єктивними економічними і соціальними причинами, які складаються сьогодні в нашій державі, але і серйозними методологічними прорахунками, що допускаються при плануванні і організації освітнього процесу ВВНЗ, недостатністю зв'язків між теоретичною підготовкою і практичною діяльністю майбутніх офіцерів, низьким рівнем самостійної підготовки курсантів, у яких не завжди є чітка, якісна, системна програма по формуванню необхідності займатися самоосвітою військовослужбовців, як майбутніх офіцерів-вихователів. Проблема самоосвіти полягає і в тому, що процес включення військовослужбовців у практичну діяльність відбувається в нових умовах, а їх підготовка і виховання, за винятком вузько професійної сфери, здійснюється за старими принципами і концептуальними схемами.

Важливою передумовою в успішній підготовці офіцерів-вихователів для військ є створення курсантам, які готуються до виховної роботи, відповідних умов для їх кропіткої самостійної роботи щодо засвоєння змісту, форм і методів майбутньої роботи з особовим складом. А. Громцева вказує, що «основним шляхом, який допомагає в оволодінні всім комплексом компонентів самоосвітньої діяльності, є насамперед відповідна організація навчальної роботи» [3, с. 32].

Для вирішення завдання сформованості готовності майбутніх офіцерів-вихователів до самоосвіти важливе значення має органічне включення самоосвітньої діяльності курсантів у навчальний процес, коли зміст навчання тісно пов'язаний із сучасною реальністю, з проблемами життя, коли майбутні офіцери яскраво бачать перспективи суспільного розвитку та формування громадянського суспільства, розуміють важливість удосконалення науки й техніки, їх значення для Збройних Сил України, всієї держави. Для організації роботи щодо розвитку загальної культури та культури самоосвіти майбутніх офіцерів важливе значення має спрямованість навчального процесу у військових навчальних закладах через запровадження основ високої довіри курсантів, особистого прикладу викладачів щодо володіння компетентністю на постійне вдосконалення свого освітнього рівня, розкриття особистої методології самоосвіти. Позитивні суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини та взаємопов'язані професійні і навчальні інтереси сприяють більш серйозному ставленню майбутніх офіцерів до навчального процесу в цілому, спонукають їх до самостійного набуття знань.

Чи стане курсант справжнім офіцером-вихователем? Це залежить від того, як він сам оцінює себе як особистість, які його установки, інтереси, потреби, яка його активність щодо оволодіння науковими знаннями і вміннями, наскільки цілеспрямовано, свідомо і наполегливо працює над розвитком у собі тих рис, які утворюють особистість сучасного офіцера, від розуміння специфіки військового сенсу життя.

Зазначимо, що професійна самоосвітня діяльність майбутніх офіцерів-вихователів можлива лише за певних обставин:

- ролі взаємостосунків викладача і курсанта; як вони сприймають один одного, дотримуючись субординації в досягненні поставленої мети. (допомога з боку викладача на самостійну освіту, порядок складання програм, надання рекомендацій, методичних порад, демонстрація індивідуальної професійної майстерності);
- формуванні і розвитку у курсантів певного рівня мотивів, що виражають їх майбутню професійну спрямованість і спонукають до наполегливої самостійної роботи щодо опанування новим фахом;

- мотиваційній підтримці майбутніх офіцерів шляхом постійного підвищення освітнього рівня, зацікавленості займатися самоосвітою;
- плануванні, системним управлінням і контролем за самостійною роботою курсантів (індивідуальні бесіди, заслуховування звітів, виконання курсових робіт тощо);
- особистого прикладу офіцера-викладача, офіцера з виховної роботи;
- застосуванні методів заохочення у військовому середовищі з метою розвитку професійної самоосвітньої діяльності курсантів як майбутніх офіцерів-вихователів.

Загалом, забезпечення суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладачів і курсантів – важливий шлях формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів-вихователів.

Потрібно особливо відзначити прагнення до самоосвіти у курсантів першого курсу на основі сукупності різних мотивів, серед яких визначну роль має пізнавальний інтерес до певної галузі знань. У силу своїх позитивних спонукальних властивостей пізнавальний інтерес викликає певні емоційні стани, прагнення до активного пошуку знань, прояв при цьому волевих зусиль. Активізація пізнавальної діяльності є одним з важливих шляхів формування культури самоосвіти майбутніх офіцерів. Провідне значення у цій роботі вчені надають активним методам навчання. За твердженням А. Вербицького, поняття «активне навчання» знаменує «перехід від регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у вузі до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні» [2].

Але в процесі формування у курсантів прагнення до самоосвіти не можна орієнтуватися лише на пізнавальний інтерес. Самоосвітня діяльність повинна визначатися такими мотивами, в яких особисте перебуває у єдності із суспільним: мають на увазі соціально значимі мотиви, пов'язані з визначенням юнаками свого місця в суспільстві, повсякденному житті. Самоосвіта є інтегративним процесом самовдосконалення особистості, складником її інтелектуального саморозвитку, завдяки якому формуються вміння самоосвітньої діяльності. Серед мотивів самоосвіти курсанта ВВНЗ найбільш значимими є такі: прагнення до постійного самовдосконалення, самореалізації та самоствердження; прагнення до професійного зростання та поглиблення знань; наявність пізнавальної зацікавленості у підвищенні загальної культури, особистісного загальноосвітнього рейтингу.

Розвиток професійної майстерності досвідчених офіцерів-вихователів значно залежить від усвідомлення необхідності освіти, самовдосконалення та оптимальності форм і методів самоосвіти. Враховуючи вищесказане, в основу педагогічного забезпечення процесу підвищення професійної майстерності офіцерсько-викладацького складу важливе значення мають такі складові самоосвіти: єдність освіти, самоосвіти та професійної діяльності; цілеспрямованість та системність навчання, ціннісна орієнтація освіти; демократичність самоосвіти, виховання стійкої громадської позиції та гуманістичної моралі, формування активної життєвої позиції; єдність самоосвіти та наукового світосприйняття; активність та позитивне спрямування самоосвіти. Системність розуміється як безперервність або регулярність навчання, причому з урахуванням результатів попередніх освітніх досягнень і нових потреб у поглибленні знань; матеріалізації результатів вмінь, навичок, їх швидке використання у реальному військовому та суспільному середовищі.

Отже, самоосвіта є потужним чинником формування і розвитку особистості офіцера як педагога і командира. Від його професійної майстерності, людських якостей, сформованості і стійкості, принципової позиції світогляду залежить морально-психологічний клімат у військових підрозділах. Саме педагогічна майстерність офіцера-особистості, його освітній рівень, загальна культура виступає чинником підвищення ефективності та якості виховного процесу у військовому середовищі.

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується активним пошуком важелів впливу на покращення якості фахової підготовки. Пріоритетом стає

самоосвіта спеціаліста, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. Тому процес самоосвіти є оптимальним шляхом формування професійної компетентності офіцерів-вихователів за умови, що вона – не самоціль військових педагогів, а сходинка для досягнення вищого їх покликання – вчити курсантів. Самоосвіта офіцера-вихователя посідає особливе місце в системі формування його професійної компетентності. А завдання методичної служби військового навчального закладу полягає у подальшому стимулюванні мотивації самоосвіти офіцерів-вихователів і постійному оновленні знань, забезпеченні умов для розкриття їхньої педагогічної професійної компетентності, педагогічного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів / В.К. Буряк // Вища школа. – 2002. – №6. – С. 18-29.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий // Методическое пособие. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
3. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М. : Педагогика, 1983. – 145 с.
4. Лихачев Д.С. Письмо о добром / Д.С. Лихачев. – СПб : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 1999.
5. Ягупов В.В. Теорія і методика військового навчання : Монографія / В.В. Ягупов. – К. : Тандем, 2000. – 380 с.

The article reveals self-education as one of the ways of professional self-improvement of future officers-educators. It also deals with the ways of organization and means of self-education. The content of the article brings to the conclusion that the result of the self-educative work of students consists not only in acquiring the knowledge, skills and experience of such a work but in gaining such qualities of officers-educators which will help them to execute their professional duties better and more effective.

It has been noted that professional self-educational activity of future officers-educators can be possible only taking into account certain circumstances: the role of relationships between a teacher and a student; the formation of students' motivation expressing their future professional orientation and encouraging of their independent work on mastering new specialty; motivational support of future officers by continuous raising of their educational level and development of their interest to self-education; planning, systematic management and controlling of students' independent work (communication, reports, course papers, etc.); personal example of an officer-teacher, an officer in educational work; the use of stimulation methods in military environment for the development of students' professional self-educational activity.

The process of self-education is the best way of formation of professional competence of the officers provided that it is not the goal of military educators, as a stepping stone to achieve their highest calling – to teach students. Self-education of officer-educator holds a special place in the system of formation of professional competence. And the task of methodical service of the military educational institutions is further stimulation of motivation of self-education of officers-teachers and continuous updating of their knowledge, providing conditions for disclosure of their professional pedagogical competence and pedagogical potential.

Key words: self-education, educational process, professional training, personality.

УДК 373.5.015.31-044.3

Наталія Каньоса
Nataliia Kanosa

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

THE PECULIARITIES OF JUNIOR TEENAGERS' ADAPTATION TO THE STUDY IN SECONDARY SCHOOL

У статті аналізуються психолого-педагогічні особливості адаптації молодших підлітків до нових умов навчання в основній школі. Наголошується на доцільності створення універсальної, функціональної та спрямованої до практичного використання програми психолого-педагогічного супроводу підготовки учнів під час переходу в середню ланку шкільного навчання.

Ключові слова: молодші підлітки, адаптація, шкільна адаптованість, шкільна дезадаптація, програма психолого-педагогічного супроводу.

У період постійних змін, бурхливого розвитку новітніх технологій особливого значення набуває здатність особистості навчатися впродовж усього життя. Закон України «Про загальну середню освіту», Національна доктрина та Державна національна програма «Освіта» особливого значення надають одному з найголовніших завдань, що стоять перед сучасною школою – реалізації наступності між усіма ланками освітнього процесу. При цьому початкова школа, зберігає наступність із дошкільним періодом розвитку дитини. Вона формує передумови переходу на наступну сходинку, де забезпечується подальше становлення її особистості, інтелектуального, соціального й фізичного розвитку, та здійснюється перехід на якісно новий ступінь її розвитку шляхом створення комфортних умов для розкриття потенціалу й подальшого безперервного розвитку зі збереженням безперервності процесу [2].

Сучасний період розвитку освіти вимагає підвищення ефективності формування особистості в її інтелектуальному, креативному, соціально-культурному, особистісному та духовному розвитку. Умовою досягнення цієї мети є забезпечення соціально-психологічної адаптації молодших підлітків до нових умов навчання. Навчально-виховний процес у школі передбачає зміни умов навчання, що супроводжуються динамічним розвитком особистості учнів, оскільки саме в цей період відбувається активне її формування. Досягнення цієї мети можливе через забезпечення соціально-психологічної адаптації школярів до нових умов навчання, зокрема при переході дітей з початкової школи до основної. Як свідчить педагогічна практика, саме цей перехід характеризується зниженням навчальної успішності, порушенням поведінки, схильністю до емоційної лабільності, стомлюваності, невротичних реакцій молодших підлітків. З'ясування причин труднощів і пошук шляхів розв'язання цієї проблеми є актуальним напрямом дослідження сучасної психолого-педагогічної науки [5].

Загальні аспекти проблеми адаптації та дезадаптації молодших підлітків розглядалися багатьма вітчизняними й зарубіжними вченими (Л. Виготським, К. Бардіним, І. Булах, Л. Божович, Е. Каганом, О. Леонт'євим, Н. Максимовою, І. Мирославовою, О. Морозом, Ж. Піаже, В. Петровським, Н. Ржецьким, С. Рубінштейном, Г. Сел'є, О. Скрипченком, Г. Хомич, А. Фурманом та ін.).

Проблема адаптації особистості в процесі шкільного навчання висвітлюється у працях сучасних вчених, які розглядають:

- педагогічний аспект виникнення адаптаційних порушень (Г. Кумаріна, С. Лупаніна, О. Чиркова та ін.);

- зв'язок адаптації з проблемою важковиховуваності учнів (М. Алієв, Н. Максимова, К. Мілютіна тощо);
- соціально-психологічний аспект шкільної адаптації (В. Бойчук, І. Булах, Л. Дзюбко, Г. Хомич і ін.);
- значення сімейного виховання в адаптаційному процесі дітей (В. Постовий, Л. Шипіцина тощо);
- зв'язок адаптації із проблемою тривожності учнів (Г. Прихожан, І. Розіна та ін.).

Ці та інші дослідження здійснювалися переважно на етапі вступу дитини до навчального закладу й у зв'язку з проблемою підліткової дезадаптації. Разом з тим проблема адаптації молодших підлітків при їх переході з початкової школи до основної має певні труднощі й потребує подальшого вивчення [2].

Складність вивчення проблеми полягає в тому, що перехід з початкової школи до школи другого ступеня характеризується двома кризами, а саме: природньою (перехід до підліткового віку) та штучно створеною (зміна умов навчання, новий соціальний статус тощо). Вони впливають на шкільну мотивацію, навчальну активність, що досить часто призводить до дезадаптації дітей у 5 класі [4].

Наразі не існує єдиного підходу до визначення сутності поняття «адаптація учнів до навчання». Залишаються невизначеними структурні компоненти адаптації учнів до навчання в основній школі, критерії вимірювання рівнів адаптованості п'ятикласників і чинники, які на них впливають, недостатньо розроблені шляхи прискорення процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі [2].

Адаптація є процесом розвитку особистості, що ґрунтується на задоволенні її актуальних соціальних потреб і спрямований на встановлення оптимально комфортної її взаємодії з довкіллям. Адаптованість – це результат адаптації особистості до нових умов життєдіяльності. Поняття «адаптація учнів до навчання» трактується як самодетермінований процес розвитку адаптивних можливостей учнів. Він включає когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий компоненти. Шкільна адаптованість визначається рівнем розвитку стану адаптації учнів до нових умов навчання. Труднощі шкільної адаптації особливо яскраво проявляються при переході учнів із початкової до основної школи, що пов'язано як із зовнішніми чинниками (суттєвими змінами в організації навчально-виховного процесу, що провокує порушення як психологічної адаптації, так і соціальної, оскільки відбувається зміна уже засвоєних умов навчання), так і внутрішніми (початок підліткового періоду, який сам по собі є кризовим). Це зумовлює появу шкільної дезадаптації [1].

Із поняттям шкільної дезадаптації пов'язують відхилення у навчальній діяльності, утруднення у навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Звідси результат об'єктивних утруднень, небажання відвідувати школу. Цілком природньо, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптивності має бути спрямоване на усунення причин, що її викликають.

Порушення процесу пристосування дитини до нових умов навчання проявляється в дезадаптивній поведінці, яка буває двох типів:

- поведінка агресивного типу. Вона може проявлятися як атака на перешкоду, як агресія, що може бути спрямована на самого себе чи на оточуючих (вживання ненормативної лексики, паління, втечі з дому та школи без дозволу, порушення норм моралі, поведінки та ін.);
- втеча від ситуації. При цьому дитина зосереджується на власних переживаннях: самокопання, самозвинувачення; діти мають тривожно-депресивні прояви, знижену здатність до позитивного оцінювання своєї діяльності тощо [4].

Формування дезадаптивної поведінки відбувається на тлі негативних переживань, тривоги, напруження, страху, що є наслідком невдалих спроб засвоєння соціальних норм. Найбільше дітей із дезадаптацією, що не вміють пристосуватися до школи, припадає на середні класи. Це може виявитися в низькій успішності, поганій дисципліні, руйнації взаємин із дорослими та однолітками, появі негативних рис у поведінці учня, негативних суб'єктивних

переживань. Якщо в молодших класах шкільна дезадаптація становить 5-10%, то в середніх вона складає 15-20%. У старших класах ситуація знову стабілізується.

Проблема шкільного невстигання стосується 27% учнів молодших класів, і призводить до труднощів у шкільній адаптації, є найбільш гострою для сучасної педагогіки і педагогічної психології, оскільки успішність розуміється як ступінь засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених навчальною програмою з точки зору їх повноти, свідомості та стійкості. Кількість учнів із порушенням адаптації до умов шкільного життя, за свідченням вчених [2; 4], коливається від 15 до 40%, до того ж спостерігається тенденція до збільшення кількості таких дітей.

Суть адаптаційного періоду в школі полягає в тому, щоб створити неминучий процес адаптації інтенсивнішим. Рівень ефективності процесу шкільної адаптації суттєво впливає на успішність навчальної діяльності, збереження фізичного і психічного здоров'я дитини.

Структурними компонентами адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі є когнітивний, емоційний, навчально-мотиваційний та поведінковий. В емпіричному дослідженні критерієм когнітивного компоненту виступає розвиток рефлексивності учнів у нових умовах навчання: емоційного – загальний психоемоційний стан учнів; навчально-мотиваційного – відповідність навчальної діяльності учнів вимогам основної школи та навчальна мотивація; поведінкового – відповідність поведінки учнів вимогам основної школи. Дослідженнями встановлено, що перехід до нової ланки навчання супроводжується переживанням учнями реактивної, шкільної тривожності, домінуванням цілої низки емоцій: інтересу, гніву, страху, печалі, сорому, відрази, що особливо проявляється в ситуаціях стресу, спричиненого необхідністю демонструвати свої вміння, перевіркою їх знань, спілкуванням з новими вчителями. Впродовж року емоційний стан більшості учнів суттєво не покращується, а особистісна тривожність з часом навіть загострюється. Нові умови навчання позначаються на особливостях рефлексії учнів, рівень якої протягом їх навчання у 5-му класі не підвищується. Під час уроку поведінка учнів не відповідає шкільним вимогам, значна їх частина більше орієнтована на спілкування з однокласниками, ніж на навчальний процес. У спілкуванні з учителями виникають конфлікти, в яких учні обирають стратегію уникання контакту. П'ятикласники стають менш сумлінно ставитися до навчання, їх навчальна активність, рівень засвоєння знань, успішність на початку навчального року дещо знижується, але згодом поступово відновлюється. Водночас навчальна мотивація молодших підлітків має тенденцію до зниження впродовж їх навчання у 5-му класі. Отже, із переходом в основну школу не всі учні легко адаптуються до нових умов навчання, переважають низький та середній рівні їх адаптованості. Процес адаптації п'ятикласників може тривати впродовж всього навчального року [5].

До соціально-психологічних чинників, що гальмують адаптацію п'ятикласників, відносяться кабінетна система навчання, збільшення навчального навантаження, кількості вчителів, їх вимог, труднощі в отриманні позитивних оцінок, відсутність в учнів інтересу до навчання та ставлення до проблеми адаптації їх батьків і вчителів, підтримку яких учні очікують найбільше. Ці чинники є характерними для всіх п'ятикласників, проте найбільше вони впливають на учнів із середнім та низьким рівнем адаптованості. Індивідуально-типологічними властивостями, які негативно позначаються на процесі адаптації молодших підлітків до нових умов навчання, є емоційна нестабільність, застрягаючий та тривожно-боязкий типи акцентуації характеру [1].

Гендерні відмінності в процесі адаптації молодших підлітків до нових умов навчання проявляються в тому, що дівчата швидше адаптуються до нових умов навчання, ніж хлопці. Їм притаманний переважно середній рівень адаптованості, тоді як хлопцям – низький. У процесі адаптації дівчата більш схильні до емоцій тривожного характеру, що особливо пов'язано із демонстрацією своїх можливостей у ситуаціях оцінювання та у стосунках з новими педагогами. На відміну від дівчат, у хлопців недостатньо розвинена здатність до рефлексії, їм важко прийняти нового класного керівника та призвичаїтись до його вимог. У них помітно знижується успішність через збільшення навчального навантаження, що негативно позначається на їх мотивації до навчання [5].

Проблема адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі потребує серйозної уваги та суттєвої допомоги, оскільки самостійно подолати вони її не в змозі. Ситуація ускладнюється низкою чинників, одним з яких є недостатнє врахування вчителями вікових особливостей молодших підлітків та особливостей їхньої адаптації в цей період. Іншим чинником виступає відсутність у педагогів інструментарію та чіткої програми щодо своєчасного виявлення та подолання певних проявів дезадаптації учнів. Робота, яка проводиться в навчальних закладах, здебільшого спрямована на подолання передусім організаційних труднощів, з якими стикаються школярі в цей період, і на проблему наступності в організації навчального процесу вчителями початкових і старших класів. При цьому практично не враховуються інші важливі чинники, які спричиняють та загострюють проблему адаптації на даному етапі. Так, зовсім поза увагою школи залишається питання щодо невідповідності розумового розвитку дітей і стрімко зростаючих інтелектуальних навантажень, зорієнтованих на значно вищий рівень розвитку в них пізнавальних процесів, перед усім – понятійного мислення, яке починає формуватися тільки наприкінці молодшого шкільного віку. Не приділяється належна увага діагностиці та формуванню готовності четверокласників до початку навчання в основній школі. Одним із найважливіших показників шкільної адаптації, особливо при переході до основної школи, визначається саме рівень навчальних досягнень школярів. Молодші підлітки поєднують у собі психологічні характеристики як молодшого шкільного, так і підліткового вікових періодів. Провідною діяльністю у молодшому шкільному віці визначається навчання. Слід також зазначити, що контроль та оцінка навчальної діяльності учня з боку педагога є для більшості молодших школярів важливим критерієм самооцінки та сприйняття свого «Я»). Школярі з низьким рівнем успішності навчання, як правило, відчують свою некомпетентність і неповноцінність, зазнають невпевненості у власних можливостях, відчують емоційний дискомфорт, що неминуче відбивається на їх адаптації до нових умов навчання [5]. На початку молодшого підліткового віку навчальна діяльність, хоча й поступово починає відходити на другий план, все ж займає ще достатньо важливе місце в житті дитини.

Велику роль в успішній адаптації дитини під час переходу з початкових класів у середні відіграє вчитель, класний керівник. Щоб допомогти дитині, яка прийшла з початкової школи, відчувати себе комфортно в нових умовах, вивільнити її інтелектуальні, особистісні, фізичні ресурси для продовження успішного навчання та повноцінного розвитку, педагоги, котрі працюють у п'ятих класах, мають знати особливості індивідуального розвитку дитини, її можливості, потреби й будувати навчально-виховний процес відповідно до них. Класний керівник зобов'язаний допомогти дитині сформувати навички та внутрішні психічні механізми для успішного навчання та спілкування на новому етапі розвитку.

Отже, перехід від дитинства до підліткового віку характеризується своєрідною мотиваційною кризою, викликаною зміною соціальної ситуації розвитку та зміною змісту внутрішньої позиції школяра. Невдоволення собою, стосунками з іншими, критичність в оцінюванні результатів навчання – все це може стати стимулом до розвитку потреби в самовихованні, а може й негативно відбитися на характері, стати перешкодою до повноцінного розвитку особистості. Тому шлях становлення особистості підлітка багато в чому залежатиме від того, наскільки успішно він подолає етап переходу від дитинства до підліткового віку [3].

Прискорення процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі досягається впровадженням програми комплексного психолого-педагогічного супроводу цього процесу за участю вчителів і батьків. Ефективність програми проявляється у підвищенні рівня адаптованості молодших підлітків до навчання в основній школі та зрушеннях у всіх компонентах адаптації, що виражається у: зниженні рівня шкільної та реактивної тривожності, зміні негативних емоційних станів учнів на переживання емоцій радості та інтересу, оволодінні ними навичками саморегуляції, підвищенні рівня їх рефлексивності.

Психолого-педагогічний супровід підготовки учнів під час переходу в середню ланку дає змогу створити сприятливі передумови для швидкої адаптації підлітків до нових умов навчання.

Роботу в цьому напрямі на межі четвертого та п'ятого класів слід починати заздалегідь. Перший етап роботи починають у третій чверті четвертого класу. Вчителі-предметники, класні керівники, котрі працюватимуть у п'ятому класі, мають відвідувати уроки з метою вивчення особливостей поведінки учнів у навчальній ситуації та психолого-педагогічного клімату, що склався в класі. Далі здійснюється поглиблене психолого-педагогічне обстеження дітей, завданням якого є діагностування багатьох аспектів, за якими можна визначити ступінь готовності молодших школярів до навчання в середній ланці школи. Отримані дані дають учителям початкової та середньої школи змогу порівняти результати обстеження зі змістом психолого-педагогічних вимог до навчання й виховання молодших школярів і визначити напрями корекційно-розвивальної роботи наприкінці четвертого року навчання та у п'ятому класі.

Можна визначити такі критерії готовності до навчання в середній школі:

- сформованість основних компонентів навчальної діяльності, успішне засвоєння програмного матеріалу;
- новоутворення молодшого шкільного віку – довільність, рефлексія, планування, теоретичне мислення;
- якісно інший, доросліший тип взаємин з учителями та однокласниками.

Складається психолого-педагогічна карта на кожного учня, яка містить такі параметри:

- загальні відомості про сім'ю та умови життя дитини;
- фізичний розвиток;
- особливості навчальної діяльності;
- особливі психологічні властивості;
- пізнавальні здібності;
- мотиви, інтереси, нахили;
- особливості характеру і поведінки;
- рівень вихованості;
- педагогічні висновки.

Ознайомлення зі змістом психолого-педагогічних карт допоможе класним керівникам п'ятих класів уникнути негативних тенденцій під час переходу учнів з початкових класів у середню ланку та визначити завдання навчально-виховної діяльності.

Наступний етап роботи педагогічного колективу школи із забезпечення наступності у навчанні під час переходу учнів у п'ятий клас починається у вересні-жовтні. У цей час здійснюється дослідження учнів п'ятих класів із метою виявлення вміння підлітка співвідносити свою поведінку з новими умовами середовища, вміння забезпечити виконання поставлених завдань. Дослідження передбачає тестування, анкетування, спостереження, бесіду, написання творів. У цей період для вчителів-предметників та класних керівників п'ятих класів проводять індивідуальні консультації, що висвітлюють труднощі перехідного періоду, форми допомоги дитині, проблеми, з якими можуть зіткнутися діти та їхні батьки. Адже школа ставить перед дитиною цілу низку завдань, не пов'язаних з її попереднім досвідом, але які потребують максимальної мобілізації інтелектуальних та фізичних сил.

За результатами психолого-педагогічних досліджень складається комплексна програма наступності успішного переходу учнів з початкової школи у середню, що дасть можливість створити сприятливі передумови для якнайшвидшої адаптації підлітків до нових умов навчання. В її основу покладається необхідність повноцінного особистісного розвитку учнів на кожному віковому етапі, враховуються характеристики психологічної готовності дітей до навчання в основній школі, психолого-педагогічні проблеми виховання учнів молодшого підліткового віку. Програма актуалізується тим, що зміна умов навчання, навчальних вимог та соціальних ролей відбувається на тлі характерних вікових новоутворень. Мета програми полягає в тому, щоб створити педагогічні та соціально-психологічні умови, що дають учням змогу успішно навчатися, функціонувати та розвиватися в новій системі шкільних взаємин [3].

Завдання програми: організувати психолого-педагогічний супровід учнів у перехідний період; сформулювати в учнів вміння орієнтуватися в нових умовах; допомогти в освоєнні нового навчального простору. Її реалізація допоможе п'ятикласникам безболісно прийняти й освоїти нові соціальні ролі в основній школі, успішно функціонувати в іншій системі шкільних взаємин [2].

Отже, комплексний психолого-педагогічний супровід сприяє прискоренню процесу адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі, що позитивно позначається і на їх особистісному розвитку.

Не зважаючи на значну кількість робіт присвячених феномену шкільної адаптації та на різноманіття методів психологічної допомоги соціально дезадаптованим дітям, проблема труднощів у адаптаційному процесі не знімається, а лише з кожним роком стає актуальнішою. Необхідність створення універсальної, функціональної, а головне, спрямованої на практичне використання у закладах освіти програми роботи сприятиме широкому вивченню даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Адаптація дитини до школи / Упоряд. : С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – Київ : Мікро-СВС, 2003. – 111 с.
2. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Бойко Ірина Іванівна. – Київ, 2002. – 243 с.
3. Бойчук В. Шкільна дезадаптація учнів 5-х класів / В. Бойчук // Психолог. – 2008. – № 35. – С. 3-12.
4. Гімаєва Ю. А. Розвиток емоційної сфери учнів при переході до основної школи в умовах різних типів навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. А. Гімаєва. – Харків, 2005. – 21 с.
5. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів : [навчально- методичний посібник] / І. С. Булах, Г. О. Хомич, А. М. Виногородський, І. О. Сабанадзе. – Київ : Український державний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 180 с.

An important task of current education is to increase the efficiency of forming personality in her intellectual, creative, socio-cultural, personal and spiritual development. The prerequisite of achieving this goal is the provision of socio-psychological adaptation to new conditions of training. The educational process at school involves changes in the learning environment, accompanied by the dynamic development of students' personalities due to the period of its active formation. Achieving this goal is possible through providing socio-psychological adaptation of pupils to new conditions of their study, particularly during children's transition from primary to secondary school. As pedagogical practice shows, this very transition is characterized by decrease in academic achievement, behavioural disorders, fatigue, neurotic reactions of junior teenagers. Finding causes of these difficulties and ways of solving this problem is a topical direction of modern psychological and pedagogical research.

So far, there is no uniform approach towards the definition of the concept «adaptation of pupils to learning». Such aspects as structural components of pupils' adaptation to studying at junior secondary school, the criteria for measurement of adaptation level of the fifth grade pupils and the factors affecting them, insufficiently developed ways to accelerate the process of pupils' adaptation to studying at junior secondary school remain uncertain.

Therefore, a comprehensive psycho-pedagogical support facilitates the process of adaptation of junior teenagers to studying at junior secondary school, which positively affects their personal development.

Despite the considerable number of works devoted to the phenomenon of school adaptation and the variety of methods of psychological assistance for socially disadapted children, the problem of difficulties in the adaptation process is not removed, and only becomes more urgent each year. The

needed to create versatile, functional and, most importantly, practically aimed program of work at educational institutions will contribute to the broad study of this problem.

Key words: *junior teenagers, school adaptation, school disadaptation, a program of psychological and pedagogical support.*

УДК 378.11.3-051:796

Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УМОВАХ НАВЧАННЯ У ВНЗ

FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION IN TERMS OF TEACHING AT THE UNIVERSITIES

У статті розкрито проблему формування педагогічної культури студентів, майбутніх фахівців фізичної культури в умовах навчання у вищих навчальних закладах, що є передумовою ефективної професійної діяльності вчителя у загальноосвітніх навчальних закладах на засадах гуманізації, гуманітаризації та збереження надбань національної і світової культури.

Ключові слова: *професійна підготовка, фізична культура, педагогічна культура, майбутній вчитель, професійна культура, педагогічна практика, професійна майстерність, фізичне виховання, навчально-виховний процес, навчальні заклади.*

Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року передбачає здійснення комплексу заходів, спрямованих на створення в межах державного замовлення дієвої системи підготовки фахівців в освітній галузі «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини». У тому перед системою вищої освіти постає завдання пошуку шляхів покращення професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів відповідно до змісту сучасного освітнього стандарту, навчальних планів і програм, фахового рівня та вміння працювати в нових соціально-економічних умовах [3].

Теперішня епоха в соціально-культурному, політичному розвитку України та оновлення освітнього процесу вимагає пошуку нових підходів до професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема, фахівців у галузі фізичної культури на засадах гуманізації, гуманітаризації та збереження надбань національної і світової культури. Професійна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах є процесом становлення його особистості, розвитку загальної і професійної педагогічної культури, компетентності, що виступають передумовою ефективною майбутньої професійної діяльності вчителя у загальноосвітніх навчальних закладах.

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури окреслена у наукових працях вітчизняних науковців: Г. Арзютов, О. Вацеба, Е. Вільчковський, М. Герцик, О. Демінський, В. Завацький, Ю. Кобяков, О. Куц, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян, Ю. Шкретій та ін. У дослідженнях Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Семиченко та ін. визначенні ті якості, які необхідно розвивати в процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста, а саме: духовна культура, гуманність, перцепція, рефлексія, відповідальність, емоційна стійкість. Вони, на їх думку, виступають основними

стимулами особистісного зростання студентів, що є важливою передумовою професійного становлення особистості.

У своїх дослідженнях А. Барабанщиков, С. Муцинов, Т. Белоусова, Н. Воробйов, Т. Иванова, В. Сухонцева та ін. емоційну сферу, багатство духовного світу педагога, його набутий практичний досвід розглядають як важливі компоненти педагогічної культури.

У зарубіжній педагогіці проблема професійної культури розкрита у наукових працях Л. Бейера, К. Борича, Р. Брунера, Дж.А. Пагано, Л. Тробріджа, В. Файнберга, В. Цифройнда та ін. До основних компонентів професійно-педагогічної культури вчителя вони включають: вміння планувати свою роботу та ставити певну мету, високу культуру спілкування, довіру до учня, знання особливостей дітей, прагнення до самовдосконалення і саморозвитку тощо.

Одним із пріоритетних завдань у напрямку модернізації цілісної системи освіти України є підготовка фахівців нової формації – професіоналів, зорієнтованих на постійне професійне і культурне самовдосконалення, оскільки вчитель, насамперед, вихователь, який організовуючи навчально-виховну роботу, зобов'язаний уміти проектувати розвиток особистості, уявляти, яким повинен стати його вихованець як громадянин незалежної України.

Метою статті є розкриття теоретичних підходів щодо сутності поняття «педагогічна культура» та її складових, процесу її формування у майбутніх учителів фізичної культури в умовах навчання у вищих навчальних закладах.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зазначається, що процес її реформування повинен здійснюватись на основі філософії «людиноцентризму», що визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації та індивідуалізації навчання і виховання. Вирішення цього завдання під силу лише педагогам, котрі мають високий рівень загальної і педагогічної культури.

Поняття «культура» у широкому науковому значенні розглядається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людиною в процесі суспільно-історичної практики, що характеризує досягнутий рівень розвитку суспільства на кожному конкретному етапі. У побутовій й свідомості культура виступає як збірний образ, що поєднує мистецтво, релігію, науку тощо.

Сучасний тлумачний словник української мови до терміна «культура» включає: 1. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. 2. Освіченість, вихованість. 3. Рівень досконалості певної галузі господарської або розумової діяльності [6, с. 433].

У філософському енциклопедичному словнику «культура» (від лат. *cultura* – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) тлумачиться як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, уявлень у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і закладів, у духовних цінностях, у сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе. Культура характеризує також особливості свідомості, поведінки й діяльності людей у конкретних сферах суспільного життя («культура праці, екологічна культура, політична культура») [7, с. 293].

Носіями культури виступають люди, серед них до її активних поборників належать педагоги. Ця обставина ставить до них певні вимоги з оволодіння основами педагогічної культури, яка в процесі практичної діяльності педагога передбачає постійну його спрямованість до самовдосконалення. Педагогічна культура – це складне смислове утворення, висловлювання, судження, поняття, яке відображає найзагальніші якості та зв'язки явищ навколишнього світу і характеризує ступінь досконалості в оволодінні педагогічною діяльністю, досягнутий рівень розвитку особистості людини як вчителя. Вона є специфічним проявом загальної культури в умовах навчально-виховного процесу.

Поняття «педагогічна культура» ще не одержало загальноприйнятого наукового визначення. Стверджуємо, що педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. У ній

втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми), матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах.

У низці педагогічних досліджень простежується ототожнювання понять «професійна культура» та «педагогічна культура». Науковці не досягнули єдності в обґрунтуванні шляхів формування професійної культури педагога. Так, за визначенням Н. Мазур: «Професійна культура – це більш високий рівень професіоналізму, досягнутий через філософське осмислення і саморефлексію професії, це міра і спосіб творчої самореалізації фахівця в різних видах професійної діяльності і спілкуванні, спрямованих на засвоєння, передачу і створення професійних цінностей і нових технологій» [4, с. 13].

Термін «педагогічна культура», на думку Т. Іванової, ширший, ніж професійна культура. Педагогічною культурою повинні володіти не тільки педагоги, але й спеціалісти інших профілів: «Педагогічна культура – це синтез духовного і професійного в людині, а головне, саме сформованість педагогічної культури дозволить передати, привити, сформувані ці якості у представників будь-якої професії» [2, с. 40].

Сьогодення нашої країни ставить перед педагогічними працівниками нові завдання щодо удосконалення навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, визначним серед яких є переорієнтація виховної роботи на загальнолюдські ідеали. Тому сучасному вчителю повинні бути притаманні усі основні якості естетично розвиненої особистості. Він повинен уміти реалізувати свій естетичний потенціал у професійній діяльності і виступати як елемент культури, що потребує додаткових спеціальних знань, умінь та навичок.

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень визначені основні критерії сформованості педагогічної культури майбутніх фахівців з фізичного виховання: мотиваційний, змістово-процесуальний і рефлексивно-емоційний. До кожного критерію окреслені такі показники: мотиваційний (наявність професійних мотивів, професійна спрямованість, мотивація до успіху); змістово-процесуальний (система знань щодо сутності та компонентів педагогічної культури, інформаційна культура, здатність до саморозвитку); рефлексивно-емоційний (самопізнання, здатність до емпатії, самоконтроль у спілкуванні). Змістовні характеристики критеріїв та показників покладено в основу окремлених рівнів сформованості педагогічної культури.

Високий рівень педагогічної культури характерний для студентів із достатньо глибокими знаннями змісту та компонентів педагогічної культури; високим ступенем професійної спрямованості на діяльність у сфері освіти; емпатійним розумінням учнів; умінням контролювати свої дії за традиційних і нетрадиційних обставин; постійною й стійкою спрямованістю на самопізнання та самовдосконалення.

Середній рівень педагогічної культури властивий студентам з достатніми професійно-фаховими знаннями та вміннями; середнім рівнем здатності до емпатії; інтуїтивним підходом до вирішення складних ситуацій і невмінням розв'язувати їх; недостатньо вираженим прагненням до самопізнання та саморозвитку, не зовсім чітко вираженою професійною спрямованістю.

Низький рівень педагогічної культури студентів визначається механічним відтворенням знань, наведенням інформації без конкретних прикладів, нестійкістю ціннісних орієнтацій, несформованістю умінь і навичок щодо самоконтролю у спілкуванні, відсутністю професійної спрямованості, низьким рівнем емпатійності; відсутністю спрямованості на самопізнання та саморозвиток.

За результатами проведеного дослідження серед студентів 3-4 курсів факультету фізичної культури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії із додатковою спеціалізацією «Вчитель фізичної культури у молодшій школі» на основі кількісного та якісного аналізу рівнів сформованості

кожного з критеріїв та загального рівня сформованості педагогічної культури низький рівень виявлено у значній кількості студентів: за мотиваційним критерієм – у 42% студентів; за змістово-процесуальним критерієм – у 48%; за рефлексивно-емоційним – у 47%. Середній рівень сформованості педагогічної культури за мотиваційним критерієм виявлено у 38 % майбутніх спеціалістів; за змістово-процесуальним – у 36%; за рефлексивно-емоційним – у 34%. Кількість студентів із високим рівнем педагогічної культури є незначною і становить: за мотиваційним критерієм – 20%; за змістово-процесуальним – 16%; за рефлексивно-емоційним – 19%. Кількісні та якісні показники дають підстави зробити висновок про загальний низький рівень сформованості педагогічної культури майбутніх вчителів фізичного виховання, що підтверджує необхідність її формування й розробки організаційно-педагогічних умов, спрямованих на підвищення її рівня.

В умовах розвитку різних сфер життєдіяльності нашого суспільства значно розширилися функції студентів – майбутніх учителів фізичної культури. Перелік професійних сфер, у яких вони затребувані, обумовлюють сприйняття їхньої професійної підготовки у системі навчання в умовах ВНЗ не тільки як процес формування висококваліфікованих фахівців, але і як підготовку працівників високої професійної культури. Основними критеріями рівня сформованості загально-педагогічної готовності майбутніх учителів виступають: педагогічна спрямованість, суб'єктна позиція, методологічне мислення, рефлексія, оволодіння педагогічними діями й операціями. Стратегія і тактика загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури будується на основі таких принципів: професійно-педагогічної спрямованості; інтегративності; системності; індивідуалізації і диференціації; єдності загального, особистісного та індивідуального.

Технологія загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, на думку І. Гринченка, являє собою цілісну сукупність дій, операцій і процедур, поетапно здійснюваних за таким алгоритмом: діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки вчителя – поетапний розвиток загально-педагогічної культури за допомогою спеціально організованого навчання; діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки – корекція обраної спочатку стратегії і тактики навчання [1, с. 105]. Водночас, вона повинна також передбачати широку загальнокультурну підготовку, що включає гуманітарні, соціально-економічні, природничо-наукові дисципліни і поглиблене вивчення в такому контексті конкретної галузі знань, яка відповідає професійній спеціалізації. Загальнокультурний блок повинен забезпечити розвиток культуродоцільного світогляду студента, створити умови для його життєвого і професійного самовизначення, оволодіння практичною педагогікою. Педагогічна діяльність також повинна опиратися на емоційну сферу, на все багатство духовного світу, що включає ціннісні орієнтації особистості завтрашнього вчителя, оскільки знання, вміння і навички без включення їх у систему суспільно-значимих цінностей людини, її моральних відносин здатні знищити духовне. При відсутності належних моральних підвалин, прийдешній спеціаліст може використовувати здобуті знання винятково у прагматичних, особистісних цілях і ніколи не стане носієм культури. Моральні якості особистості вчителя тісно пов'язанні з його гуманістичною спрямованістю, що проявляється у ставленні до людини як до найбільшої цінності, у відповідальності перед майбутнім і любові до дітей тощо. Показниками сформованості педагогічної культури є також інтереси і духовні потреби педагога.

Педагогічна культура в реальному педагогічному процесі виявляється в єдності із загальнокультурними і моральними проявами особистості педагога і проявляється у позитивній мотивації до педагогічної діяльності та стійкій потребі в саморозвитку. Тому навчальний процес повинен бути спрямований на формування у студентів власної позиції, індивідуального стилю педагогічної діяльності, що характеризується гнучкістю і варіативністю у прийнятті виважених рішень. Цим самим студент не виступає продуктом збереження і відтворення духовних цінностей освіти й виховання, але й суб'єктом створення нових методик, дидактичних і виховних систем.

Основою педагогічної культури виступають професійні знання, які формуються на методологічному, технологічному і творчому рівнях. У цьому контексті важливе місце займає блок психолого-педагогічних дисципліни, який включає вивчення таких навчальних курсів: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогіка фізичного виховання», «Основи педагогічної майстерності», «Психологія», «Психологія фізичного виховання», «Теорія і методика фізичного виховання» та ін., які передбачають оволодіння закономірностями психологічного розвитку школяра, проектуванням і моделюванням навчально-виховного процесу, сучасними технологіями навчання, виховання й управління тощо. Проте не можна недооцінювати вивчення спеціальних дисциплін, оскільки предметна підготовка («Акмеологія фізичної культури», «Фізіологія людини та фізіологія фізичного виховання», «Анатомія людини з основами спортивної морфології», «Лікувальна фізична культура», «Менеджмент здоров'я», «Менеджмент і маркетинг в галузі фізичної культури і спорту», «Теорія і методика спортивних одноборств», «Основи здорового способу життя», «Теорія і методика викладання гімнастики», «Теорія і методика викладання легкої атлетики», «Теорія і методика обраного виду спорту», «Теорія і методика викладання плавання» та ін.) спрямована на засвоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури і як засобу розвитку особистості студента. Знання самі по собі не визначають педагогічну культуру вчителя, а проявляються у ставленні його до цих знань, умінням розпоряджатися цими знаннями, використовувати їх для свого професійного зростання. Вони складають ядро професійної компетентності майбутнього педагога, що є, водночас, одним з основних компонентів культури.

Важливим критерієм сформованості педагогічної культури майбутнього вчителя є педагогічна практика, мета якої – закріплення теоретичних знань та практичних умінь і навичок, що були отримані студентами під час навчання, формування у них професійних умінь і навичок приймати самостійні педагогічні рішення в умовах роботи на посаді помічника вчителя фізичної культури в прикріплених класах загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів [5, с. 5]. Саме в діяльності, у взаємодії з учнями активізується процес його професійного становлення і самовизначення, залучення до творчого пошуку колег та визначення перспективи на майбутнє. А ознайомлення з передовим досвідом роботи вчителів сприяє розвитку індивідуальних можливостей і здібностей студентів, вдосконалення їх мотиваційної, розумової, емоційної сфер, становлення індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності вчителя фізичної культури, що є необхідною умовою для формування гуманних професійних мотивів у вирішенні конкретних педагогічних завдань.

Отже, педагогічна культура вчителя фізичної культури формується як результат всебічної підготовки, орієнтованої на професійну майстерність. Для ефективного її становлення освітній процес у ВНЗ має сприяти вмотивованості навчальної діяльності студентів, розвитку у них зацікавленості й відповідальності за результати навчання. Тому розвиток у майбутніх педагогів педагогічної культури найбільш успішно може здійснюватись за наявності таких умов:

- організації навчального процесу у ВНЗ, зокрема при викладанні психолого-педагогічних дисциплін на принципах співробітництва, співтворчості викладача та студентів;
- акцентування уваги на розвитку професійно важливих якостей особистості майбутніх учителів фізичної культури під час проходження виробничої (педагогічної) практики;
- систематичного поглиблення теоретичних знань з педагогіки, філософії, культурології, етики, психології тощо;
- широкого застосування сучасних методів, прийомів навчання, спрямованих на стимулювання творчої активності та особистісний розвиток студентів у процесі предметної підготовки при вивченні спеціальних дисциплін;
- удосконалення змісту самостійної роботи студентів, яка спрямована на формування самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності,

створення атмосфери активності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Формування педагогічної культури майбутніх учителів фізичної культури – важливе завдання професійної підготовки студентів в умовах організації навчально-виховного процесу у ВНЗ та професійного становлення майбутнього фахівця, що здійснюється в процесі вивчення навчальних курсів факультету фізичної культури.

Процес формування педагогічної культури майбутнього фахівця повинен здійснюватись за такими етапами: діагностика сформованості особистісних якостей студента; засвоєння теоретичних і фахових дисциплін; складання планів самовдосконалення на шляху формування високої професійної культури; реалізація та перевірка рівня сформованості педагогічної культури під час проходження педагогічних практик.

Для її ефективного формування педагогічної культури необхідно дотримуватись таких організаційно-педагогічних умов: зорієнтованість навчально-виховного процесу на формування педагогічної культури; цілеспрямоване формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності та стійкої потреби в саморозвитку; застосування оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу; орієнтація педагогічної практики на формування педагогічної культури студентів.

Список використаних джерел

1. Гринченко І.Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури / І.Б. Гринченко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Вип. 64. – С. 103-107.
2. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Т.В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
3. Концепція Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 року // Урядовий кур'єр від 09.12. 2015. – №1320-р.
4. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – №4. – С. 12-14.
5. Солопчук М.С. Виробнича (педагогічна) практика студентів факультету фізичної культури на базі загальноосвітніх навчальних закладів (в умовах кредитно-модульної системи навчання) / М.С. Солопчук, Г.В. Бесарабчук. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – 120 с.
6. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2008. – 1008 с.
7. Философский энциклопедический словарь / [сост. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичов]. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия. 1989. – 814 с.

The article deals with the problem of formation of pedagogical culture of students, the future specialists of physical culture, in terms of study in the institutions of higher education, which is a prerequisite for effective professional activities of teachers in secondary schools on the basis of humanization, liberalization and preserving the achievements of national and world culture.

Based on the analysis of research and publications there have been considered different approaches to the interpretation of the concept of «educational culture», determined the main components of teacher's pedagogical culture, including the emotional sphere, richness of the spiritual world, their future practical experience, ability to plan their work and set a goal, the high culture communication, credibility of the student, knowledge of the children, desire for the self-improvement and the self-development, etc.

The research was conducted among the students of the 3-4 courses of the Faculty of Physical Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy in additional specialization «Teacher of Physical Education in Primary School». Based on the quantitative and qualitative analysis concluded the overall low level of formation of pedagogical culture of

future teachers of physical education, which leads to the need to develop the organizational and educational measures aimed at raising their level.

The formation of pedagogical culture of future specialists in physical education is considered both as the process and outcome of comprehensive training at the university, which is the basis of psycho-pedagogical and professional disciplines creating professional competence and, at the same time, one of the main components of pedagogical culture. It is indicated on the importance of teaching practice as an integral criterion of formation of pedagogical culture, which aim is the consolidation of theoretical knowledge and practical skills obtained by students during their study.

The effective forming of pedagogical culture is based indicated on the necessity for compliance with organizational and pedagogical conditions, which leading factors are orientation of the educational process and teaching practice in the formation of pedagogical culture, purposeful formation of positive motivation for teaching activities and sustainable demand for self-development, implementation and optimal set of forms and methods of teaching process, etc. The results stress on the importance of teaching culture in students training and the main stages of its formation.

Key words: training, physical culture, pedagogical culture, future teacher, professional culture, teaching practice, professional skills, physical education, educational process, educational institutions

УДК 378.015.31:7

Ірина Ковальчук-Дорож, Анатолій Ковальчук
Iryna Kovalchuk-Dorozh, Anatolii Kovalchuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING STUDENTS' WORLD OUTLOOK CULTURE BY MEANS OF ART-AND-LAFOUR ACTIVITY

У статті розглянуто присвячені проблеми виховання у студентів педагогічних університетів світоглядної культури засобами художньо-трудової діяльності. Визначені і теоретично обґрунтовані педагогічні умови виховання у майбутніх учителів світоглядної культури засобами художньо-трудової діяльності: забезпечення фонду світоглядних знань студентів щодо змісту і форм художньо-трудової діяльності; реалізація аксіологічного підходу до формування мотивів трудової діяльності студентської молоді за законами краси; формування у студентів активної гуманістично спрямованої професійної позиції у процесі рефлексивно-творчої діяльності.

Ключові слова: світоглядна культура студента педагогічного університету, художньо-трудова діяльність майбутнього вчителя, педагогічні умови виховання світоглядної культури студентів, методика реалізації педагогічних умов.

У контексті сьогоденних політико-економічних реалій для сучасного педагогічного вищого навчального закладу одним із першочергових завдань має стати світоглядне виховання майбутніх фахівців. Спрямованість світогляду, його орієнтація на майбутню професійну діяльність, його глибина та стійкість забезпечать якість професійного й особистісного зростання молоді.

Враховуючи соціально детерміновану необхідність сформованості світоглядної культури педагогічного працівника, освіта шукає оптимальні, етично прийнятні шляхи виховного впливу на світоглядне становлення студентської молоді, особливо студентів педагогічних університетів. Адже ціннісна основа діяльності майбутнього вчителя, його переконання і погляди повинні носити виключно гуманістичний характер.

© *Ірина Ковальчук-Дорож, Анатолій Ковальчук, 2017*

Значний внесок у розвиток проблеми світоглядного становлення особистості в контексті її духовно-емоційного розвитку належить вітчизняним дослідникам – І. Беху, Г. Васяновичу, С. Гончаренку, Є. Зеленову, І. Зязюну, В. Ільченко, Н. Миропольській, Н. Ничкало, Г. Тарасенку, Г. Шевченко та ін.

Дослідники неодноразово вказували на ціннісно-виховний потенціал художньо-трудова діяльності людини. Це роботи таких науковців, як Р. Гуревич, О. Коберник, М. Корець, Є. Кулик, П. Лузан, В. Мадзігон, О. Мельник, В. Сидоренко, Г. Терещук, В. Тименко та ін. Проблеми організації художньо-творчої діяльності студентської молоді вивчені у дослідженнях В. Бойчука, Л. Гуцан, Л. Денисенко, Г. Левченка, Л. Оршанського, Д. Тхоржевського та ін.

Утім, роль художньо-трудова діяльності майбутніх педагогів у вихованні в них світоглядної культури досліджена науковцями епізодично. Поза увагою дослідників залишились: роль змісту і форм художньо-трудова діяльності у формуванні світогляду особистості, аксіологічний потенціал художньо-трудова діяльності у формуванні в людини високодуховних мотивів праці, вплив рефлексії у процесі художньо-творчої діяльності на формування активної гуманістичної професійної позиції тощо.

Тому вбачаємо необхідність підвищення статусу художньо-трудова діяльності в системі світоглядного виховання студентської молоді задля вчасної корекції ціннісних установок педагогічної діяльності та забезпечення успішного входження в учительську професію.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу здійснити дефінітивний аналіз ключових понять дослідження.

Культура – досить складна, багаторівнева система раніше перевірених і вироблених людством норм і цінностей, яка безперервно розвивається на основі індивідуального досвіду кожної особистості, долученої до суспільного буття.

Світоглядну культуру студента педагогічного університету у контексті дослідження розуміємо як елемент загальної культури вчителя, що дозволяє здійснювати аналіз зовнішніх установок, норм, цінностей крізь призму гуманістичного світогляду та формувати на їх основі власні культурні погляди, переконання та норми поведінки, котрі визначають способи професійно-педагогічної взаємодії вчителя з іншими учасниками освітнього процесу, характер його творчої професійної активності та самовдосконалення. Світоглядна культура «формується внаслідок практичного засвоєння духовної структури суспільства (науки, літератури, мистецтва), пануючих у ньому політичних, моральних, естетичних, правових, релігійних (або атеїстичних), філософських та інших поглядів, а також духовних почуттів – громадських, моральних, естетичних тощо, на які спираються віра й переконаність у реальності відповідних громадянських, моральних, естетичних і пізнавальних ідеалів, надія та їхнє здійснення» [6, с. 299].

Художньо-трудова діяльність майбутніх педагогів трактуємо як діяльність студентів педагогічних ВНЗ з виробництва утилітарно-ужиткових речей з художньо-декоративними якостями, обумовлену цілями формування професійного гуманістично спрямованого світогляду вчителя.

На думку В. Муляра, особистісне зростання здійснюється не у будь-якій діяльності, а лише в тій, основою якої є процеси самодетермінації особистості. Самореалізація можлива тільки за умови творчої діяльності, тому творчість – це спосіб самореалізації особистості [5, с. 111].

Отже, для самореалізації вчителя в професійній сфері діяльність обов'язково має бути творчою.

У структурі світоглядної культури майбутнього вчителя виокремлюємо такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивно-діяльнісний.

Ефективність використання потенціалу художньо-трудової діяльності полягає у формуванні когнітивного компоненту світоглядної культури через передачу знань з національної української побутової культури, опанування зображувальних і виражальних засобів декоративно-ужиткового мистецтва, залучення до різних видів діяльності, прилучення до українських звичаїв та традицій тощо. Так як проблема змісту інформації, яка має бути осмислена майбутнім педагогом, і яка у подальшому стане основою його світоглядної культури, набуває справжньої соціальної значимості, коли аналізується на особистісному рівні підготовки майбутнього вчителя. Його педагогічна діяльність стає специфічним транслятором світоглядних установок, оскільки «норми професійного мислення завжди формуються в проблемному полі взаємодії з нормами загальної культури, набираючи характеру світогляду в процесі професійного спілкування» [2, с. 806-808].

Таблиця 1

Структура світоглядної культури студента педагогічного університету

Компонент світоглядної культури	Змістове наповнення компонента
Когнітивний	знання власних індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей
	сформованість професійного образу світу
	знання способів творчого перетворення реальності
Мотиваційно-ціннісний	розвиненість духовно-моральних почуттів, етичних та естетичних ставлень студентів
	соціально-психологічні установки в мотиваційній сфері
	вольові якості
Рефлексивно-діяльнісний	гуманістичні орієнтації та способи поведінки
	навички гуманної взаємодії з власним оточенням та навколишнім середовищем
	навички роботи над собою

Можливість виховного впливу змісту художньо-трудової діяльності на *мотиваційно-ціннісний компонент* світоглядної культури студентів ґрунтується на емоційному сприйнятті національно-патріотичних цінностей, створенні позитивного емоційного фону занять художньо-трудою діяльністю, насичення художньо-творчої діяльності професійно орієнтованим змістом, використання можливостей інтеграції різних видів мистецтва на поліхудожній основі.

Ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, та до навчального процесу має виражатися у пізнавальному інтересі, потребі у творчості, самовираженні та самовдосконаленні, у прагненні сприяти благополуччю та зростанню інших людей, вдосконалювати суспільство, в активній життєвій позиції тощо. Усвідомлення важливості культури для себе особисто та професійної підготовки майбутнього фахівця є тим важливим результатом, до якого слід прагнути в процесі підготовки майбутнього вчителя. Такий результат виявляється у глибокому інтересі до культури, в потребі її формування. О. Картавих зазначає, що «важливість культури у професійній підготовці виступає для спеціалістів як суспільна цінність, пов'язана з кінцевою метою навчання, а інтерес – як показник індивідуальної цінності культури кожного студента, пов'язаний з особистісним сенсом» [3, с. 8].

Рефлексивно-діяльнісний компонент світоглядної культури студентів формується через залучення їх до колективної діяльності, до групових обговорень процесу та результату художньо-трудою діяльності, через створення власного мистецького портфоліо, через стимуляцію прагнення студентів реалізувати одержані знання й уміння в практичній роботі з учнями під час педагогічної практики тощо.

Рефлексивна діяльність майбутнього вчителя виступає інтегруючим механізмом, що забезпечує розвиток творчого мислення та саморозвиток особистості [1].

Попередньо визначена й обґрунтована структура світоглядної культури дозволила виокремити такі критерії та показники вихованості світоглядної культури у студентів педагогічних ВНЗ:

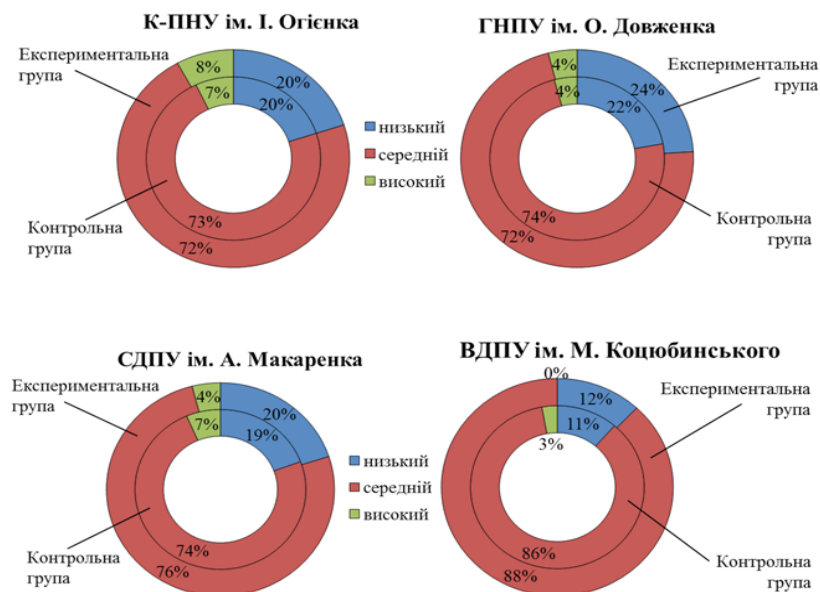
- теоретико-компетентнісна готовність до вияву світоглядної культури (сюди відносимо знання власних індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей; сформованість професійного образу світу; знання способів творчого перетворення реальності);
- духовно-моральна зрілість студента у вияві світоглядної культури (це обумовлює розвиненість духовно-моральних почуттів, етичних та естетичних ставлень студентів; соціально-психологічні установки в мотиваційній сфері; вольові якості – здатність підпорядкувати свої життєві устремління та поведінку вищим аксіологічним установкам);
- це активна гуманістично спрямована професійна позиція (сюди відносяться гуманістичні орієнтації та способи поведінки; навички гуманної взаємодії з учнями та оточуючими, перетворення світу за законами краси; навички творчої самореалізації, саморегуляції, професійного самовдосконалення).

Обстеження кожного, виокремленого критерію вихованості світоглядної культури майбутніх учителів, передбачало діагностику певних особистісних структур особистості, зокрема:

- діагностика теоретико-компетентнісної готовності студентів до вияву світоглядної культури включала діагностику усвідомлення майбутніми вчителями власних індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей;
- діагностика духовно-моральної зрілості студентів у вияві світоглядної культури передбачала діагностику моральних відчуттів та духовних почуттів, етичних та естетичних ставлень;
- діагностика гуманістичності професійної позиції передбачала діагностику особистісних структур, пов'язаних з орієнтаціями, прагненнями, установками та ідеалами.

У процесі діагностичного обстеження лише 4-5 % обстежених (як в експериментальній, так і в контрольній групах) виявили високий рівень вихованості світоглядної культури. 75-77% (відповідно в експериментальній і контрольній групах) виявили середній рівень. І майже п'ята частина опитаних (19%) виявили низький рівень вихованості світоглядної культури.

Розподіл студентів за рівнями вихованості світоглядної культури за результатами констатувальної фази експерименту (контрольні та експериментальні групи) представлена на рисунку.



На підставі даних теоретичного та емпіричного пошуку були визначені педагогічні умови ефективного виховання світоглядної культури майбутніх учителів засобами художньо-трудової діяльності (забезпечення фонду світоглядних знань студентів щодо змісту і форм художньо-трудової діяльності; реалізація аксіологічного підходу до формування мотивів трудової діяльності студентської молоді за законами краси; формування в студентів активної гуманістично спрямованої професійної позиції у процесі рефлексивно-творчої діяльності).

З метою реалізації цих педагогічних умов розроблено спеціальну методику. Впровадження якої здійснювалось у три етапи:

1. Когнітивний
2. Мотиваційно-ціннісний
3. Художньо-творчий етапи

На когнітивному етапі здійснювалось забезпечення знанневої основи світогляду студентів, а найкращі можливості для цього надає художньо-трудова діяльність, що базується на народних промислах, українському декоративно-ужитковому мистецтві. Художня праця може стати складовою діяльності не лише спеціалізованих гуртків художньо-трудового та декоративно-прикладного спрямування, а й психолого-педагогічних гуртків, спільнот та груп за інтересами, наукових гуртків та спільнот з підготовки до фахових конкурсів тощо.

Основними методами та прийомами на цьому етапі виховної роботи визначено такі: «Психологічний автопортрет», «Символьну мозаїку», «Створення Я-емблеми», «Опредмечену метафору», «Педагогічний тотем» та ін. Ефективними вважаємо також моделювання Я-ідеалу, фахове моделювання, конструювання, оздоблення, сприймання й оцінку виробів.

Формування в студентів педагогічних ВНЗ мотивів трудової діяльності за законами краси передбачає: збагачення ціннісних уявлень студентів; оволодіння студентами палітрою естетичних оцінок; тренування образного мислення; розширення та систематизацію знань студентів у царині образів прекрасного, символізму; опанування майбутніми учителями алгоритмів художньо-трудової діяльності; вправлення в організації власної діяльності за законами краси. Це і було основним спрямуванням роботи на другому, мотиваційно-ціннісному етапі нашої методики.

Основними організаційними формами в умовах педагогічного університету вважаємо художньо-трудові гуртки чи клуби за інтересами. Основними методами та прийомами на цьому етапі виховної роботи визначено хвилинки замишування, аналіз художніх творів, естетичну бесіду, естетичні занурення, філософську читальню, арт-презентацію виробу, арт-імпровізації та ін.

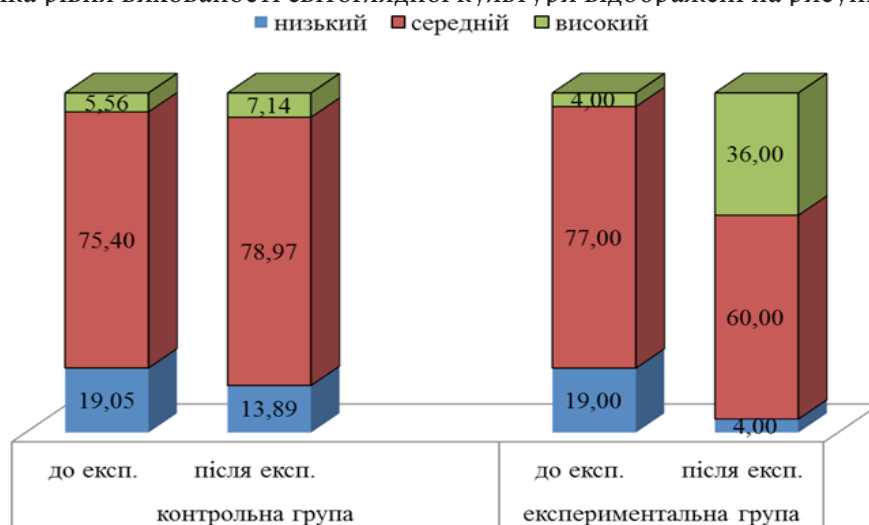
На третьому етапі розробленої методики основним засобом гуманістичної професійної позиції вважаємо рефлексивно-творчу діяльність з метою опанування навичками гуманного впливу на учнів, володіння методикою взаємодії з учнями; навичками роботи над собою, навичками творчої самореалізації та саморегуляції, володіння методами професійного самовдосконалення; навички впливу на оточуюче середовище, екологічне перетворення світу за законами краси.

Основними організаційними формами на цьому етапі роботи вважаємо психологічні та профорієнтаційні консультпункти, тренінги особистісного зростання, педагогічну практику, гуртки фахового спрямування, волонтерську діяльність, етнографічні та краєзнавчо-пошукові експедиції, майстер-класи, благодійні вечори тощо.

Після проведення формувального етапу експерименту було виявлено, що експериментально-дослідна робота сприяє як кількісним, так і якісним змінам у розвитку світоглядної культури майбутніх учителів. Так, в експериментальній групі до формувального етапу експерименту було зафіксовано 4 % обстежених з високим рівнем вихованості світоглядної культури, а після нього кількість таких студентів становила 36 %. Якщо до експерименту студентів, які виявили низький рівень вихованості світоглядної культури, було 19,00%, то після

експерименту – лише 4%, що майже в'ятеро менше. Відповідно, студентів із середнім рівнем було 77 %, залишилось – 60 %.

Динаміка рівня вихованості світоглядної культури відображені на рисунку.



Щодо контрольних груп зафіксована менш виразна динаміка: до експерименту 5% учасників виявили високий рівень вихованості світоглядної культури, а після експерименту 7,1%, що свідчить про досить незначне зростання. Щодо середнього рівня, то до експерименту його було виявлено у 75,4% учасників, а після експерименту у майже 79%. Кількість студентів з низьким рівнем вихованості світоглядної культури теж змінилася несуттєво: з 19% до 13,8%, що лише в 1,4 рази менше, ніж до початку експерименту.

Такі зміни в експериментальних групах яскраво демонструють позитивну динаміку у теоретико-компетентнісній готовності до вияву світоглядної культури студентів, у духовно-моральній зрілості майбутніх учителів у вияві світоглядної культури, у активній, екологічній за формою, професійній позиції студентів, що впливає на покращення рівня вихованості світоглядної культури студента в загалом.

Аналіз одержаних результатів, порівняння якості виконання діагностичних процедур студентами контрольних і експериментальних груп після формувального етапу експерименту довели ефективність виокремлених педагогічних умов та застосування запропонованої методики їх реалізації для підвищення рівня вихованості світоглядної культури студентів педагогічних ВНЗ. Спеціально організована позааудиторна художньо-трудова діяльність з дотриманням визначених педагогічних умов сприяє як кількісним, так і якісним змінам у рівні вихованості світоглядної культури студентів педагогічних ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / О. В. Акімова. – Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2007. – 352 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Картавих О. В. Аксиологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена В'ячеславівна Картавих ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : [б. в.], 2002. – 20 с.
4. Ковальчук І. А. Діагностика теоретико-компетентнісної готовності майбутніх вчителів до вияву світоглядної культури / І. А. Ковальчук // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2016. – Вип. 20 (1), Ч. 1. – С. 89–93.

5. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) : монографія / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.
6. Український педагогічний словник / [упоряд. С. Гончаренко]. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

The article deals with the problem of forming pedagogical universities students' world outlook culture by means of art-and-labor activity. The pedagogical conditions of students world outlook culture formation are determined and theoretically grounded. They are: providing the fund of philosophical knowledge to students about the content and forms of art-and-labor activity; axiological approach to the formation of students' motives of labor according to the laws of beauty; forming the students' humanistic active professional position in the reflexive-and-creative activities. The technique of the pedagogical conditions implementing using methodological means developed on the basis of art-and-labor activity during the extracurricular work with students of pedagogical specialties is developed and experimentally tested.

The effectiveness of the pedagogical conditions of students' world outlook culture formation and methodological means of their art-and-labor activity implementation is examined and proved. It is demonstrated that specially organized extracurricular art-and-labor activity in compliance with the examined pedagogical conditions provide both quantitative and qualitative changes in the level of students' world outlook culture.

Key words: *the world outlook culture of pedagogical universities students, art-and-labor activity of future teachers, pedagogical conditions of students' world outlook culture formation, the technique of pedagogical conditions realization.*

УДК 37.01:001.1:004.4

Антони Крауз, Марек Палюх
Antoni Krauz, Marek Paluch

НАУКА СЕГОДНЯ, ПОЛУПРОГРАММИРОВАНИЕ В ПРОФОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

SCIENCE TODAY: SEMIPROGRAMMING IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF MODERN PERSON

Метод полупрограммирования или «обучения на производстве» сильно активизирует учащихся в интеллектуальном плане. Поэтому они должны владеть надлежащими теоретическими и практическими знаниями, а также умениями их использовать, владеть информацией об учреждении и самой работе – все это заставляет анализировать навыки и умения, размышлять над тем, что и как следует делать для достижения поставленной цели. Кроме того, это требует эффективного применения имеющихся знаний и навыков на практике, формирует большую организационную гибкость. Упомянутый метод положительно влияет на развитие самостоятельности ученика, на получение большей радости от работы и достигаемого явного улучшения собственной квалификации, что проявляется в четком выполнении определенных действий. Важной особенностью данного метода является осознание интеллектуального значения в подготовке учащихся к планируемым действиям. Это углубленное и усиленное интеллектуальное познание явлений, являющихся смыслом и содержанием обучения и выражающихся на уровне понимания тех явлений, которые способствуют тому, что сам процесс обучения становится сильно мотивированным. Исследования и практическое воплощение этого метода в обучении профессии имели место в ряде учебных заведений Ракшавы, в Подкарпатском воеводстве. Представленная ниже подробная характеристика, значение

упомянутого метода, а также определенные выводы были основаны и подтверждены в реальных условиях во время практических занятий и семинаров.

Ключевые слова: образование, полупрограммирование, инструктаж, профессия, практическое обучение.

Образование – это соревнование между цивилизацией и катастрофой
Г. Дж. Уэллс

1. Суть полупрограммирования в профобразовании

Полупрограммирование – педагогическая концепция образования, являющаяся попыткой интеграции различных известных дидактических решений, касающихся процессов обучения, преподавания, а также такого их моделирования и оптимизации, чтобы ученики, опираясь на понимание определенных явлений, могли развивать навыки и умения самостоятельно решать проблемы, появляющиеся в создаваемых для них учебно-педагогических ситуациях.

Полу, наполовину, в некоторой степени, частично, неполно; имеющий определенные свойства чего-либо *quasi* – лат. половина, на/половину¹. *Программирование* – деятельность, направленная на разделение определенных средств/ресурсов наилучшим (оптимальным) образом для достижения поставленных целей, иногда термин используется как синоним *планирования*².

Полупрограммирование – это частичное программирование тем и вопросов, необходимых для различных решений, обеспечивающее обучение посредством открытий. Также можно утверждать, что полупрограммирование является совокупностью методов проектирования учебно-педагогической деятельности, которая включает в себя все решения в сфере обретения практических навыков, самостоятельного мышления, анализа и выбора действий или процессов в области решения проблем и выполнения задач. Это нашло широкое применение, например, в практическом обучении профессии, обеспечивает разработку оптимального плана действий, а также позволяет развивать профессиональные навыки (квалификацию), не ограничивая многогранного развития учащегося³.

Инструктаж – форма обучения работе, организованная работодателем при приеме работника на работу, его переподготовки или повышении квалификации, а также при изменении методов выполнения работы, например, в сфере производства⁴. Согласно *Словарю иностранных слов*⁵, инструктаж (рус.) – это предоставление указаний, инструкций, инструктирование, например, работника.

В процессе применения полупрограммирования вместе с инструктажем/обучением в качестве полупрограммирования инструктажа/обучения, можно считать, что инструктаж/обучение/образование – это такая форма организации процесса практического обучения профессии, которая обеспечивает реализацию всех видов деятельности учителя и учащихся. Среди всего прочего, они включают в себя примерную демонстрацию и обсуждение рабочих процессов, а также практическую отработку необходимых навыков учениками, вплоть до полного их освоения и усвоения. Это выражается в виде начального/вступительного инструктажа и во время его проведения, а также возможности контролировать учащихся в сфере приобретенных навыков, вплоть до самостоятельного выполнения учащимися поставленной производственной задачи. В рамках так называемого полупрограммирования и инструктажа, практическое обучение профессии происходит и через:

- многогранную активизацию и вовлечение учащихся;
- оптимизацию затрат сил и средств/ресурсов;

1 W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, WSiP, Warszawa 1967 s. 231.

2 *Encyklopedia popularna* 1982, s. 628.

3 Cz. Dejnarowicz, T. Karwat, *Modele programowania w dydaktyce*, PWS, Wrocław 1974, s. 5.

4 *Encyklopedia Organizacji i Zarządzania*, 1978, s. 169.

5 *Słownik wyrazów obcych*, 1977, s. 308.

- выполнение производственных заданий на высоком организационно-исполнительном уровне за оптимально короткое время;
- наиболее высокие, из возможных в данных условиях, образовательные эффекты и результаты.

2. Общая характеристика метода полупрограммирования инструктажа (СОП – Система Обучения на Производстве) в практическом обучении профессии

Родиной полупрограммирования являются Соединенные Штаты Америки. Этот метод называется *Система Обучения на Производстве*, сокращенно *СОП*, что означает *тренировку/обучение на промышленном предприятии*. Изначально этот метод широко применялся только на учебно-производственных предприятиях. И только с 1965 года упомянутый метод начал использоваться в подготовке квалифицированных работников. Суть метода заключается в том, что на предварительном этапе происходит подготовка отобранных для обучения инструкторов (учителей), которые далее занимаются обучением рабочих или учащихся фабрично-заводских школ. Главным принципом метода полупрограммирования, на базе которого готовится и проводится обучение, является распределение деятельности учителя, инструктора и учащихся на следующие фазы (рис. 1): подготовка, демонстрация, выполнение, самостоятельная работа¹.

Метод полупрограммирования возник в результате критического анализа традиционных методов, до сих пор, широко используемых в различных школах и на курсах. В своей сущности, традиционные методы – это созерцание работы учителя (инструктора) учащимися до тех пор, пока они не будут в состоянии попробовать и выполнить работу самостоятельно. В полупрограммировании могут использоваться как классические методы обучения (традиционное программирование, проблемное обучение), так и различные мультимедийные решения в сфере образования и обучения, включая обучающие компьютерные программы. Однако, чаще всего преобладают попытки интеграции проблемного и программируемого обучения, в том числе и модульного².

3. Характеристика фаз метода полупрограммирования инструктажа СОП и их влияние на практическое обучение/образование

Полупрограммирование можно отнести к процессам преподавания или обучения, к содержанию и смыслу обучения, системам действий, поддерживающих преподавание и обучение (связанных с использованием дидактической инфраструктуры), процессам контроля и самоконтроля образовательных достижений, и, наконец, к формам организации педагогических процессов, формам преподавания и обучения. В теории, возможно моделировать и оптимизировать все перечисленные аспекты учебно-педагогических процессов. Однако, практическое значение имеет полупрограммирование процессов обучения и преподавания³. Целью полупрограммирования, реализуемого в четыре фазы: подготовка, демонстрация, проверка, самостоятельная работа (рис. 1), является:

- подготовка и программирование содержимого каждого из заданий для: операций, процедур, действия, простых и сложных движений, вместе с моделированием дидактических решений на указанных выше стадиях;
- способствование восприятию творческого мышления у каждого из учеников. Следует научить учащегося учиться – *он должен учиться так, чтобы научиться*;
- формирование в учащихся понимания исследуемых явлений, уверенности в себе, убеждения в возможности реализации каждым учеником составляющих элементов заданий и задач. Тогда речь идет об интеллектуализации образовательных процессов;

1 Cz. Dejnarowicz, T. Karwat, *Modele programowania w dydaktyce*, PWS, Wrocław 1974 s. 205.

2 Por. W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 27-96.

3 Cz. Dejnarowicz, T. Karwat, *Modele programowania w dydaktyce*, PWS, Wrocław 1974 s. 10, 152.

- развитие творческого и логического мышления, а также навыков решения производственных проблем, возникающих при выполнении разнообразной работы (от организационной до изготовления готового изделия);
- обогащение мировоззрения учащихся в системе оперативных знаний и, как результат, развитие навыков их применения в простых и сложных ситуациях (школьных и внешкольных);
- интегрирование теории и практики, а также, очень часто, практики и теории путем выполнения заданий (производственных) в соответствии с нормами и стандартами при соблюдении условий безопасности и гигиены труда.

4. Фаза I метода СОП – Подготовка

Фаза I метода СОП включает в себя целостную всестороннюю подготовку учащихся к активной и ответственной деятельности в рамках методики проведения, поэтапному и надлежащему выполнению задач, в частности, на II и III фазах, а также IV, конечной фазе, т. е. фазе оглашения учителем задач для самостоятельного выполнения учениками действий производственного процесса в конкретной производственной ситуации.

Каждому занятию должны предшествовать не только указание темы, сопутствующих вопросов, целей, но и ознакомление учеников с теорией и практическими навыками. Кроме того, необходимо заинтересовать учеников самим результатом – эталоном, который у них должен получиться в процессе самостоятельной работы на фазе IV. Необходимо продемонстрировать его полезность, структуру, например, органолептику, ознакомить с условиями выполнения, определить ресурсы и средства, а также места для работы. Желая заинтересовать учащихся выполняемой операцией, инструктор (учитель) должен проявлять большую самостоятельность и инициативность. Опыт указывает на то, что учащиеся выполняют работу лучше и эффективнее, если у них проявляется самостоятельность, желание, стремление и интерес к работе, которая способствует удовлетворенности ее результатами¹. Для того, чтобы этап подготовки проходил правильно, необходимо создать соответствующие условия для достижения студентами мотивационной готовности к выполнению определенных действий. В связи с этим следует стремиться к:

1) осуществлению организованных, упорядоченных действий, без акцентуации особого внимания на второстепенных вопросах. Это должно способствовать формированию у учеников смелости, открытости и уверенности в своих действиях, освободить от стресса, а, следовательно, облегчить учителю/инструктору проведение инструктажа;

2) созданию такого настроения, которое бы способствовало хорошему самочувствию и позитивным установкам учащихся относительно занятий, созданию партнерской атмосферы;

3) инструментальному осознанию учениками целей занятий, которые вытекают ввиду указанной темы, в том числе определение потребностей, ценностей, качеств, а также назначения и применения конкретных предметов (ассортимента);

4) формированию осознанного интереса учащихся к представляемым объектам (моделям), созданию презентаций и демонстрации готового продукта (нескольких изделий), а также его отдельных составляющих;

5) обеспечению и созданию ученикам благоприятных условий для наблюдения, обсуждения и выполнения заданий, самоконтроля, использования машин, оборудования, получения надлежащей поддержки и самостоятельного выполнения работы на рабочем месте в рамках поставленной производственной задачи;

6) контроль некоторых основных организационно-методических вопросов (рис. 1), например, осознания цели, задачи, методов выполнения работы, проверки некоторых

¹ Por. B. Kulczyński, *Dokształcanie dowódców plutonów w zakresie umiejętności instruowania podległych żołnierzy przy realizacji zadań szkoleniowo-produkcyjnych służb kwatermistrzowskich*. «Przegląd Kwatermistrzowski» Nr2, Warszawa 1976, s.47.

элементов деятельности (устройств, действий ученика) и допуск учащегося к выполнению заданий Фазы II.

Следует помнить о том, что во время фазы I учитель должен беседовать с учащимися относительно реализуемой темы. В этой фазе необходимо указать главную цель проводимых занятий. Кроме того, учитель должен указать и на их значение (зачем реализуется данная тема?, ее смысл), а также определить способ реализации целей (как нам следует работать?). Если учитель не объяснит ученику: Что?, Почему?, Как? и Зачем? он должен учиться, то учащийся будет считать занятия потерянным временем. Если же студент осознает и поймет то, что он получит от занятий, то они имеют все шансы стать интересными для него. Во время этапа подготовки необходимо принимать во внимание также аспекты действующих норм и стандартов в сфере соблюдения условий безопасности и гигиены труда. Одновременно с этим, на фазе I необходима проверка и контроль некоторых основных организационно-методических вопросов (рис. 1). Создание инструктором благоприятных условий для демонстрации и созерцания, уже в фазе I будет иметь огромное влияние на результаты обучения и практических действий на дальнейших этапах занятий (фаза II, III, IV).

Перечисленные выше элементы являются составляющими полной подготовки, использующимися после начала нового методического раздела программы или темы. Кроме того, во всесторонней подготовке учеников могут использоваться и другие дополнительные необходимые мероприятия, связанные с полупрограммированием, которые могут положительно повлиять на ее ход. Наиболее часто в развернутой схеме Фазы I могут использоваться следующие элементы педагогического воздействия, касающиеся, среди всего прочего, и такой деятельности как: анализ технической документации, ознакомление с инструментами, оборудованием и приборами, которые будут использоваться во время работы, демонстрация и обсуждение характеристик и свойств сырья и продукта, внимание к основным элементам организации рабочего места, адаптации его к задачам и производственным ситуациям, предупреждения о возможных ошибках и технических ловушках, принципах и методах управления, определение качества продукции, использование наглядности и т. д.

В значительной степени эффективность фазы I зависит от таких дополнительных факторов, как: педагогическое мастерство учителя, отношение учащихся к предмету, занятиям, учителю или инструкторам, полученный ранее опыт учащихся, большое значение имеет и интеллектуальная подготовка учеников к пониманию задач и навыков, а также уверенность в выполнении определенных действий.

5. Фаза II метода СОП – Демонстрация

Цель фазы II метода полупрограммирования инструктажа – это проведение учителем правильной комплексной демонстрации и надлежащее объяснение способов выполнения действий. Основным дидактическим каноном фазы II метода полупрограммирования, является образцовая демонстрация действий с одновременным объяснением выполняемых операций и практических действий. Важной целью комплексного показа действий, является формирование в сознании учащихся воображаемой модели (схемы) действий, которая позднее находит практическое воплощение в ее исполнении. Отсюда же вытекает и огромное значение процесса демонстрации развития навыков. Ибо, если в воображении учеников сформируется ложная модель определенного действия, то в процессе занятий возникнут негативные последствия, которые проявятся в виде ошибок и неточностей в работе. Комплексная демонстрация всегда имеет многоаспектный характер и может включать в себя, например:

первая демонстрация всего действия в нормальном темпе с применением тех средств, которые ученики будут использовать в своей деятельности (это полная демонстрация);

фрагментарная демонстрация – последовательный показ отдельных этапов работы и пояснение правильности ее выполнения. Как правило, такая демонстрация проводится в замедленном темпе в зависимости от характера демонстрирующегося процесса работы;

третья демонстрация выполняется выборочно и касается так называемых элементов структуры определенного действия, в котором конкретные задачи и отдельные задания показаны формируются в результате выделения его ключевых пунктов с соблюдением правил одновременного пояснения и выполнения действий, содержащихся в этом элементе;

следующая демонстрация проводится после тщательного анализа и обсуждения процессов, предшествующих определенной работе, отдельным действиям, одновременно выполняя синтез целости и повторную демонстрацию всей осуществляемой деятельности;

объяснять следует ясно, просто и понятно для ученика, излагая всю суть вопроса с сохранением точности, снисхождением и терпением.

Чтобы сформировать правильную модель воображаемой деятельности, влияющих на процессы показа действий, демонстрация проводится с учетом следующих условий¹:

существует необходимость в точном определении предмета и цели наблюдения/ созерцания;

эффективности обучения способствует концентрация внимания учеников и подготовка их к последующим этапам демонстрации. С этим связана необходимость в сохранении надлежащего темпа демонстрации и объяснений с учетом последующих фрагментов показа.

Во время проведения демонстрации необходимо использовать грамотную техническую речь и язык. Этому способствует использование, по мере возможности, простых предложений, в которых присутствует терминология, известная школьникам или объясняются вводимые новые технические понятия в контексте уже полученного учениками опыта. Не все ученики могут активно и должным образом наблюдать за демонстрацией и следить за действиями, содержащимися в ней, поэтому им следует помочь, обращая внимание на важные моменты работы и внезапно заставляя думать и отвечать на краткие контрольные вопросы. В процессе демонстрации просто необходимо проводить проверку учащихся относительно полученных знаний и навыков, (рис. 1) а также дополнительно знакомить их с правилами техники безопасности и гигиены труда.

В эталонной демонстрации мы стремимся к тому, чтобы передать ученикам всю точность выполняемых действий, создать модель, которую им следует воспроизвести. Для формирования в воображении правильной модели действий, демонстрацию необходимо проводить в соответствии с определенными условиями (рис. 1), к которым относятся:

обращение внимание всех учащихся, через созерцание, на предмет демонстрации. Необходимо сосредоточить внимание учащихся и направить его на последующие важные этапы процесса, если предметом показа является процесс или действие, а также на следующие важные детали сложного предмета, если предметом демонстрации является, например, машина;

предоставление всем ученикам надлежащих условий для восприятия через правильный выбор места демонстрации и освещенности, правильную установку учебных столов, машин, оборудования, и в случае необходимости, даже организованный переход учащихся на места, наиболее подходящие для восприятия. В целом, мы говорим о необходимости создания условий реальной доступности объекта демонстрации для каждого ученика.

Вступительный, основной, завершающий – касается проведения занятий методом традиционного инструктажа. Несмотря на то, что в основном структура методов схожа, как показано на рис. 1, подробный анализ содержания отдельных фаз указывает на значительную разницу.

- соблюдение соответствующего темпа демонстрации и объяснений, подходящих для последующих этапов показа. Предоставление ученикам доступа к предмету демонстрации через личный непосредственный контакт с ним, даже для того, чтобы прикоснуться к демонстрируемым предметам, если это укрепит их знания;

демонстрацию следует завершить проверкой понимания учениками информации, объяснений и структуры навыков – цель: допуск или не допуск учащихся к фазе III (рис. 1).

¹ T. Nowacki, *Postawy teoretyczno-praktycznego nauczania zawodu*. O nowoczesny model szkoły zawodowej. Kształcenie praktyczne w szkole i zakładzie pracy. Katowice 1979 s. 398.

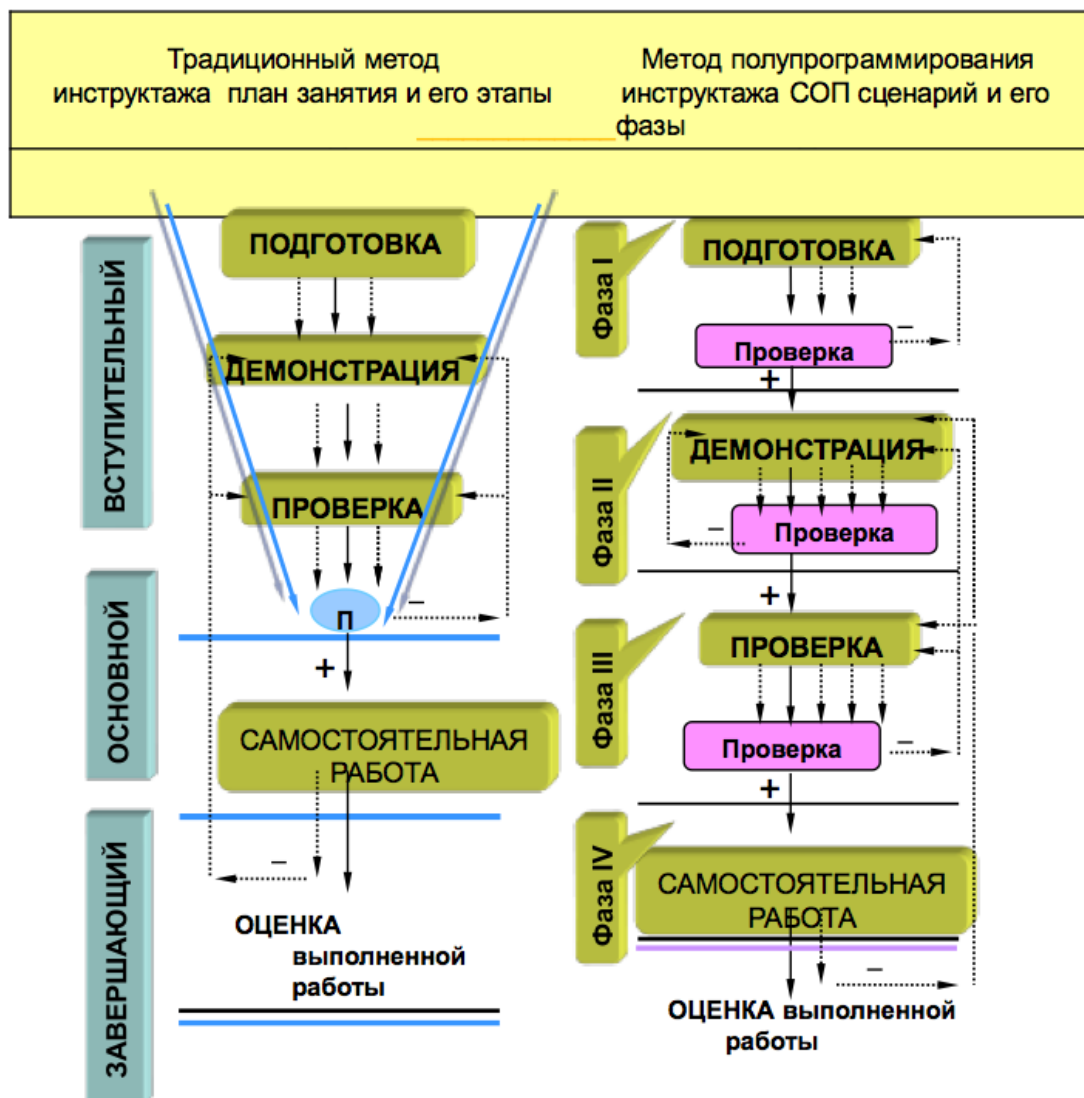


Рис. 1. Структура занятий, осуществляемых на основе методов, используемых в системе обучения профессии

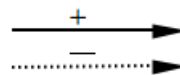
Источник: Собственные исследования на основании Ч. Дейнарович, Т. Карват, *Модели программирования в дидактике*, ГНИ, Вроцлав 1974.

Примечания:

П проверка;

«+» позитивная проверка;

«-» негативная проверка;



6. Фаза III метода СОП – Выполнение

Цель фазы III: пробное выполнение учеником действий с помощью и под руководством учителя (в случае необходимости одна и та же задача выполняется многократно). Реализованное задание – это не что иное, как *многократное повторение неких действий, являющихся смыслом задачи и упражнения, организованных надлежащим образом и требующих использования тех ресурсов, которые обеспечивают развитие умений*¹. С такого определения вытекает, в частности, то, что учитель в процессе каждого выполняемого учеником задания, должен выполнять следующие действия:

¹ Т. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa 1972 s. 378.

- тщательно следит за ходом выполнения пробных действий учащихся. В случае возникновения трудностей на основе проведенного наблюдения, учитель определяет причину их возникновения, постоянно исправляет замеченные ошибки в выполнении действий и хвалит за хорошее исполнение; проводит индивидуальный инструктаж среди учеников о том, что «тренироваться» необходимо до тех пор, пока не появится уверенность в усвоении действий. Во время упражнений, учитель прививает ученикам убеждение в том, что необходимо точно реализовывать выполняемые действия. В процессе «передачи опыта», учитель сначала делает замечания относительно качества выполняемой работы, и только потом обращает внимание на темп и время выполнения;
- во время упражнений, а также при выполнении сложных действий, учитель обращает внимание на ключевые элементы этой деятельности. Учитель контролирует работу учащихся и оказывает помощь тем из них, которые в этом нуждаются. Особенно внимательным следует быть к действиям, которые могут угрожать здоровью или жизни учащихся. Поэтому иногда ситуация требует многократного повторения учащимися ключевых действий, вплоть до получения ими необходимого опыта;
- наблюдает и обращает внимание на рабочее положение учеников при работе, освещение, расход материала, чистоту и порядок на рабочем месте и соблюдение правил техники безопасности и гигиены труда;
- осуществляет контроль и оценку выполняемых действий каждого ученика (рис. 1), которого он допускает или нет к выполнению самостоятельного задания в Фазе IV.

Во время выполнения учащимися упражнений следует обращать внимание на то, понял ли ученик суть работы, ее ход и динамику, а также ее место и роль в учебно-производственном процессе? Представляет ли себе ученик полноценный результат, который он должен получить после окончания работы? Понял ли он и усвоил способ действий? Может ли ученик совместить необходимые и эффективные способы действия?

Основными показателями уровня усвоения учениками способов выполнения действий являются как скорость выполнения работы, так и ее качество. Можно смело утверждать, что чем быстрее и правильнее выполняются действия, тем выше уровень сформированных навыков учеников. Очень часто во время выполнения заданий ученики пытаются одновременно достичь как правильности выполнения работы, так и сократить ее время. Как правило, это приводит к формированию неправильных навыков и привычек. Вывод напрашивается следующий: прежде всего, внимание следует обращать на правильность выполнения заданий учениками и соответствие параметров их работы поданной модели. Проверкой правильности и безупречности проведения учеником третьей фазы, является качество его работы. Эта проверка или оценка деятельности ученика может выполняться при учете таких факторов как: чистота, количество дефектов, ошибок, продолжительность по времени выполнения, расход сырья, износ механизмов машин, инструментов и т. д. то есть, всех параметров, которые характеризуют хорошую работу. При достижении учениками определенного уровня умений, учитель может переходить к все более высоким требованиям, предъявляемым ко времени выполнения работы. В своих исследованиях Ж. Пиаже, на протяжении более 50 лет, руководствовался гипотезой о том, что знания формируются в процессе самостоятельной деятельности (фаза III), а не в следствии простого восприятия предметов и действий¹. (наблюдения) (фаза II). Понимание и действие – это те компоненты, которые формируют смысл во взаимодействии ученика и учителя с предметом демонстрации (продуктом, моделью деятельности), а не только результат наблюдений или объяснений. Такое взаимодействие и поведение указывают на самые, что ни на есть диалектические отношения, с помощью которых ученик шаг за шагом открывает объективные свойства определенного к выполнению продукта через децентрацию, которая избавляет и очищает знания от субъективных иллюзий. Это же взаимодействие способствует

¹ J. Piaget, *Strukturalizm*, BWP, Warszawa 1977, s. 31.

тому, что ученик, открывая и осваивая элементы некоей деятельности, организывает их в целостную систему, отвечающую за операции его интеллекта, логического мышления и правильных действий¹. Для формирования познания через деятельность необходимо, чтобы ученик выполнил работу самостоятельно, используя максимум возможных способов и точек зрения. То, что влияет на изменение способа и точки зрения ученика, и является действием. Именно действие/деятельность по «преобразованию» предмета (изготовление вещи или оказание услуги), а не его восприятие (наблюдение), является основным выражением практики и знаний, т. е. умений.

Все упомянутые принципы проверялись в рамках собственных экспериментальных исследований по методике СОП (фаза III - Выполнение). Чем больше возможностей было у ученика для самостоятельной работы, тем более полным является представление об этой деятельности (овладение навыками). Чем сильнее сформировано содержание понятия, тем лучше получается управлять поведением ученика. Поэтому следует руководствоваться принципом о том, что все сложные навыки требуют точного практического исполнения. В практическом обучении профессии даже самый лучший учитель не может научить ученика надлежащему исполнению указанных действий только с помощью объяснений, созерцаний, показа или моделирования. Здесь начинает действовать аксиома о том, что чем больше усилий приложено в тренировках – практических действиях, тем меньше потерь в процессе самостоятельной работы².

В ходе выполнения действий в фазе III, необходимо обращать особое внимание на два очень важных элемента:

- в случае обучения относительно простым навыкам, во время практики следует стремиться сформировать в сознании ученика целостный образ, стараясь, чтобы ученик выполнял все действия в полном объеме и в хронологическом порядке;
- во время обучения сложным действиям, используется праксеологический принцип – в случае возникновения трудностей в ученика и для облегчения усвоения навыков, определенную задачу нужно разбить на более мелкие и простые подзадачи. Такой метод желательно использовать при работе, которая требует особой точности и координации всех действий.

Эффективность работы на упомянутой выше фазе можно оценивать на основании контрольных и корректирующих операций относительно запланированных и реализованных задач. Контроль является неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса, сутью любой организованной деятельности. Он выполняется для текущего анализа и завершающей проверки³. Учитель не может довольствоваться поверхностным и беглым взглядом на результаты деятельности, он должен быть уверен в том, что каждый ученик правильно и безупречно выполнил все задания (рис. 1). На этой фазе учитель должен предвидеть проверку каждого задания для получения информации о работе в кратчайшие сроки, ибо так наиболее просто и быстро возможно проконтролировать результат деятельности ученика, и поэтому любые его действия и работу необходимо «программировать» так, чтобы их результат можно было легко проверить и при необходимости исправить. Это совсем не просто, если речь идет о контроле всей группы учащихся. Такой процесс требует тщательного контроля и правильной интерпретации действий учащихся в процессе их самостоятельного выполнения «тестовых» заданий. Контроль является хорошей возможностью и поводом для повторного прохождения всех проблемных пунктов и замечаний по деятельности. Обучение через многократное повторение действий, одобрение и неодобрение, проверку, тренировку и сравнение результатов способно приучить ученика к правильному и надлежащему выполнению задач фазы IV.

1 Там же, с. 38..

2 T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, PWN, Warszawa. 1972, s. 72.

3 Por. J. Poplucz, *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji WSiP* Warszawa 1984, s. 249.

Проверки и контроль должны касаться сферы формирования навыков и реализовываться путем наблюдений, измерений, сравнений результатов с образцом или моделью, а также коррекцию допущенных ошибок и неточностей.

Осуществляя проверку и оценку практической деятельности учеников, учителю не следует забывать о праксеологических принципах, выражающихся такими критериями оценки, которые не охватывают сферу ощущений человека, а оценивают только пригодность или непригодность определенных способов действий, использование учеником надлежащих ресурсов и методов работы¹. Соблюдение правил, описывающих действия на фазе III, является одним из способов убедиться в том, что ученик правильно понимает задание, инструкции к нему и способен выполнить его самостоятельно.

7. Фаза IV метода СОП – Самостоятельная работа

Цель фазы IV: использование на практике и закрепление навыков, полученных на предыдущих фазах метода, и выполнение пробных заданий под присмотром и контролем учителя. Это начало самостоятельного выполнения учениками поставленных перед ними заданий (рис. 1).

Важную роль в этом процессе играет время между фазой II и фазами III и IV. Отложенная во времени имитация должна отличаться от безотлагательной имитации. Наблюдаемое поведение имеет свою специфику, представленную в виде понятия, а точнее через понятийную модель, ибо кодируется в постоянной памяти. Неясность, фрагментарность и схематизм понятий иногда могут затруднить точное воспроизведение деталей. И тогда на помощь человеку могут прийти процессы понятийного мышления, которые регулируются требованиями задания, в памяти будут генерироваться последовательные понятийные образы для создания требуемой модели действия или предмета. Это достигается через реализацию следующих принципов:

- после получения задания ученик должен самостоятельно выполнять работу в соответствии с действующими требованиями, нормами и правилами на рабочем месте, используя имеющиеся машины, инструменты, помощь, ресурсы и средства;
- во время выполнения отдельных действий, следует стараться свести к минимуму периодичность контроля и помощи. Учителю следует давать инструкции и указания только в случаях угрозы безопасности. Ученику необходимо предоставить полную самостоятельность в выполнении работы;
- ученикам, отлично справляющимся с работой, можно «поручить» более слабых учеников. В случае необходимости они могут помогать советом и помощью в реализации заданий;
- во время самостоятельного выполнения заданий учитель должен следить за тем, чтобы ученики не теряли интерес к работе, не испытывали отвращения к ней, а, следовательно, к предмету, профессии и учителю. Необходимо уметь понимать ученика, даже когда он переживает через пустяки, и правильно реагировать на его действия. Поэтому в такой момент учитель должен направить ученика, подсказать ему правильное действие, с чего начать, какую помощь использовать, и только изредка и в крайнем случае оказывать помощь в выполнении задания.

В идеале, на фазе IV ученик должен достичь ожидаемого уровня опыта в выполнении операций (заданий), т. е. соответствующей точности и эффективности. На этом этапе ученик должен укрепить уверенность в своих силах. Однако, в случае сомнений и возникновения трудностей, с которыми ученик не может справиться, он должен всегда иметь возможность обратиться к учителю за помощью (инструкциями). На этом этапе работы очень важную роль для ученика играет признание учителя его действий и качества работы, культуры и соблюдение безопасности труда. Это признание может принимать различные формы: оценки за правильное и надлежащее выполнение работы, похвала, благодарность.

¹ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*. Ossolineum Wrocław 1975, s. 365.

Обсуждаемый метод обучения базируется на сознательно программируемых попытках самостоятельных и добросовестных действий ученика. Метод должен эффективно развивать сферу профессиональных ключевых компетенций учеников. Это становится возможным тогда, когда процесс обучения проходит с использованием результатов, касающихся требований дидактики, вытекающих из главного принципа упомянутого метода: сопряжения теории с практикой и практики с теорией. На основе исследований, проведенных в школах Ракшавы, в Подкарпатском воеводстве, где на практике внедряется этот метод, можно обозначить следующие выводы.

1. Применение данного метода СОП в практическом обучении профессии объединяет и приближает реальные условия обучения к конкретным условиям выполнения работы. Метод СОП сочетает в себе традиционное обучение с выбранной разновидностью программируемого обучения.

2. В рамках курса возможным является, без продления учебного времени, освоение другой профессии, приобретение квалификации, соответствующей современным требованиям постоянно меняющихся условий рынка труда.

3. Диапазон планируемых к реализации заданий программы обучения базируется на анализе необходимых, полузапрограммированных и уточняющих данных и умений, а также, отведенного для их выполнения времени, средств и т. д.

4. Обучение направлено, прежде всего, на тренировки и практические действия, а не только на освоение учебного материала посредством памяти. По сути, речь идет о достижении высокого уровня опыта и навыков.

5. Необходимо надлежащее и полное оснащение учебной среды для каждого ученика, а также адаптация к производственным условиям и точная организация работы.

6. Ученик, который обучается по методу СОП, в большей степени подготовлен к самостоятельной работе по должности и всесторонне готов к решению проблем, возникающих в ходе работы.

7. После окончания школы и получения необходимых профессиональных навыков, «встреча» ученика с реальными условиями работы и проблемами, становится для него не таким неожиданным и шокирующим. В настоящее время выпускники неоднократно утверждают, что требования и знания школы сильно отличаются от требований и навыков на рабочем месте.

8. Трехкратный контроль (фаза I, II, III, рис. 1) – хорошая возможность для «работы над ошибками». Обучение через многократное повторение действий, одобрение и неодобрение, проверку, тренировку и сравнение результатов способно приучить ученика к правильному и надлежащему выполнению задач фазы IV.

9. По моему мнению, применение данного метода способно заполнить пробелы, существующие между школой и предприятиями. Часто система образования и методы преподавания в школе не могут сделать из ученика полноценного и ценного работника.

10. Чрезмерная экономия, упрощенное стереотипное преподавание в школах, не всегда успевающих за развитием техники, являются уродованием образа обучения, дорогой, ведущей к неудачам (например, профильные лицеи). Причиненный вред ученику выражается в отсутствии возможности трудоустройства такого некомпетентного работника с неполной квалификацией.

11. Упомянутый метод характеризуется большей открытостью, воображением и другими факторами, мотивирует к непрерывному повышению квалификации, критическому оцениванию себя и своих возможностей, вносит безусловную уверенность в себе при выполнении определенных действий.

12. Метод может использоваться в практическом обучении профессии в ПТУ, а также для переподготовки и повышения квалификации работников. Для повышения квалификации, уровня образования в учебных центрах, например: Центрах Непрерывного Образования (ЦНО), Центрах Практического Обучения, Центрах Профобразования.

Бібліографія

1. Dejnarrowicz Cz., Karwat T., Modele programowania w dydaktyce, PWS, Wrocław 1974.
2. Furmanek W., Podstawy edukacji zawodowej, Rzeszów 2000.
3. Janiszewski T., O roli instruktora w szkoleniu ogniowym, «Przegląd Wojsk Lądowych» Nr3, Warszawa 1982.
4. Krauz A., Zastosowanie metod semiprogramowania w optymalizacji procesu praktycznego nauczania zawodu na przykładach wybranych szkół zawodowych, Praca doktorska pod kierunkiem W. Furmanka, Opole 2001.
5. Kotarbiński T., Traktat o dobrej robocie. Ossolineum Wrocław 1975.
6. Kopaliński W., Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, WSiP, Warszawa 1967.
7. Kulczyński B., Doksztalcanie dowódców plutonów w zakresie umiejętności instruowania podległych żołnierzy przy realizacji zadań szkoleniowo-produkcyjnych służb kwatermistrzowskich. «Przegląd Kwatermistrzowski» Nr2, Warszawa 1976.
8. Nowacki T., Postawy teoretyczno-praktycznego nauczania zawodu. O nowoczesny model szkoły zawodowej. Kształcenie praktyczne w szkole i zakładzie pracy. Katowice 1979.
9. Nowacki T., Podstawy dydaktyki zawodowej, PWN, Warszawa 1972.
10. Piaget J. Strukturalizm, BWP, Warszawa 1977.
11. Poplucz J., Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji, WSiP Warszawa 1984.

The method of semiprogramming or «training on the workplace» activates students intellectually to a large degree. Therefore they should have proper theoretical and practical knowledge, abilities to use them and information about the institution and the work itself.

All these help us to analyze the skills and habits of work, to reflect on what we have to do to achieve our goal. Moreover, it requires the effective use of existing knowledge and skills in practice, creates greater organizational flexibility.

This method positively influences the development of the student's independence, to obtain complete satisfaction from work and improvement in one's qualification that is manifested in the clear implementation of certain activities.

An important feature of this method is the realization of intellectual importance in the students' preparation for planned activities. Such intensified intellectual cognition is the sense and content of education and is expressed on the level of understanding of those phenomena which favor the learning process to become strongly motivated. Scientific research and practical implementation of this method in the professional skills training took place in a number of educational institutions in Rakszawa, Podkarpacki Region. The described characteristics, the significance of this method and certain conclusions were confirmed in real conditions during seminars and practical training session.

This method can be used in practical training of vocational schools, as well as for advanced teacher training to improve their qualification and educational level.

Key words: education, semiprogramming, briefing, profession, practical training.

Метод напівпрограмування або «навчання на виробництві» значною мірою активізує учнів в інтелектуальному плані. Тому вони повинні володіти належними теоретичними і практичними знаннями, а також уміннями використати їх, володіти інформацією про установу і саму роботу – все це примушує аналізувати навички й уміння, роздумувати над тим, що і як слід робити для досягнення поставленої мети. Крім того, це вимагає ефективного застосування наявних знань і навичок на практиці, формує велику організаційну гнучкість. Згаданий метод позитивно впливає на розвиток самостійності учня, на отримання радості від роботи і явного покращення власної кваліфікації, що проявляється в чіткому виконанні певних дій. Важливою особливістю цього методу є усвідомлення інтелектуального значення в підготовці учнів до планованих дій. Це поглиблене і посилене інтелектуальне пізнання явищ, що є сенсом і змістом навчання і виражаються на рівні розуміння тих явищ, які сприяють тому, що сам процес навчання стає мотивованішим. Дослідження і практичне втілення цього методу в навчанні професії мали

місце у кількох навчальних закладах Ракшави, в Підкарпатському воєводстві. Представлена нижче детальна характеристика, значення згаданого методу, а також певні висновки були підтверджені в реальних умовах під час практичних занять і семінарів.

Ключові слова: освіта, напівпрограмування, інструктаж, професія, практичне навчання.

УДК 37.017:17

Ірина Кучинська
Iryna Kuchynska

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ: СУЧАСНІ ЗАВДАННЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ ЇХ ВИРІШЕННЯ

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH: CURRENT TASKS AND PROSPECTS OF THEIR SOLUTION

У статті проаналізовано ключові завдання духовно-морального виховання дітей і молоді й окреслено перспективи їх вирішення в умовах сьогодення. Акцентується увага педагогічної громади на нормативно-правових актах і документах щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в сучасну систему освіти. Розглядаються ключові орієнтири духовного формування особистості.

Ключові слова: духовно-моральне виховання, християнська педагогіка, перспективи.

Духовно-моральне виховання дітей і молоді це та проблематика, яка незалежно від часу була, є і без сумніву залишається актуальною й своєчасною. Тема духовного розвитку і виховання молодого покоління є центральною у вітчизняній педагогіці і в працях багатьох відомих педагогів-класиків, зокрема: К. Ушинського, Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової та ін., а також у працях сучасних педагогів: І. Беха, О.Вишневського, М. Євтуха, І. Сіданіч, Т. Шевченко та ін. Зауважимо, що піклування про власну духовність – це, як констатує академік І. Бех, центральний мотив, який має бути у людини, всі інші – повинні бути підпорядковані йому [1, с. 15]. Вчений підкреслює, що свідоме й вільне оволодіння підростаючою особистістю будь-якою духовно-моральною цінністю ґрунтується на її психологічному розумінні й відповідних виховних впливах (методах, технологіях) педагога, а також на внутрішній самодіяльності вихованця як його свідомому волевиявленні. Наголошується, що нині на перше місце у психолого-педагогічних пошуках виходить якраз завдання оволодіння підростаючою особистістю власними душевними самоперетворювальними силами, тобто здатністю зробити їх активними і розвивально-продуктивними [1, с. 12–13].

Зазначимо, що духовність – це категорія людського буття, що виражає його здатність до творення культури та самотворення. У християнській антропології Духовність є виразом вищого моральнісного спрямування людського буття до Бога.

Мета статті полягає в аналізі й обґрунтуванні можливих перспектив вирішення сучасних завдань духовно-морального виховання дітей і молоді.

Вважаємо за необхідне зауважити, що проблематика визначення домінуючих напрямів виховного процесу була й залишається до сих пір актуальною й доцільною. Підкреслимо, виховна ідеологія в умовах сьогодення, впевнені, ні в кого не викликає заперечень, повинна розглядатися у контексті національно-патріотичних, громадянсько-демократичних й духовно-моральних ціннісних орієнтирів. У цьому випадку, як було вже зазначено вище [1], духовні орієнтири формування особистості займають одне з пріоритетних місць. Сьогодні

прагнемо виховати свідомого громадянина, патріота країни, який би прагнув (а головне знав як це можна зробити) реформувати країну, зробивши її міцною, багатую, розвиненою. Отже, духовно розвинена особистість, яка не тільки орієнтується у християнсько-виховній ідеології, а, головне, відчуває потребу жити по «божим заповідям» завжди у своїй діяльності буде орієнтована на любов і повагу до свого ближнього, оточення, громади, країни тощо. У цьому контексті педагогічній громаді корисним для ознайомлення будуть праці науковців І. Сіданіч й О. Кислашко, а саме: «Збірник нормативно-правових актів і документів щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в систему освіти України» (2016). У збірнику наведені витяги з міжнародно-правових актів і законодавчих актів України, нормативних документів Міністерства освіти і науки України, навчальні програми, які стосуються запровадження предметів духовно-морального спрямування в систему освіти України (автор І. Сіданіч) [3].

Безперечно цікавим у контексті розглядаємої проблематики є запропонований авторами І. Сіданіч й О. Кислашко навчальний посібник «Християнська педагогіка» (2015). У навчальному посібнику акцентується увага на теоретичних основах християнської моралі в історії педагогіки України; актуалізується зміст християнського виховання дітей; визначається теорія християнської освіти і навчання; підкреслюється педагогічна компетентність сучасного вчителя, його професійний розвиток [2]. У вступній частині констатується, що *християнська педагогіка* має найважливіше завдання – протиставити негативним тенденціям сучасного суспільства, його агресивним антицінностям і антикультури; в умовах зростаючого потоку інформації, часто негативного впливу ЗМІ допомогти підростаючому поколінню віднайти міцну опору на камені вічних християнських духовно-моральних цінностей [2, с. 7].

Сьогодні прагнемо виховувати різнобічно й гармонійно розвинених особистостей з патріотичною громадянською позицією й широким духовно-культурним світоглядом, підготовлених до активного творчого життя, самореалізації та виконання обов'язків громадянина [3, с. 43]. Цьому сприяє наявна гуманістична модель освіти, доповнена Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Науковець І. Сіданіч констатує, що корозія усталених духовних цінностей стала наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правовими, моральними, соціальними нормами і виросла до масштабів глобальної соціальної проблеми. Педагог зазначає, що відсутність у частини молоді навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки і, як наслідок, до «втечі від реальності» в алкоголізм, наркоманію, віртуальне комп'ютерне середовище [3, с. 42]. Безперечно, останні десятиріччя позначилися на традиційних для українців цінностях, які гармонізують відносини людини з суспільством. З метою досягнення матеріального життєвого успіху як кінцевої мети пропагуються аморальні засоби, духовні ж чесноти стали втрачати свою дієвість. Це, безумовно сприяло загальній кризі моральності. Сьогодні, вочевидь доцільним буде забезпечення і впровадження предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладів, ВНЗ України. Підкреслимо, що, починаючи з 1992 року й дотепер, в Україні накопичено значний досвід вивчення курсів духовно-морального змісту. Так, наприклад, такі курси вивчаються у школах Львівщини, Тернопільщини, Івано-Франківщини, Рівненщини та в окремих школах у переважній більшості областей нашої країни. Зауважимо, підготовку кадрів для викладання курсу «Християнська етика» започатковано в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, у Національному університеті «Острозька академія». У контексті вище сказаного, своєчасним стає більш ретельне ознайомлення зі «Збірником нормативно-правових актів і документів щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в систему освіти України». А саме: а) частина 1 – Міжнародні правові документи (Загальна декларація прав людини; Міжнародний пакт про громадянські та політичні права; Конвенція про права дитини; Декларація принципів толерантності; Рекомендація 1396 (1999) Парламентської Асамблеї Ради Європи «Релігія та демократія»;

Рекомендація 1720 (2005) Парламентської Асамблеї Ради Європи «Освіта і релігія» та ін.); б) частина 2 – Нормативно-правові документи України (Конституція України; Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації»; Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів»; Реформи у сфері релігійної освіти та виховання; та ін.); в) частина 3 – Документи Міністерства освіти і науки України (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про вивчення у навчальних закладах факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства»; Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України «Про концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морального спрямування»; Концептуальні засади вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах (курси «Етика», «Основи християнської етики», «Основи релігійної етики») та ін.); частина 4 – Навчально-методичне забезпечення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах (Навчальна програма «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях»; Навчальна програма «Християнська етика в українській культурі. 1-4 класи»; Навчальна програма «Християнська етика в українській культурі. 5-9 класи»; Навчальна програма «Основи християнської етики. 1-11 класи»; Навчальна програма «Біблійна історія та християнська етика. 1-11 класи»; Навчальна програма «Основи християнської педагогіки» для ВНЗ та ін.) [3]. Без сумніву заслуговує на увагу визначені у «Збірнику» мета і завдання вивчення предмета духовно-морального спрямування. Так, на погляд автора [3] метою вивчення предмета духовно-морального спрямування в загальноосвітній школі є:

- поглиблення знань про людину та моральні взаємини в суспільстві, основні моральні норми та цінності народу України й людства в цілому, культуру спілкування і поведінки;
- сприяння формуванню цілісної, духовно зрілої особистості – громадянина України шляхом пізнання й засвоєння учнівською молоддю багатоміжових надбань національної та світової духовної культури;
- здійснення духовно-морального виховання на основі християнського (в рамках курсу «Основи християнської етики»); мусульманського, іудейського або інших релігійних вчень (у рамках курсу «Основи релігійної етики») чи на основі науково-філософських засад (у рамках курсу «Етика»);
- формування у дітей глибокого розуміння й особистісного ставлення до сутнісних питань про мету й сенс життя людини;
- формування шанобливого ставлення до носіїв відмінних від власної культур і традицій, вміння жити і творити в сучасному полікультурному та поліконфесійному глобалізованому світі, готовності поважати право кожного на свободу совісті;
- подолання кризових станів дитинства, новоутворень, що виникли у психіці дитини під впливом антисоціальних проявів.

Підкреслимо, головними завданнями предмета духовно-морального спрямування є:

- ознайомлення учнів із загальнолюдськими цінностями та формування особистості учня на основі науково-філософської та християнської (мусульманської, іудейської тощо) духовної, моральної і культурної традицій;
- виховання свідомої, вільної та відповідальної особистості, здатної жити і творити в сучасному демократичному суспільстві;
- творення належних умов для глибшого самопізнання, розкриття та реалізації своїх творчих здібностей і таланту в позитивному річищі [3].

Наголосимо, у «Збірнику» аналізується й конкретизується (у навчально-методичному забезпеченні предметів духовного спрямування) вікова періодизація, а саме: так, наприклад, метою навчальної програми «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях» є ознайомлення з християнськими моральними цінностями, формування в дітей християнських моральних чеснот. У процесі досягнення мети передбачається реалізація таких завдань:

- створення належних морально-етичних умов для самопізнання, самореалізації дітей дошкільного віку;
- ознайомлення дітей із основами християнської моралі як фундаменту загальнолюдських цінностей;
- ознайомлення дошкільників із християнськими моральними цінностями: істини, доброта, любові, краси, гідності, обов'язку, совісті, честі;
- формування свідомої та відповідальної особистості дитини на основі християнських духовних, моральних та культурних цінностей;
- збагачення словника дітей словами, пов'язаними із засадами духовно-морального виховання;
- залучення дітей до активної діяльності на основі духовно-моральних цінностей;
- забезпечення взаємозв'язку сім'ї і дошкільного навчального закладу в духовно-моральному вихованні дітей.

Зауважимо, метою навчальної програми «Християнська етика в українській культурі. 1-4 класів» є сприяння духовно-моральному розвитку дітей і прищеплення їм любові до Бога, до ближнього, до України через ознайомлення з національними культурними надбаннями, з християнськими моральними цінностями: людяністю, милосердям, пошаною до батьків і старших, працелюбством, доброчесністю, гостинністю, вдячністю тощо, які водночас глибоко виявляються в українській культурі і за своєю суттю є загальнолюдськими. Навчальна програма «Християнська етика в українській культурі. 5-9 класи» розглядає такі проблематики, як Любов як найвища заповідь Ісуса Христа; Віра в житті людини; Надія на Бога як основа християнського життя; Виховання особистості у християнській родині; Мир, злагода та спільна праця; моральні та життєві дороговкази для людини; духовно-моральні взірці українського народу. В 10-11 класах акцент робиться на етику подружнього життя й основи християнського світогляду і моралі [там само].

Зауважимо, видання призначене всім, хто цікавиться проблемами духовно-морального виховання в системі української освіти і може бути безперечно корисною для запровадження даних предметів в умовах сьогодення. Але ми вважаємо за необхідне акцентувати увагу педагогічної громадськості і на важливості продовження викладання дисциплін духовно-морального спрямування і у вищій школі України. А саме: християнську педагогіку, метою і завданням якої є формування особистості на засадах християнської моралі, плекання духовності, доброти, людяності, милосердя, працьовитості, виховання духовно багатого особистості, яка усвідомлювала б свою відповідальність перед Україною і рідним народом. Наголосимо, християнська педагогіка сприяє розвитку мислення, зв'язного мовлення, пам'яті, інтересу до знань, естетичних смаків, творчих здібностей, виробленню правильних уявлень про світ, формуванню у дітей та молоді духовно-моральних цінностей. Християнська педагогіка, цілком очевидно, в її сучасному стані є спадок і наслідок тривалого періоду еволюції педагогічних принципів, методів, форм і засобів. Підкреслимо, європейська педагогічна традиція століттями формувалася в атмосфері християнської культури. Безперечно, християнська педагогіка несе і втілює собою те найбагородніше, що має бути властиве в душі, серці, думках і вчинках кожної порядної людини [2]. Зауважимо, автори вище зазначених праць (І. Сіданіч, О. Кислашко) запропонували для педагогів-вихователів один із важливих варіантів вирішення сучасних завдань духовно-морального формування особистості. Без сумніву, таких варіантів може бути багато, але запровадження предметів духовно-морального спрямування у контексті християнських ціннісних орієнтирів в систему освіти України, у часи коли ми активно вибудовуємо майданчик власне для її реформування, безперечно має місце. Прагнення сучасних педагогів виховати Гуманну, Шляхетну, Мудру, Патріотичну, Духовну особистість у християнсько-виховному вимірі реалізується набагато швидше й ефективніше якщо дисципліни духовно-морального спрямування в систему освіти нашої країни будуть носити нормативно-правовий характер, що дасть змогу їх викладання у всіх без винятку навчальних закладах України.

Сьогодні, як ніколи, недоопрацювання у цьому аспекті може призвести не тільки до знецінення формування духовного світогляду підростаючого покоління, але й до зневаги тих цінностей Віри, Надії й Любові які пов'язані також з національними й патріотичними почуттями. Ось чому впровадження в освітній процес предметів духовно-морального спрямування дасть змогу сформувати у підростаючого покоління ціннісну основу їх поглядів, а головне дій, у площині поваги до себе, любові до ближнього, відданості країні, прагненні і вмінні зробити життя навколо себе духовно багатим й плідним.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовність особистості у парадигмальному представленні / І.Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Вип. 20. – Кн. 1. – Київ, 2016. – С. 12–25.
2. Кислашко О.П. Християнська педагогіка : навч. посіб. / О.П. Кислашко, І.Л. Сіданіч. – К. : Духовна вісь, 2015. – 510 с.
3. Сіданіч І.Л. Збірник нормативно-правових актів і документів щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в систему освіти України : навч. метод. посіб. Для пед. працівників освіти. – 2-ге вид. / І.Л. Сіданіч. – К. : Вид-во ДВНЗ «УМО», 2016. – 236 с.

The article analyses key tasks of spiritual and moral education of children and youth and the prospects of their solution in current conditions. The attention of pedagogical society is drawn to normative and legislative acts and documents concerning the introduction of the subjects of spiritual and moral cycle into the modern system of education. The key guides of personality's spiritual forming have been examined.

Study of the subjects of spiritual and moral cycle in secondary school is aimed at: improving of knowledge about man and moral relations in society, basic moral standards and values of Ukrainian people and humanity, culture of communication and behaviour; promoting the formation of holistic, spiritually mature personality – the citizen of Ukraine – through knowledge and acquiring of the achievements of national and world spiritual culture; realization of spiritual and moral education based on Christian education (within the course «Foundations of Christian Ethics»); Muslim, Jewish and other religious teachings (within the course «Fundamentals of religious ethics») or on the basis of scientific and philosophical foundations (within the course «Ethics»); developing children's understanding and personal attitudes to the essential questions about the purpose and sense of life; formation of respect to other cultures and traditions, the ability to live and work in today's multicultural and multi-religious globalized world, readiness to respect the right of everyone to freedom of conscience; overcoming the crises of childhood.

The author believes that introduction of subjects of spiritual and moral cycle into the educational process will enable to form the younger generation's values on the basis of their beliefs, self-respect, love, devotion to the country, desire and ability to make life around them spiritually rich and fruitful.

Key words: *spiritual and moral education, Christian pedagogy, prospects.*

УДК 373.091.212.7.5:005.336.3(438)

*Божена Мажец
Bozhena Mazhets*

МОНІТОРИНГ ТА АНАЛІЗ ДОСЯГНЕНЬ ДІТЕЙ НА ОСНОВІ МОДИФІКАЦІЙ ДОШКІЛЬНИХ ВИХОВНИХ ПРОГРАМ У ПОЛЬЩІ

MONITORING AND ANALYSIS OF CHILDREN'S ACHIEVEMENTS AS A BASE OF MODIFICATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL PROGRAMS IN POLAND

У статті окреслено вплив моніторингу та аналізу досягнень дітей на модифікацію дошкільних виховних програм. Проведено аналіз відповідних літературних джерел, на основі якого можна стверджувати, що проведене в дошкільних навчальних закладах діагностування повинне бути ретельним та покликане правдоподібно відображати дошкільну реальність. Автор здійснює аналіз результатів зовнішнього оцінювання проведеного в дошкільних навчальних закладах у сфері отримання інформації про врахування анкет з моніторингу та аналіз досягнень дітей, а також їх вплив на розвиток зацікавленень дітей. Оскільки дошкільне виховання є основою для реалізації подальшого освітнього процесу, яка є визначником майбутніх успіхів чи можливих невдач учнів у школі, необхідно систематично здійснювати теоретичний аналіз та емпіричні дослідження у цій сфері.

Ключові слова: досягнення, діти, моніторинг, аналіз, оцінювання, виховна програма.

У Польщі дошкільне виховання становить перший етап навчання в системі освіти інституціолизованої форми. Він охоплює дітей віком від 3 до 6 років. Здійснюється в дошкільних навчальних закладах та інших формах дошкільної освіти. Відділення дошкільної освіти також функціонують у початкових школах та групах дошкільних та шкільних навчальних закладів. На сьогодні в Польщі пропозиція дошкільного виховання існує у різних формах. Функціонують такі дошкільні навчальні заклади: державні, приватні, художні, інтеграційні, спеціалізовані (реалізують різні ідеї дошкільного виховання: дошкільні навчальні заклади Монтесорі, вальдорфські та ін.) [2, с. 25].

У 2009 році на основі закону про систему освіти введено зміни щодо навчання шести-літніх дітей. З метою розповсюдження дошкільного виховання введено обов'язкову однорічну дошкільну підготовку, а в гмінах введено безкоштовний транспорт та опіку над довжиною в часі проїзду, якщо відстань від помешкання дитини до дошкільного навчального закладу є довша ніж 3 км. Гарантовано також кращий доступ до освіти наймолодшим дітям.

Упродовж останніх років значно змінилося бачення дошкільної освіти. Колись роль дошкільних навчальних закладів зводилася до опіки над дітьми, коли їхні батьки були на роботі. Сьогодні спостерігаємо вихід на перший план ще однієї додаткової функції – освітньої. Змінилась також фахова мова. Вихователів дошкільних навчальних закладів прийнято називати вчителями, появився термін «індикатор шкільного навчання», який раніше використовувався лише для окреслення роботи шкіл, маємо на увазі дошкільну освіту.

У своїй роботі вчитель опирається на програмну основу дошкільного виховання, затверджену Міністром національної освіти Польщі [9]. Незважаючи на її основні принципи, організація роботи та конкретні освітні програми в таких дошкільних навчальних закладах часто значно відрізняються щодо методів роботи з дітьми, чи щодо їхнього змісту. Звідси й виникає необхідність моніторингу та аналізу досягнень дітей з метою перевірити на скільки ефективно реалізується зміст міністерського документа.

Моніторинг – це організований спосіб спостереження, зазвичай безперервний та довготривалий. У розпорядженні Міністра національної освіти від 27 серпня 2015 року щодо педагогічного контролю знаходимо таке визначення: «Коли у розпорядженні йде мова про: (...) моніторинг – слід під цим розуміти діяльність, яка ведеться в школі або навчальному закладі і яка стосується збору та аналізу інформації про дидактичну, виховну, опікунську та інші види статутної діяльності школи або навчального закладу» [10]. Моніторинг став предметом досліджень багатьох науковців: Б. Немерко, К. Кушак, М. Міке, В. Питковського, В. Зачинського, С. Палькі, С. Ющика, М. Лобоцького та ін. На основі їх праць можемо зробити висновок, що моніторинг є елементом педагогічного контролю з боку директора над реалізацією програмної основи. Вони вважають, що пропозиції дидактичних планів повинні співпадати зі змістом програмної основи, натомість способи досягнення загальних і конкретних цілей, які передбачені програмною основою, залежать від вихователя. За їхніми роботами робимо висновок, що моніторинг може здійснювати сам вихователь у рамках самоконтролю, або директор дошкільного навчального закладу – в рамках контролю та поточного аналізу реалізації змісту навчання в контексті освітніх досягнень дітей у дошкільному навчальному закладі. Моніторинг реалізації програмної основи в дошкільному навчальному закладі можемо розглядати у чотирьох аспектах: моніторинг досягнень цілей та реалізації змісту програмної основи; моніторинг результатів – спроба підтвердити, чи діти досягли передбачуваних результатів і в якій саме сфері; як представлені ці результати на груповому на індивідуальному рівнях; моніторинг управління вихователями освітнім часом та моніторинг умов та способу реалізації змісту. Усі одногolosно погоджуються щодо необхідності проведення ретельного діагностування та правдивого відображення дошкільних реалій.

Залежно від того, хто є здійснюючим перевірку суб'єктом, моніторинг програмної основи може мати зовнішній та внутрішній виміри.

Реалізаторами зовнішнього моніторингу зазвичай виступають відділи освіти. Вони здійснюють загальнопольський моніторинг щодо вибраних питань, до яких також належать питання щодо реалізації програмної основи. Методи, які використовуються в процесі дослідження реалізації програмної основи: анкетування, аналіз документів, дослідження результатів, спостереження.

Метою статті є представлення результатів зовнішнього оцінювання, яке здійснювалося в дошкільних навчальних закладах у період від 1 січня 2010 року до 31 серпня 2015 року в рамках вимоги: «Діти набувають знання та вміння, передбачені програмною основою» у сфері дослідження «Модифіковані в дошкільному навчальному закладі програми дошкільного виховання враховують висновки з моніторингу та аналізу досягнень дітей, а також розвиток їх зацікавленість»¹. Оцінювання як форма педагогічного контролю введена в Польщі розпорядженням Міністра національної освіти від 7 жовтня 2009 року про педагогічний контроль [8]. Оцінювання – це процес нагромадження, аналізу та обміну інформацією щодо ефективності діяльності школи чи освітньої установи. Результати оцінювання використовуються в процесі прийняття рішень, які стосуються задоволення високої якості організації освітніх, виховних та опікунських процесів, а також їх результативності в дошкільному навчальному закладі, школі чи освітній установі. З метою наближення дошкільного навчального закладу до високого рівня якості праці необхідним є проведення ретельної діагностики її актуального стану.

Під час групового інтерв'ю з вихователями дошкільних навчальних закладів їм поставлено таке питання: чи у цьому або в попередньому навчальному році вони вводили зміни в реалізовану ними програму підтримки розвитку та навчання дітей на основі висновків з моніторингу та аналізу досягнень дітей? У цьому інтерв'ю взяли участь 18 респондентів, які

¹ Автор статті була директором Відділу педагогічного контролю Відділу освіти в Катовіцах. Вона отримала повноваження, яке уповноважує її здійснювати оцінювання, приймала участь в опрацюванні способів проведення досліджень та здійснювала оціночні дослідження у дошкільних навчальних закладах, школах та освітніх установах на території Сльонського воєводства.

обмежились відповідями «так» або «ні». Лише деякі з них відповіли на поставлене питання ширше, поінформували, що на основі висновків з моніторингу та аналізу досягнень дітей вони вводять зміни (за необхідністю) до реалізованої програми підтримки розвитку та навчання дітей, використовуючи при цьому знання, отримані на тренінгах та практичних заняттях, наприклад, зі сфери сенсорної інтеграції [7].

Потім вихователів дошкільних навчальних закладів попросили уточнити, які саме це були зміни? Серед них: «створення відповідної для розвитку дитини ситуації; зосередження на тих компетенціях, які виявились слабшими на основі проведеного педагогічного аналізу та спостереження; підтримка розвитку дитини, яка мала найслабший рівень розвитку компетенцій на основі результатів діагностування; використання відповідних форм та дидактичних методів; використання відповідних методів та форм роботи» [7].

З 27 оцінених у даній сфері дошкільних навчальних закладів 25 з них виконали завдання, а два – ні.

Чергове питання, поставлене вихователям дошкільних навчальних закладів, звучало так: «Яким чином висновки з моніторингу досягнень дітей впливають на розвиток їх вмінь, які описано в програмній основі?». Цього разу в інтерв'ю взяли участь 1064 респонденти. У своїх відповідях вихователі підкреслювали, що у зв'язку з розширенням освітньої пропозиції зростає зацікавленість додатковими заняттями. А всебічному розвитку компетенцій дітей сприяли дослідницькі ігри, організовані екскурсії та прогулянки до бібліотеки, театру, музею, польських парків і тощо. Заняття, які проводилися в садку дошкільного навчального закладу, сприяли розвитку фізичних вмінь та інтеграції (спартакіади, День дитини у спорті, ігри з анімаційною хустинкою). Використовувались також активні методи: дослідницькі та дидактичні ігри, метод проекту, групова форма роботи, метод розвиваючого руху В. Шерборн, елементи методу Доброго старту М. Богдановіч, «Інший спосіб навчитися читати» І. Майхшак та «Дитяча математика» Е. Груцик-Кольчинської. Використання різноманітних методів, форм та дидактичних засобів сприяло розвитку креативності дітей. Проведення безлічі конкурсів – образотворчих, декламаційних, музичних, фотоконкурсів (внутрішніх та зовнішніх) – сприяло розвитку талантів та здібностей дітей. Створено гуртки зацікавлень, мета яких полягає у розвитку багатоманітних умінь – заохочення дітей до самостійної роботи, проведення експериментів, ігор (багате, різноманітне середовище матеріалів, художні та природничі матеріали, знаряддя, книжки, ударні інструменти). Вихователі дошкільних навчальних закладів підкреслювали вагомое значення методу Монтесорі, завдяки якому діти швидше опановували нові знання, вміння, ставали більш активними, набули впевненості в собі, стали більш самостійними, навчилися довше дотримуватись тиші, розвинули в собі природничі та географічні зацікавлення, самостійно створили, наприклад, альбом «Прапори світу». У свою чергу, використання методу розвиваючого руху Вероніки Шерборн вплинуло на продовження періоду концентрації уваги, покращення спілкування в групі, співпраці з партнером, покращення стосунків між здоровими та неповносправними дітьми, зростання поваги по суспільних принципів поведінки в групі. Втілення програми «Друзі Зіппі» навчило дітей описувати почуття, як зарадити собі в складних ситуаціях, до кого звертатися за допомогою, як спілкуватися, ставитися один до одного, пережити втрату близької людини; програма сприяла зміцненню емоційної стійкості. Програма «Еколюдек» сприяла розвитку природничих зацікавлень, особливо завдяки самостійним дослідницьким іграм, створенню художніх робіт, конструкторських робіт з вторинної сировини, формуванню екологічного світогляду, отриманню знань про джерела енергії та способи використання земельних ресурсів, про сортування сміття, а також завдяки усвідомленню потреби піклуватися про навколишнє середовище, економити водні ресурси тощо [7].

Після цього 1035 директорів дошкільних навчальних закладів у відповідь на питання: «Які дії зроблено в результаті моніторингу досягнень дітей, щоб сприяти розвитку вмінь,

передбачених програмною основою?». Директори дошкільних навчальних закладів перелічили дії, які, на їхню думку, сприяли розвитку вмінь дітей, які описано в програмній основі:

- систематичні освітні заняття в лісництві, планетарії, співпраця з пожежною командою, діяльність дітей на природничу та екологічну тематику (екологічний квіз між дошкільними навчальними закладами «Добрі поради щодо відходів», художні конкурси «Начаровано з вторинної сировини», «Екологічний музичний інструмент», «Птахи – різнокольорові диваки», екологічний пікнік для дітей та батьків, екологічний хеппенінг) – зростання природничих зацікавлень, формування основ екологічного світогляду;
- реалізація міжнародної програми «Друзі Зіппі» – розвиток умінь порадити собі в складних ситуаціях, називати емоції, зміцнення емоційної стабільності, розрядка негативних емоцій у суспільно прийнятний спосіб;
- реалізація власної програми стимулюючо-терапевтичних занять з використанням елементів методу Вероніки Шернборн для 5-літніх і 6-літніх дітей – краще усвідомлення функцій власного тіла, довіра до іншої особи (ровесника та дорослого);
- реалізація різноманітних форм – казкотерапія, музикотерапія, «15 хвилин на казку», система винагород – підвищення рівня вміння дотримуватися тиші, розслаблятися, пристосовуватися до актуальних вимог учителя;
- систематичне використання доступних у дошкільному навчальному закладі матеріалів Марії Монтесорі у групі дітей віком 5-6 років – зростання рівня вмінь самообслуговування, підвищення рівня природничо-географічних і математичних знань, розвиток профільних зацікавлень, дотримання дисципліни та тиші в групі [7].

Відповіді директорів дошкільних навчальних закладів указують на засвоєння дітьми вмінь описаних у програмній основі дошкільного виховання.

На 369 оцінюваних дошкільних навчальних закладів у 351 випадку модифіковані в дошкільному навчальному закладі програми дошкільного виховання враховують висновки з моніторингу та аналізу досягнень дітей та розвиток їх зацікавлень, а у 18 – не роблять цього.

Черговою сферою дослідження, яке проаналізовано в рамках вимоги «Діти набувають знань та вмінь описаних в програмній основі», було: «Реалізовані висновки з моніторингу та аналізу досягнень дітей сприяють розвитку їх вмінь та зацікавлень».

Перше питання під час групового інтерв'ю було скероване до 759 вихователів дошкільних навчальних закладів. Їх запитали, яким чином діяльність на основі результатів моніторингу вплинула на розвиток дітей, також попросили навести приклади. На думку вихователів, розвитку вмінь дітей найбільше сприяло введення інноваційних методів роботи, вибір програм, які робили заняття більш привабливими, введення занять з особливо обдарованими дітьми. Наступив прогрес у розвитку дітей у сферах, у котрих введено репаративні процеси: адаптаційних, суспільної поведінки, можливостей концентрації, мовних компетенції, рухової координації, пізнавальної активності та мобільності, а також емоційної зрілості. Отримано такі приклади відповідей:

- через реалізацію профілактичних оздоровчих програм – діти засвоїли правильні навички, які прямо або ж опосередковано пов'язані зі збереженням та вдосконаленням фізичного та психічного здоров'я, збагатили свої знання про власний організм (профілактика ротової порожнини «Академія здоров'я Аквафреш», програма дошкільної антитютюнової програми «Чисте повітря довкола нас», оздоровчо-екологічна програма «Мамо, тато, я віддаю перевагу воді», власна програма «В здоровому тілі, здоровий дух»);
- акції екологічного характеру виробили у дітей постійні навички екологічно здорового способу життя вдома, у дошкільному навчальному закладі, серед найближчого оточення; ведення діяльності на користь охорони навколишнього середовища сформували в них почуття спільної відповідальності за стан навколишнього середовища – акція «Прибираємо світ», яку проведено в співпраці з відділом комунального господарства та охорони навколишнього середовища (збирання картону, батарейок, покришок, дисків),

акція «Переробка сміття» проведена у співпраці з фірмою Стена (макулатура та стара електронна техніка), акція «Свято дерева» проведена у співпраці з екологічним товариством Гея, участі в конкурсах, переглядах, олімпіадах; усе це дало дітям змогу розвивати власні зацікавлення, підвищити власну самооцінку, розвивати власну мотивацію, а також подолати страх та побоювання;

- реалізація театральної програми (Малі актори) вивільнила у дітей творчу експресію, вони почали виражати свої переживання, настрої та емоції за допомогою жестів, рухів, міміки, збагатили словниковий запас, вдосконалили пам'ять та увагу;
 - акції, що стосуються безпеки навчили дітей правильно пересуватись дорогою, вона стали свідомими учасниками вуличного руху, а також освоїли використання деяких електроприладів («Будь у безпеці, будь помітним», «Зустріч з Ампериком») [7].
- Батьки дали такі відповіді в анкеті одного вибору:

Таблиця 1

Чи дошкільний навчальний заклад допомагає розвивати зацікавлення Вашої дитини?

№.	Відповідь	Кількість відповідей	% від загальної кількості
1	однозначно ні	1312	1,94
2	скоріш за все ні	2583	3,81
3	скоріш за все так	22948	33,89
4	Однозначно так	40594	59,94
5	без відповіді	286	0,42
Разом		67723	100

N = 67723 Джерело: Платформа педагогічного контролю <http://www.seo2.npseo.pl> Дата доступу: 28.06.2016

Більшість батьків (94%) вибрали відповідь: «однозначно так» і «скоріш за все так», тобто вони вважають, що дошкільний навчальний заклад допомагає розвивати зацікавлення їхніх дітей. Протилежної думку заледве :% батьків, які відповіли: «однозначно ні», «скоріш за все ні».

Батьки, яких попросили уточнити (у випадку ствердної відповіді), в який спосіб дошкільний навчальний заклад розвиває зацікавлення, зазначили таке: краєзнавчі екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, конкурси на базі дошкільного навчального закладу та поза ним, участь в театральних спектаклях, планетарій, виставки, галереї, контакт з музикою і природою, виставки творів образотворчого мистецтва, музичні заняття, малювання, витинанки, розмови про тварин, проведення широкого ряду індивідуальних та групових занять, а також додаткових занять [7].

Після цього батьків попросили (у випадку ствердної відповіді) вказати, які це саме зацікавлення? Батьки відповіли: англійська мова, танці, малювання, ритміка, зустрічі з музикою, заняття з образотворчого мистецтва, мануальні заняття, шахи, гра в дім з поділом на ролі, екологія (сортування сміття), тематичні ігри (магазин, лікар) [7].

У черговому питанні батьки (у випадку ствердної відповіді) повинні були окреслити, які вміння розвиває дитячий садок. Згідно результатів анкетування батьків це: вільне висловлювання власних думок, виступи перед широким колом людей, наполегливість, правильна взаємодія в групі, відчуття ритму, танцю, мовні навички, логічне мислення, спілкування, встановлення принципів, підтримування порядку, взаєморозуміння.

На 1035 оцінюваних у цій сфері дошкільних навчальних закладів у 1013 випадках впровадження результатів моніторингу та аналізу досягнень дітей сприяють розвитку їх умінь, але аж у 22 дошкільних навчальних закладах – відповідь протилежна.

З відповідей усіх досліджуваних груп можемо дійти до висновку, що моніторинг досягнень дітей вказує на розвиток низки умінь, описаних у програмній основі виховання учня дошкільного навчального закладу. До цих умінь належать: формування суспільних навичок

у дітей; сприяння розвитку мови дітей; підтримка дітей у розвитку інтелектуальної діяльності, яка використовується ними при самопізнанні та зрозумінні себе та свого оточення; виховання здорового способу життя та формування фізичних навичок дітей; залучення дітей до діяльності пов'язаної з піклуванням про власну безпеку та безпеку оточуючих; виховання мистецтвом; сприяння розумовому розвитку дитини шляхом використання конструкційних ігор; розвиток технічних зацікавлень; допомога дітям у зрозумінні суті атмосферних явищ та уникнення ними можливих загроз; виховання поваги до рослинного та тваринного світу; підтримка інтелектуального розвитку дітей завдяки математичній освіті; формування готовності до навчання читання та письма; сімейне, громадянське та патріотичне виховання.

Дошкільна освіта як основа для подальшого освітнього процесу визначає подальші шкільні успіхи чи невдачі учнів. Тому так важливо проводити систематичний теоретичний аналіз та практичні дослідження у сфері дошкільного виховання, які насамперед стосуються: реалізації істотного змісту та програм виховання і навчання, творчої експресії дитини та її здібностей, діагностування чинників, що сприяють і перешкоджають цим процесам, а також функціонуванню дітей в дошкільному навчальному закладі. Це має фундаментальне значення для правильного розвитку дітей, а також їх освітніх та професійних прагнень. Дошкільне виховання як процес, що базується на органічній роботі з дітьми, охоплює між іншим формування суспільних та комунікаційних компетенцій, а також базових понять. Вони мають безсумнівний вплив на сформовані компетенції і на правильне функціонування у мінливій освітній, суспільній і культурній реальності. Тому дослідження, які проведено у цій віковій групі дітей, їх батьків та вихователів, можна зарахувати до важливих з огляду на суспільний аспект використаних досліджень.

Слід і надалі здійснювати моніторинг та аналіз досягнень дітей у дошкільних навчальних закладах, досліджуючи, чи модифіковані програми дошкільного виховання враховують отримані результати та сприяють розвитку вмінь дітей.

Список використаних джерел

1. JANICKA-PANEK T. Monitorowanie (skuteczne i nieuciążliwe) podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej / T. Janicka-Panek. – Warszawa: Wydawnictwo ORE, 2014. – 63 s.
2. JUSZCZYK S. Polska rzeczywistość edukacyjna w sytuacji zmiany społecznej / S. Juszczak // Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka / red. S. Juszczak, M. Kisiel, A. Budniak – Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2011. – S. 15-33.
3. MIKE M. Jak wspólnie diagnozować sytuację szkoły / M. Mike. – Warszawa: Wydawnictwo CODN, 2001. – 32 s.
4. MUCHACKA B. Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce / B. Muchacka // Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna. – 2013. – № 1. – S. 12-13.
5. NIEMIERKO B. Podręcznik skutecznej dydaktyki / B. Niemierko. – Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007. – S. 170-199.
6. PALKA S. Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej / S. Palka // Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie / red. D. Kubinowski, M. Nowak. – Kraków: Impuls, 2006. – S. 76?
7. PLATFORMA NADZORU PEDAGOGICZNEGO <http://www.seo2.npseo.pl> Data dostępu: 28.06.2016.
8. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego / Dziennik Ustaw. – 2009 – № 168 – poz. 1324 z późn. zm.
9. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół / Dziennik Ustaw. – 2012 r. – poz. 977 z późn. zm.

10. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego / Dziennik Ustaw. – 2015 r. – poz. 1270.

The article applies to the impact of monitoring and analysis of children's achievements on modifications of preschool educational programs.

The analysed literature indicates that the diagnosis which was carried out in kindergartens should be fair and reflect a credible preschool reality.

The author analyses the results of an external evaluation carried out in kindergartens in terms of obtaining information connected with consideration of proposals from monitoring and analysing the achievements of pupils and their impact on the development of children's interest.

Since the pre-school education is the basis for further education determining the future success or failure of pupils, it is extremely important to conduct the systematic analysis of theoretical and empirical study concerning the realization of the content of education and educational programs, children's creative expression and their abilities, diagnosing the factors that promote and hinder these processes and children's functioning in preschool educational establishments. It is of great importance for proper children's development and their educational and professional intentions. Pre-school education as a process based on organic work with children includes the formation of social and communication competencies and basic concepts. They have an undeniable impact on the formed competencies and correct functioning in changing educational, social and cultural reality.

That's why the research performed in this age group of children, their parents and preschool teachers could be considered as an important one from the point of view of its social aspect.

Key words: *achievement, children, monitoring, analysis, evaluation, educational program.*

УДК 378.22:613/614

Олена Момот

Olena Momot

ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

TRAJECTORY OF PROFESSIONAL GROWTH OF FUTURE TEACHER PERSONALITY IN THE HEALTHY ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

У статті запропоновано та розкрито компоненти траєкторії професійного зростання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу як показники впровадження передового педагогічного досвіду, зорієнтовані на оволодіння здоров'язбережувальними знаннями, вміннями, навичками щодо майбутньої діяльності, розвиток та саморозвиток особистісних та професійно значущих якостей особистості.

Ключові слова: *траєкторія, передовий педагогічний досвід, особистість майбутнього вчителя, здоров'язбережувальне середовище, вищий навчальний заклад.*

На сучасному етапі розвитку теорії і практики виховання першочергового значення набуває проблема розвитку творчого потенціалу педагогів; запровадження інноваційних технологій навчання та виховання; удосконалення змісту загальної освіти; виявлення, вивчення, узагальнення, схвалення й поширення передового педагогічного досвіду; створення у педагогічних колективах сприятливого інноваційно-оздоровчого мікроклімату, атмосфери творчості й відповідальності.

Педагогічний досвід є підґрунтям, на якому зростає педагогічна майстерність викладача. Водночас він є і джерелом розвитку педагогічної науки. Узагальнення науково-педагогічних праць показує, що процес освоєння педагогічного досвіду вчені розкривають на прикладі засвоєння саме передового педагогічного досвіду як найбільш позитивного, ефективного та інноваційного (Е. Моносзон, В. Паламарчук, Ф. Терегулов). Проблема передового педагогічного досвіду висвітлювалася в роботах Ю. Бабанського, І. Бондаря, В. Гринько, Н. Мойсенюк, Е. Монозсова, Г. Назаренко, О. Савченко, М. Скаткіна, М. Поташника, Я. Турбовського, М. Ярмаченка та ін.

У системі виховання накопичено значний педагогічний досвід, який повинен бути застосований у конкретній педагогічній практиці, але досить часто залишається поза увагою фахівців, оскільки у більшості педагогів несформована потреба у його вивченні, поширенні та впровадженні, відсутні навички та вміння його відбору, аналізу, опису та узагальнення, ними не усвідомлюється необхідність використання досягнень сучасної науки. На практиці педагоги не замислюються над необхідністю аналізу і трансляції власного педагогічного досвіду, а також досвіду своїх колег, що істотно впливає на якість виховання. З огляду на це постає нагальна потреба в освоєнні кращого (передового) педагогічного досвіду як нової стратегії розвитку навчально-виховного процесу.

Мета статті: показати та розкрити компоненти траєкторії професійного зростання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

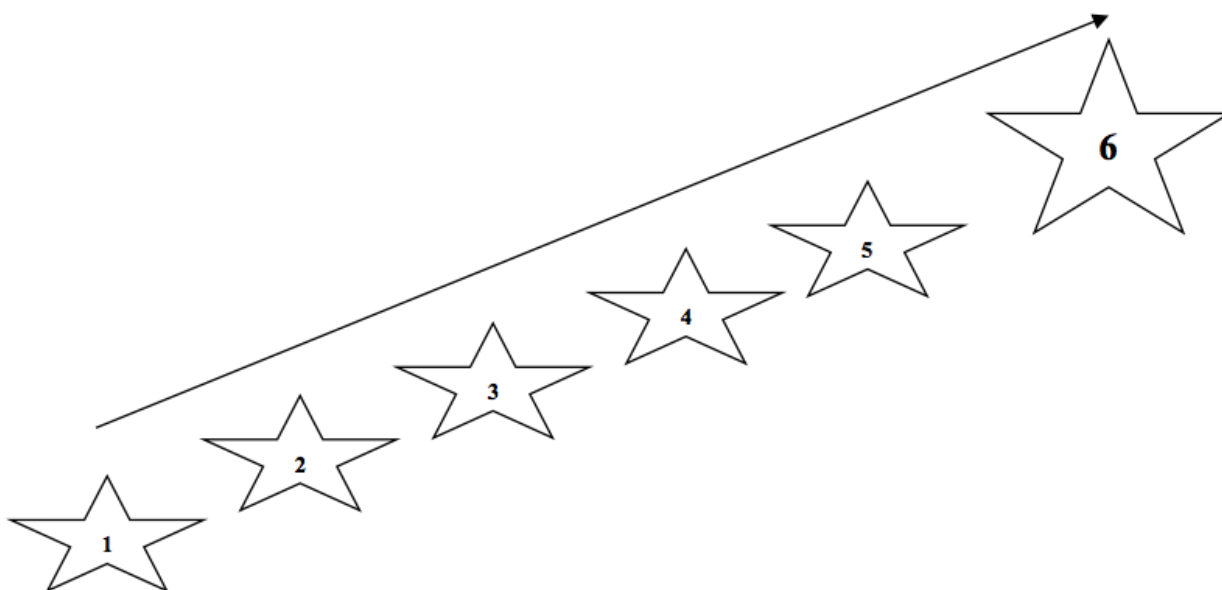
Досвід – це вміння, яке формується в діяльності, це похідна від знань до практики [2, с. 552]. У праці М. Фіцули педагогічний досвід – сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи [7, с. 423]. За Н. Мойсенюк педагогічний досвід – це система педагогічних знань, умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-цілісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи [2, с. 603-604.].

Передовий педагогічний досвід за І. Жерносеком – це така навчально-виховна чи організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати в розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання або інтеграцією вже відомих форм, методів, прийомів, засобів [1]. Л. Момот наголошує, що передовий досвід – це результат творчої праці вчителя (групи працівників освіти), що характеризується новизною [4].

Передовий педагогічний досвід за обсягом можна поділити на такі види: система роботи установи (вищого навчального закладу); системи роботи працівника (науково-педагогічний колектив); вирішення важливої педагогічної задачі освіти (виховання особистості майбутнього вчителя в створеному здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу); вирішення важливої педагогічної проблеми у діяльності окремих педагогів (індивідуалізація навчання у процесі створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу); певні форми, методи і прийоми, які застосовуються у навчальному закладі; форми, методи і прийоми, якими послуговуються окремі педагоги [2, с. 604].

Для виявлення ступеня ефективності впровадження передового педагогічного процесу та його оцінки, ми пропонуємо створити свою траєкторію професійного зростання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу, де визначені: ознаки об'єкта, міра для визначення того, в якому ступені виражена та чи інша ознака в даного об'єкта, і «крапка-зірочка» відліку (щоб вимірювати щось, необхідно мати таку «крапку-зірочку», візуально кожен новий рівень професійного зростання відзначимо додатковою зірочкою, чим більше зірочок, тим вище професійне зростання особистості майбутнього вчителя під час виховання в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу). Без цих компонентів (крапок-зірочок), на нашу думку, немає надійної траєкторії і, значить, неможлива об'єктивна оцінка передового педагогічного досвіду.

Траєкторія професійного зростання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу



1. Абітурієнт

2. Функції

3. Заходи

4. Ознаки

5. Контроль та результати

6. Випускник – усебічно розвинена та вихована особистість, здатна до здоров'язбережувальної, повноцінної та гармонійної діяльності

1. *Абітурієнт* – учень, що закінчує середній навчальний заклад; випускник. У нашому випадку, це особистість, яка прагне стати майбутнім учителем та здатна до здоров'язбережувальної, повноцінної та гармонійної діяльності.

2. *Розподіл функцій між науково-педагогічними кадрами та майбутніми вчителями.* Узагальнюючи досвід науково-педагогічних праць, виділяємо три основні функції сучасного викладача під час виховання особистості майбутнього вчителя здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу:

1. Лідера студентської групи, який здійснює керівництво науково-дослідною роботою, а не нав'язує власні думки [9].

2. Фахівця, що допомагає майбутньому вчителю у визначенні індивідуальної стратегії праці над собою в міру власних можливостей [10].

3. Посередника і дорадника – організатора навчально-виховного процесу, ґрунтованого на діалозі [8].

Викладач, прагнучи виховати у майбутнього вчителя здоров'язбережувальну життєву позицію, не може обмежуватися функцією інформатора, який доносить певні здоров'язбережувальні знання. Педагог повинен стати, перед усім, організатором здоров'язбережувальної діяльності студентів, яка шляхом вироблення системи цінностей, сприяє вихованню здоров'язбережувальних поглядів, мислення та свідомості, що необхідно під час створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі.

3. *Заходи з розробки проблеми впровадження передового педагогічного досвіду виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу:*

Захід 1. Забезпечення психологічного та здоров'язбережувального супровіду навчально-виховного процесу.

Для створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі пропонуємо створити службу, яка складається з двох блоків:

- Здоров'язбережувальний блок. Цей блок здійснює контроль над санітарно-гігієнічним станом місць проведення та профілактикою травматизму під час занять фізичною культурою.

З метою опанування знаннями, вміннями та навичками вирішувати професійні завдання з обов'язковим урахуванням вимог щодо безпеки життєдіяльності під час проведення занять з фізичної культури; оволодіння загальнокультурними та професійними компетенціями з питань безпеки життєдіяльності, які пов'язані з збереженням життя та здоров'я під час занять фізичною культурою пропонуємо навчально-методичний курс «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» [3].

- Психолого-соціальний блок, до складу якого входить робота соціального психолога, спрямований на формування у особистостей майбутніх учителів мотивації до здоров'язбережування. Завдання його заключаються у визначенні в особистості майбутнього вчителя пізнавальних можливостей та шляхи становлення його індивідуальності.

Захід 2. Створення системи підготовки науково-педагогічних кадрів щодо ідей здоров'язбережування, її мета полягає у збагаченні науково-педагогічними працівниками вищого навчального закладу здоров'язбережувальними знаннями. Ефективне впровадження здоров'язбережувальних технологій відбувається лише за умови, що сам процес упровадження та шляхи реалізації будуть зрозумілі не лише науково-педагогічним працівникам та особистостям майбутніх учителів, а й логічно обґрунтовані, що дасть змогу свідомо сприймати інформацію. Впровадження системи підготовки науково-педагогічних кадрів повинне відбуватися не лише за рахунок самоосвіти, а й на семінарських та наукових засіданнях тощо.

З метою оволодіння знаннями щодо ідей здоров'язбережування для науково-педагогічних кадрів та особистостей майбутніх учителів нами пропонується навчально-методичний курс: «Алгоритм збереження здоров'я: методичні поради та рекомендації» [5]. Зміст навчально-методичного курсу складається з дев'яти методичних порад та рекомендацій, які подаються у вигляді теоретичного матеріалу. Для перевірки засвоєних знань розроблено тестові завдання, які можуть стати основою самоосвіти.

Захід 3. Організація у вищому навчальному закладі системи моніторингу здоров'язбережувальних технологій.

Для діагностики і характеристики здоров'я особистостей майбутніх учителів визначаємо такі показники: фізичний розвиток та фізична працездатність; психологічна адекватність і врівноваженість; інтелектуальний розвиток; сукупність соціальних і духовних цінностей, які забезпечують вихованість, дисциплінованість та культуру поведінки. Названі показники якісних характеристик здоров'я випробовуються, вимірюються апробованими методами (тести, опитування, самоконтроль, педагогічне спостереження).

Прикладом організації у вищому навчальному закладі системи моніторингу здоров'язбережувальних технологій є впровадження здоров'язбережувальної ідеї. З метою врахування індивідуальних особливостей особистості майбутнього вчителя пропонуємо на кожного студента завести карту «Здоров'я», де фіксується щорічне психологічне та фізичне обстеження. У результаті спостереження та порівняння, визначаємо про зміни щодо ставлення до свого фізичного та психічного здоров'я, фізичного розвитку, до правил раціонального харчування, до негативних звичок та явищ. Пропонуємо з картою «Здоров'я» ознайомлювати батьків на батьківських зборах.

Так, у карті «Здоров'я» Олександра записано, що він прагне дружнього спілкування під час занять фізичною культурою (фіксується психологом у присутності куратора групи з метою визначення рівня самооцінки); основні показники фізичного розвитку (фіксується вчителем

фізичної культури для порівняння результатів перевірки розвитку фізичних якостей: сили, витривалості, гнучкості, спритності, швидкості); перелік харчових продуктів, які входили до меню на сніданок, обід та вечерю (фіксується особистістю майбутнього вчителя з метою корегування звичок харчування за основу взяти навчально-методичний курс: «Алгоритм збереження здоров'я: методичні поради та рекомендації»); відношення до шкідливих звичок (фіксується особистістю майбутнього вчителя з метою аутотренінгу). Записи рекомендовано занотовувати чотири рази на рік (в чотири етапи).

4. *Ознаки впровадження передового педагогічного досвіду виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу нами визначаються за такими показниками:*

а) високі кількісні й головним чином якісні показники результатів навчально-виховного процесу створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу;

б) оптимальність передового педагогічного досвіду (досягнення найкращих результатів у навчально-виховній роботі щодо ідей здоров'язбережування при найменшій оцідливій витраті сил і часу науково-педагогічних кадрів та особистостей майбутніх учителів так, щоб даний досвід не став перешкодою для вирішення інших, не менш важливих освітніх і виховних задач);

в) можливість повторення та творчого використання досвіду одного педагога іншими, розширення цього досвіду до масового;

г) перспективність досвіду. Передовий педагогічний досвід завжди має майбутнє, перспектива його розвитку полягає у вихованні особистості майбутнього вчителя;

д) наукова обґрунтованість досвіду. Передовий педагогічний досвід може бути або результатом творчих теоретичних пошуків виховання особистості майбутнього вчителя, або його знахідкою у процесі спроб і помилок. Але в будь-якому випадку такий досвід завжди буде мати наукову основу.

5. *Здійснення контролю та результати впровадження передового педагогічного досвіду виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.*

Управління будь-яким процесом передбачає здійснення контролю, тобто певної системи перевірки ефективності його функціонування. Основна мета впровадження передового педагогічного досвіду виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу полягає у виявленні адекватності здоров'язбережувальних впливів та їх ефектів запланованим результатам. Контроль необхідний для успішного протікання процесу виховання особистості майбутнього вчителя, так як кожен з учасників педагогічної взаємодії неминуче втрачає інтерес і важелі управління своєю діяльністю, якщо не отримує інформації про результати, а саме: перевірки – виявлення рівня здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок; оцінки – вимірювання рівня здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок; обліку – фіксування результатів [7, с. 188].

Результат впровадження передового педагогічного досвіду залежить від сукупності знань, умінь і навичок, здобутих особистістю майбутнього вчителя у процесі створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу, які тільки у практиці стають гнучкими і глибокими та дозволяють визначити комплекс організаційно-педагогічних умов виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу: створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі, виховання здоров'язбережувальних компетенцій в особистості майбутнього вчителя вищого навчального закладу, формування інноваційно-оздоровчого клімату у колективі науково-педагогічних працівників та майбутніх учителів вищого навчального закладу, впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу навчально-методичного забезпечення та методики його реалізації під час виховання особистості майбутнього вчителя. Раціональна підібраність яких дасть змогу орієнтуватися на співробітництво

між суб'єктами освітнього процесу, розвиток особистісного потенціалу, активну позицію особистості майбутнього вчителя до навчання і виховання.

6. Випускник – усебічно розвинена та вихована особистість, здатна до здоров'язбережувальної, повноцінної та гармонійної діяльності.

Усебічний розвиток особистості – це ідеал виховання. Ще український педагог В. Сухомлинський (1918–1970) у ґрунтовній праці «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» писав: «Усебічний розвиток особистості – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб. Міркувати про всебічний розвиток не можна без винятково важливого застереження: справжній всебічний розвиток – це гармонія того, що людина дає суспільству, і того, що вона одержує, споживає». І далі: «Майстерність і мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним, отже й перед найпосереднішим, найважчим вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершин, виявити себе, заявити про своє Я, черпати сили з джерел людської гідності, почувати себе не обділеним, а духовно багатим» [6].

Отже, запропонована нами траєкторія професійного зростання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі є ефективною, так як передбачає перебудову педагогічного процесу у вищих навчальних закладах (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), зорієнтовану на самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя і вмотивоване оволодіння здоров'язбережувальними знаннями, вміннями, навичками щодо майбутньої діяльності, розвиток та саморозвиток особистісних та професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця у здоров'язбережувальному середовищі, що забезпечує його здатність до професійної діяльності в контексті здоров'язберігаючої освіти – є гарантією впровадження передового педагогічного досвіду, а як результат – усебічно розвинена та вихована особистість, здатна до здоров'язбережувальної, повноцінної та гармонійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у подальшому вивченні питання виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Жерносек І. Ф. Моделювання передового педагогічного досвіду: реалізація прогностичної та моделюючої функцій / І. Ф. Жерносек // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 87-91.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – [5-е вид., доп. і перероб.]. – К., 2007. – 656 с.
3. Момот О. О. Опис навчальної дисципліни «Менеджмент безпеки під час занять з фізичної культури» / О. О. Момот // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – Вип. 18 (1-2015). – С. 283-287.
4. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / за ред. Л. Л. Момот. – К., 1990. – С. 11-13.
5. Свириденко О. О. Алгоритм збереження здоров'я: методичні поради та рекомендації : [навч.-метод. посіб.] / О. О. Свириденко. – ІОЦ ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2013. – 114 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – 654 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

8. Filipiak E. Nauczyciel wobec wyzwań i zagrożeń edukacji XXI wieku / E. Filipiak // Nauki pedagogiczne w Polsce; red. L. Lewowicki, M. Szamański. – Kraków: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2004. – S. 36-49.
9. O'Neill D. K. Why educate little scientists? Examining the potential of practice-based scientific literacy / D. K. O'Neill, J. L. Polman // Journal of Research in Science Teaching. – 2004. – Nr 41 (3). – P. 234-266.
10. Podgórecki J. Moralne aspekty komunikacji społecznej / J. Podgórecki // Homo communicus. Szkice pedagogiczne; red. W. Kojis. – Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2000. – S. 23-28.

On the modern stage of development of theory and practice of education of near-term value is acquired by the problem of development of creative potential of teachers; introduction of innovative technologies of studies and education; improvement of maintenance of universal education; study, generalization, approval and distribution of front-rank pedagogical experience; creation in the pedagogical collectives of favorable innovative health-improvement atmospheres of creation and responsibility.

In practice teachers do not reflect above the necessity of analysis and translation of own pedagogical experience, and also to experience of the colleagues, that substantially influences on quality of education. Taking it into account an urgent requirement appears in mastering of the best (front-rank) pedagogical experience as a new strategy of development of educational establishment to prepare to the process, during which stable positive results are in the decision of pedagogical issues of the day with the use of original forms, methods, receptions, facilities of study and education, or renewal of the already known forms, methods, receptions, facilities of teacher's creative were of (groups of education workers).

In the article the components of trajectory of professional growth of future teacher personality are offered and exposed in the healthy environment of high school as indexes of introductions of front-rank pedagogical experience, oriented on capture of knowledge about health, abilities; by skills in relation ing of to future activity; development of personality and professionally meaningful qualities of personality; but as a result – comprehensively developed and educated person, capable to healthy, valuable and harmonious activity.

Key words: trajectory, front-rank pedagogical experience, personality of future teacher, healthy environment, high school.

УДК 378:373.3

Зіновій Онишків
Zinovii Onyshkiv

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

TEACHING PRACTICE AS A MEANS OF PREPARATION OF STUDENTS TO THE PROFESSION

У статті розкрито особливості організації педагогічної практики зі спеціальності «Початкова освіта» у вищому навчальному закладі. Виокремлено завдання, функції та принципи організації педагогічної практики. Схарактеризовано види педагогічних практик з підготовки бакалавра та магістра, визначено їх зміст.

Ключові слова: завдання, функції, принципи педагогічної практики, пропедевтична педагогічна практика, виробнича педагогічна практика, практика магістрів.

У Законі України «Про вищу освіту» [2] сказано, що практична підготовка осіб, що навчаються у вищих навчальних закладах, здійснюється у процесі педагогічної практики, яка

є важливою складовою системи професійної підготовки майбутніх учителів до організації навчально-виховного процесу в школі. Тому вдосконалення методики організації педагогічної практики студентів слід розглядати як важливий засіб підвищення ефективності підготовки фахівців.

У наукових дослідженнях (В. І. Бондар, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, Е. О. Грішин, В. О. Сластьонін та ін.) висвітлені теоретико-методологічні й дидактичні питання практичної підготовки майбутніх учителів. Проблеми вдосконалення педагогічної практики у вищих навчальних закладах присвячені дослідження О. А. Абдулліної, Л. О. Хомич, Л. В. Коваль, С. М. Мартиненко та ін.

Мета статті – розкрити особливості організації педагогічної практики зі спеціальності «Початкова освіта» у вищому навчальному закладі.

Педагогічна практика у вузі передбачає такі завдання: 1) використання набутих знань і практичних умінь у професійній діяльності; 2) поглиблення та розширення засвоєних у вузі знань; 3) формування у майбутніх учителів педагогічного мислення; 4) ознайомлення студентів із сучасним станом навчально-виховної роботи в початковій школі, з передовим педагогічним досвідом; 5) формування у студентів дослідницького підходу до педагогічної діяльності; 6) формування інтересу до педагогічної професії.

Аналіз педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що педагогічна практика у вузі є комплексною та багатофункціональною. Зокрема, виконує функції:

- навчальну (актуалізація, поглиблення і застосування теоретичних знань з суспільно-гуманітарних, фундаментальних і психолого-педагогічних дисциплін, формування педагогічних умінь і навичок);
- розвивальну (розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх учителів, їх педагогічного мислення);
- виховну (формування наукового світогляду, соціальної активності, професійно-педагогічних якостей особистості учителя);
- діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, професійної підготовленості і придатності до педагогічної діяльності);
- дослідницьку (формування дослідницьких умінь майбутніх учителів);
- конструктивну (вміння організовувати навчально-виховний процес у школі);
- адаптаційну (звикання студентів до умов роботи в школі, ознайомлення з функціями вчителя початкових класів, вихователя групи продовженого дня, з режимом роботи школи) [1; 3; 4; 6].

Організація педагогічної практики здійснюється за принципами:

- систематичність, послідовність та неперервність практики;
- органічний зв'язок практики з вивченими теоретичними курсами;
- комплексний характер практики, який передбачає міжпредметні зв'язки психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання навчальних предметів з іншими дисциплінами;
- відповідність змісту, форм проведення практики тим вимогам, які ставить сьогодні суспільство перед школою та вчителем;
- диференційований характер практики з урахуванням специфіки спеціальності, її цілей, тривалості, індивідуальних особливостей студента [6, с. 167].

Розглядаємо педагогічну практику як незамінний засіб професійного становлення майбутнього вчителя. Вважаємо, що педагогічна практика має відбуватися неперервно впродовж навчання у вузі, що сприятиме створенню навчально-виховного середовища та позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності.

У вищих педагогічних навчальних закладах уже склалася певна система проведення педагогічної практики. В процесі експериментального дослідження використовували можливості педагогічних практик, передбачених навчальним планом з підготовки бакалаврів та магістрів за спеціальністю «Початкова освіта», вносячи відповідні доповнення, що сприяють

формуванню готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. У табл. 1 представлено основні види практик, передбачених навчальними планами з підготовки фахівців за спеціальністю «Початкова освіта» (освітньо-кваліфікаційні рівні «бакалавр» і «магістр»).

Таблиця 1

Види педагогічних практик зі спеціальності «Початкова освіта»

Освітньо-кваліфікаційний рівень	Назва практики	Семестр	Тривалість (тижні)
Бакалавр	Пропедевтична педагогічна практика	2	1
	Пропедевтична педагогічна практика	3–4	2
	Пропедевтична педагогічна практика	5–6	2
	Виробнича педагогічна практика	10	10
Магістр	Викладацька педагогічна практика у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації	2(10)	4
	Науково-дослідницька практика у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації	3(11)	4

Упродовж пропедевтичної педагогічної практики студенти зіставляють знання, одержані в процесі вивчення педагогічних дисциплін, з особливостями їх використання у навчально-виховному процесі.

Змістом педагогічної практики у другому семестрі є ознайомлення студентів з особливостями організації навчально-виховного процесу в різних типах початкових шкіл, зокрема з особливостями структури початкової школи та навчально-виховного комплексу «початкова школа – дитячий садок», режимом їх роботи, особливостями виховної роботи з учнями у другій половині дня, навчально-матеріальною базою, вчительським та учнівським колективом, ознайомлення з плануванням школи, обладнанням приміщень початкових класів, ігрової кімнати, спальні, спортивного залу, їдальні тощо.

Упродовж 3–4 семестрів зміст пропедевтичної педагогічної практики спрямований на ознайомлення студентів із організацією виховної роботи в початкових класах, зокрема, з системою виховної роботи з класним колективом: планом виховної роботи вчителя початкових класів (вихователя групи продовженого дня), організацією перерв, ознайомленням із методичними матеріалами з виховної роботи. Студенти організують та проводять окремі виховні заходи: рухливі ігри, сюжетно-рольові ігри, бесіди, заочні мандрівки, вікторини, таночки, екскурсії, фізкультхвилинки та ін.

Обов'язковим для студентів під час пропедевтичної педагогічної практики в 5–6 семестрах було ознайомлення з календарним плануванням навчального матеріалу (з предмета за вибором), спостереження та аналіз відвіданих уроків, перевірка зошитів учнів класу, аналіз типових помилок, допущених учнями, ознайомлення з наочністю для різних предметів, підготовка фрагментів уроків, а також повністю уроків, проведення індивідуальної навчальної роботи з учнями, однієї з форм позакласної навчально-пізнавальної діяльності, організація самопідготовки учнів на групі продовженого дня, робота з невстигаючими учнями та ін.

Пропедевтична педагогічна практика мала в основному спостережувальний характер, її зміст був спрямований на ознайомлення студентів із особливостями педагогічної діяльності. Набуті відомості про різні типи початкових шкіл, організацію навчально-виховного процесу в початкових класах слугували основою для подальшої практичної діяльності студентів під час наступних практик [5].

Мета виробничої педагогічної практики на ІУ курсі:

- формування у студентів позитивної мотивації до організації навчально-виховного процесу в початковій школі;
- формування у студентів умінь і навичок здійснювати навчальний процес у початкових класах;
- формування у студентів вміння вибирати форми і методи виховної роботи з учнями початкової школи;
- забезпечення подальшого розвитку вміння аналізувати навчальну роботу з учнями початкових класів, а також організовувати виховну роботу в початковій школі.

До програми виробничої педагогічної практики включені спеціально розроблені практичні завдання, що передбачали управлінський, дидактико-методичний та виховний аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи в початковій школі.

Завдання управлінського аспекту:

1. Проаналізувати досвід роботи вчителя початкової школи з точки зору новизни та перспективності його впровадження.
2. Проаналізувати урок у початкових класах щодо:
 - можливостей диференціації навчальної роботи з учнями;
 - доцільності вибору методів навчання та форм роботи на уроці з учнями початкової школи;
 - використання виховних можливостей навчальних занять;
 - організації навчальної співпраці на уроці.

1. Проаналізувати плани роботи міжшкільного методичного об'єднання вчителів початкових класів.
2. Проаналізувати розклад уроків для одного із початкових класів.

Дидактико-методичний аспект.

1. Підготувати і провести 2–3 уроки з використанням диференційованих завдань за ступенем самостійності і рівнем складності.
2. Підготувати два приклади диференційованих завдань за ступенем самостійності з української мови і математики з використанням різних засобів допомоги.
3. Дібрати по два приклади диференційованих завдань за рівнем складності з української мови і математики для учнів класу, в якому проходять практику.
4. Скласти план-конспект індивідуального заняття з учнями 4 класу (з української мови, математики, природознавства).
5. Дібрати пам'ятки, схеми, алгоритми для допомоги слабшим учням у навчанні.
6. Дібрати два приклади завдань для формування в учнів початкових класів загальнонавичальних умінь і навичок (навчально-організаційних, загальнопізнавальних, загальнонавчальних, контрольних-оцінних).

Виховний аспект.

1. Проаналізувати план виховної роботи з учнями одного із класів початкової школи.
2. Скласти план вивчення домашніх побутових умов учня класу.
3. Підготувати план індивідуальної бесіди з учнем класу на визначену тему.
4. Проаналізувати тематику і методику проведення батьківських зборів у класі.
5. Підготувати психолого-педагогічну характеристику на одного з учнів класу.
6. Підготувати виступ на батьківські збори з окремих питань виховання молодших школярів.
7. Вивчити досвід роботи вчителя початкових класів з організації та проведення виховної роботи з учнями.
8. Підготувати і провести навчально-пізнавальний захід з учнями початкових класів.

Розроблена і впроваджена у навчальний процес система педагогічних практик з підготовки бакалавра була спрямована на ознайомлення студентів із особливостями навчальної та виховної роботи з учнями початкових класів, з документацією, оформленням навчальних приміщень для учнів початкової школи. Проведення виробничої педагогічної практики

сприяло формуванню у студентів умінь і навичок організовувати та здійснювати навчально-виховну роботу в початкових класах, ознайомленню їх з навчально-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу.

Педагогічна практика магістрів здійснюється у два етапи: викладацька педагогічна практика у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації та науково-дослідницька практика у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

Метою магістерської практики є підготовка магістрів до здійснення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах I-II та III-IV рівнів акредитації, організації виховної роботи зі студентською групою, проведення науково-дослідницької роботи з визначеної проблеми.

Зміст викладацької практики передбачав підготовку, читання та обговорення лекцій, семінарських, практичних занять, поза аудиторного навчально-пізнавального заходу з обраного розділу педагогіки; ознайомлення з навчально-матеріальною базою освітнього закладу, з документацією методичної комісії з педагогічних дисциплін, із плануванням аудиторної та поза аудиторної навчально-пізнавальної роботи з педагогіки, із необхідною для проведення занять з педагогічних дисциплін навчально-методичною літературою.

У ході проходження викладацької практики магістранти ознайомлюються з обов'язками куратора студентської академічної групи, розробляють при допомозі куратора сценарій виховного заходу та беруть безпосередню участь у його проведенні, організовують та проводять індивідуальну виховну роботу зі студентами, готують психолого-педагогічну характеристику студентської академічної групи.

Викладацька педагогічна практика магістрів передбачає ознайомлення з окремими питаннями управлінської діяльності: структурою вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації, основними напрямками його діяльності, нормативними документами, що регламентують організацію навчально-виховного процесу в закладі освіти.

Науково-дослідницька практика магістрів поводить у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації і передбачає підготовку магістрантів до організації навчально-виховної та науково-дослідницької роботи зі студентами.

Програма науково-дослідницької практики передбачає: 1) підготовку, проведення та обговорення лекцій, семінарських, практичних занять з педагогіки, обраної методики викладання, поза аудиторного навчально-пізнавального заходу з педагогіки; аналіз розділів навчальної програми з педагогіки на період практики, навчально-методичного забезпечення педагогічних дисциплін, ознайомлення із системою спецкурсів з педагогіки; 2) підготовку сценарію виховного заходу та проведення його у студентській групі; проведення індивідуальної виховної роботи зі студентами; ознайомлення із обов'язками куратора студентської академічної групи; 3) вивчення особливостей організації науково-дослідницької роботи студентів; проведення власного експериментального дослідження в межах магістерської роботи, підготовка наукової статті за матеріалами дослідження; 4) ознайомлення з документацією кафедри, при якій проводиться педагогічна практика.

Отже, педагогічна практика зі спеціальності «Початкова освіта» є необхідною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та викладачів, дієвим засобом забезпечення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки. Подальшого дослідження потребує навчально-методичне забезпечення педагогічної практики, пошуки шляхів її вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов / О. А. Абдуллина, Н. М. Загряж-кина. – М. : Просвещение, 1989. – 2-е изд., перераб. и доп. – 175 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: техно-логічна складова: монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.

4. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Е. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
5. Онишків З. М. Безперервна педагогічна практика студентів факультету підготовки вчителів початкових класів / З. М. Онишків // Зб. «Безперервна педагогічна практика студентів як первинна форма їх професійної практичної підготовки». – Вінниця : «Універсум-Вінниця», 1999. – С. 133–135.
6. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : «Магістр – S», 1998. – 200 с.

The peculiarities of teaching practice in «Primary education" at a higher educational establishment is revealed in the article.

The following tasks of the teaching practice are covered: application of the acquired knowledge and practical skills in professional activities, deepening and expansion of the knowledge acquired at a university; the formation of future teachers' pedagogical thinking; familiarizing students with the current state of educational work in primary school and with the best teaching experience; formation of students' research approach to educational activities and their interest in the teaching profession.

The functions of the teaching practice are determined: educational, developmental, diagnostic, research, constructive and adaptation. The article also determines the principles upon which teaching practice is conducted: systemic, consistency, continuity, organic connection of practice with the studied theoretical courses, comprehensive, conformity of the content and forms of practice to the present requirements, differentiated nature.

Types of practices in preparation of bachelor and master students are characterized and their content is covered. Propaedeutic teaching practice involves familiarizing students with the peculiarities of the organization of the educational process in different types of schools, with the system of educational work with class groups, with the planning of educational work on courses, monitoring and analysis of visited lessons, preparation and conduction of lesson fragments.

Teaching practice includes the tasks of the formation of students' positive motivation to the organization of educational process in primary school, the formation of skills to conduct the process, to choose the forms and methods of educational work with pupils.

Teaching practice aims to train master students to work at the universities of I-II levels of accreditation; research practice provides training of master students to the organization of educational and research work with students at the university of III-IV levels of accreditation.

Key words: *task, functions, principles of teaching practice, propaedeutic teaching practice, teaching practice, practice of master students*

УДК 372.016:796+378

Андріан Остапов, Оксана Гордієнко, Юлія Гордієнко
Andrian Ostapov, Oksana Hordiienko, Yuliia Hordiienko

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ВУЗІВ

TECHNOLOGY OF FORMING MANAGERIAL COMPETENCE OF MODERN SPECIALIST IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS UNDER CONDITIONS OF SPECIALIZED HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті автори зазначають, що підвищити якість підготовки майбутніх фахівців покликана реалізація компетентностного підходу в професійній освіті, адже по-справжньому компетентним можна назвати спеціаліста, який здатний вільно і нестандартно мислити, ухвалювати впевнені рішення в будь-якій проблемній ситуації, грамотно вирішувати завдання, що стоять перед ними, бути здібними до постійного професійно-особистісного самоудосконалення.

Ключові слова: педагогіка вищої школи, компетентісний підхід, професійна освіта, управлінські компетенції, нестандартне мислення, фахівці з фізичної культури і спорту.

Поступальний еволюційний розвиток сучасного суспільства вимагає від системи освіти підготовки висококультурних, ерудованих і соціально адаптованих громадян своєї країни – фахівців в своїй професії. Від сучасного вузу потрібно забезпечити залучення студентів до цінностей світової і вітчизняної культури, сформувати у них навички ефективної соціальної взаємодії, особистісного розвитку і самоудосконалення.

Молодь – найважливіша складова в структурі будь-якого суспільства, яка забезпечує перспективи його розвитку, визначає його майбутнє. Темпи розвитку кожної країни залежать від того, наскільки гармонійно в суспільстві поєднуються потреби, інтереси, можливості різних поколінь, наскільки використовується потенціал молоді. Держави, що динамічно розвиваються, здатні в потрібний момент спертися на молодь, направити енергію в потрібне русло, надаючи їй можливість брати участь в різних соціальних перетвореннях [1, с. 45-48].

Метою освіти є особа, що володіє певним набором знань, навичок, професійних і морально-етичних якостей. Мінімальний перелік таких вимог до випускника освітньої установи сформульований у державних освітніх стандартах. Окрім того, імпліцитно мається на увазі, що освічена людина здібна до ефективної соціалізації, виступає як повноцінний носій культури свого співтовариства. Іншими словами, що індивід в процесі здобування освіти засвоює цінності, властиві даному суспільству на певному етапі, його світоглядна система адекватна соціальним очікуванням і виявляється в характері поведінкових актів [5, с.20-22].

Із наявних проблем залишається актуальним питання вдосконалення вузівської системи виховання, яка б відповідала сучасним умовам, досягненням і вимогам освіти, враховувала сучасні традиції і реальність розвитку соціуму.

Викликом педагогіки вищої школи виступає завдання побудови освітнього процесу в чіткому взаємозв'язку з досягненням державними освітніми стандартами, що задаються, і компетенціями. Цей виклик вимагає адаптації педагогічних прийомів і методів до орієнтації на досягнення заданих параметрів. Потребують конкретизації загальновузівські та індивідуальні

технології фахівця з формування таких компетенцій. У зв'язку з цим, проблема формування загальнокультурних компетенцій у студентів вузів стає однією з актуальних [3, с. 72-77].

Відмітними особливостями освіти в ХХ-ХХІ ст. стає його орієнтація на «вільний розвиток людини», розвиток її творчої ініціативи, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців.

Вважається, що «компетентнісний» підхід в освіті варто розглядати як поступову переорієнтацію освітньої парадигми з переважно передачі знань і формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які визначають їх потенціал, здібності до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного та інфокомунікаційного простору [7, с. 6-9].

Разом з тим, цілком логічним виглядає твердження про компетентність як про особисту інтегральну характеристику особистості, що характеризує ступінь, рівень підготовленості випускника. Компетенції у такому разі варто розглядати як елементи компетентності.

Розвиток уявлень про вміст компетентнісного підходу в освіті привів до появи категорії «ключових компетенцій».

Таким чином, компетенції і компетентність стають базовими поняттями нового підходу до змісту сучасної освіти.

Підводячи підсумок аналізу сучасних уявлень про суть і значення окреслених понять в освіті, робимо висновок про їх недостатню розробленість, що породжує безліч трактувань. Вище приведені далеко не єдині приклади, як ототожнення цих понять, так і додання їм різного сенсу [2, с. 243].

Ця стаття покликана визначити напрями вдосконалення освітнього процесу з формування управлінських компетенцій сучасного фахівця з фізичної культури і спорту.

Достатньо детально питання про ключові компетенції розглянув А.В. Хуторський, який приводить достатньо значний перелік компетенцій, групує їх таким чином: ціннісно-сміслові, загальнокультурні, учбово-пізнавальні, інформаційні, комунікаційні, соціально-трудова і компетенції особистісного самоудосконалення. Автор при цьому відзначає необхідність у деталізації конкретного переліку компетенцій залежно від вікового ступеня навчання, навчального предмету та освітньої галузі. Відповідно до цього формування програм, освітніх стандартів по конкретних предметах повинно враховувати комплексність змісту освіти, що представляється в них. Згідно цьому, в кожній освітній галузі слід точно визначити необхідну і достатню кількість пов'язаних між собою реальних об'єктів, що вивчаються, сформованих при цьому знань, умінь, навичок і способів діяльності, які є складовими змісту певних компетенцій [9, с. 55-60].

І.А. Зимня, розглядаючи питання про трактування ключових компетенцій, формулює 10 основних компетенцій (видів), підрозділяючи їх на три групи:

1. Компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування.

2. Компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини і соціальної сфери.

3. Компетенції, що відносяться до діяльності людини.

У наших дослідженнях віддамо перевагу саме третій групі компетенцій.

Зазначимо, що ефективному формуванню загальнокультурної компетентності студентів в освітньому процесі вузу значно сприяють відповідні педагогічні умови, тобто освітнє середовище вузу, що склалося [4, с. 23-25].

Сьогодні суспільство чекає нового фахівця – активну особистість, здатну самостійно визначати і реалізовувати цілі, що виходять за межі стандартних вимог. Необхідні спеціалісти, якими освоєні освітні програми (краще не одна) з додатковою кваліфікацією. Успіх та ефективність навчання, виховання і професійної підготовки все більше знаходяться в прямій залежності від здатності фахівців якісно виконувати свої педагогічні функції, захопити учнів процесом пізнання, навчити самостійно здобувати знання, творчо мислити і вирішувати учбові

завдання. Працедавці зацікавлені в працівниках, які готові в оптимальні терміни створити і реалізувати той або інший проект, направлений на вирішення проблем освіти або розвитку установи.

Поставлене завдання вимагає від установ істотно актуалізувати зміст і підвищити якість професійної підготовки на всіх рівнях освіти з орієнтацією її на міжнародні стандарти якості, інтенсифікувати діяльність щодо укрупнення, інтеграції професій, рішуче повернути установи, перш за все початкової і середньої професійної освіти, до потреб територіальних ринків праці. Одним із механізмів вирішення окресленої задачі є введення в систему безперервної професійної освіти програм, побудованих на основі модульно-компетентностного підходу. Такий підхід може бути використаний і в спеціальному компоненті вищої професійної освіти. Поняття компетенція включає знання і розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне і оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими в соціальному контексті). Отже, компетенція є поєднанням характеристик, як інтеграційної якості суб'єкта, що включає когнітивні, мотиваційні, ціннісні і практичні аспекти і виявляється в успішних діях у певній галузі [6, с. 13-17].

У всі часи педагог володів величезними потенційними можливостями впливати на формування особистості підростаючого покоління. Саме від педагогів залежить підготовка грамотних, вихованих молодих людей, які потім розвиватимуть, доповнюватимуть і примножуватимуть основи, закладені вчителем, яку б професію вони не обрали. І сьогодні вимоги суспільства до вчителя підвищилися, і відповідно до цих вимог визначився професійний портрет учителя нового типу, співзвучний із державними стандартами, що формуються, і вимогами до учасників Болонського процесу. Відповідальність за формування такого вчителя – за педагогічними навчальними закладами середньої і вищої професійної освіти. Але успіх підготовки знаходимо в прямій залежності від успішного вибору того, кого необхідно навчити [7, с. 8].

Для суспільства має велике значення здоров'я і працездатність висококваліфікованого фахівця. Залучення до спортивної активності, формування компетентності щодо здорового способу життя забезпечує реальне застосування в подальшому отриманих знань і навичок, ефективній професійній життєдіяльності, зокрема завдяки працездатності, високого тону су і здорового стану організму.

Пропаганда цінностей здорового способу життя і фізичної культури націлена на оволодіння студентами умінням підтримувати своє фізичне і духовне здоров'я, продуктивну життєдіяльність; на задоволення потреб в заняттях спортом і туризмом [8, с.157].

У наш час можна вважати достатньо обґрунтованою думка, що в сучасних соціально-економічних умовах істотно зростає роль фізичної культури як чинника вдосконалення людини і суспільства. У зв'язку з цим зростають вимоги з боку суспільства і його членів до якості підготовки фахівців, що обслуговують сферу фізичної культури і спорту, до рівня їх професійної компетентності.

На думку фахівців у цій галузі [5, с. 13-17], традиційна технологія управлінської підготовки студентів у вузах фізичної культури не сприяє формуванню самостійності та ініціативності – важливих якостей сучасного спортивного педагога й організатора. Моделі освітніх систем, що склалися раніше, були орієнтовані на педагогічний процес, а не на його учасників. Сьогодні педагогічна діяльність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту потребує вдосконалення й оновлення, оскільки не здатна в умовах розвитку сучасної освіти вирішити весь комплекс завдань, визначених нормативно-правовим забезпеченням України і запитами суспільства.

Сучасний спортивний менеджер-педагог, тренер повинні володіти не лише необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок, але й уміти управляти людьми, ухвалювати обґрунтовані і компетентні рішення, здійснювати систему заохочень і покарань, передбачати тенденцію розвитку галузі «Фізична культура і спорт».

Цілісний підхід до підготовки сучасного спортивного менеджера-педагога можна розробити тільки на базі такого поняття, як «управлінська компетентність», яка об'єднує діяльнісні й особистісні аспекти роботи спортивного педагога, що вимагає універсальної управлінської підготовки і досвіду організаторської діяльності в спорті [3, с. 72-77].

Сучасний фахівець повинен розуміти динаміку процесів природного і соціального розвитку, впливати на них, адекватно орієнтуватися у всіх сферах соціального життя, володіти вмінням оцінювати власні можливості і здібності, брати на себе відповідальність за свої переконання і вчинки

На нашу думку, визначальними рисами такого педагога є творча активність; рефлексивність; потреба, що постійно розвивається, в самоосвіті і самоудосконаленні.

Становлення педагога нового типу у сфері фізичної культури і спорту – складний і багатоетапний процес [5, с. 22]. Унікальність професійної компетенції фахівця з фізичної культури і спорту у низці інших педагогічних професій полягає в специфічній широті професійно важливих якостей і різних боків професіоналізму.

Під управлінською компетенцією, як правило, розуміють: 1) коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; 2) знання і досвід у тій або іншій галузі.

Пропонуємо розуміти під управлінською компетенцією фахівця особливий вид професійної компетенції, що представляє сукупність вимірюваних характеристик фахівця у сфері фізичної культури і спорту, яка дозволяє йому бути ефективним у професійній діяльності в умовах конкурентного середовища ринкової економіки.

Згідно нашої гіпотези, формування управлінської компетенції фахівців у сфері фізичної культури і спорту буде успішним за наявності комплексу педагогічних умов:

1. Створення педагогічної системи управлінської компетенції.
2. Актуалізація суб'єктної позиції студента в освітньому процесі вузу, що передбачає використання можливостей інформаційних технологій інтерактивного навчання.
3. Використання інноваційних методів і прийомів емоційного стимулювання, орієнтованих на залучення студентів в інтелектуально-творчу діяльність, безпосередньо пов'язану зі змістом спеціальності [6, с. 13-15].

Досягнення фахівцем високого рівня управлінської компетентності – це не лише базис для подальшого професійного зростання фахівця, але й обов'язкова умова розвитку системи фізкультурної освіти. Управлінську компетентність керівника можна розглядати як системоутворювальний чинник ефективності функціонування установи, що забезпечує цілісність його життєдіяльності і розвиток організації. Така компетентність фахівця забезпечує результативність стратегічного управління підприємством щодо його саморозвитку в довгостроковій перспективі та наданню населенню якісних і високопрофесійних послуг.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Педагогическая компетентность /А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург : Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
2. Демченкова С.А. Основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» за рубежом и их содержательное наполнение / С.А. Демченкова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2011. – Вып. 13 (115). – С. 243–246.
3. Драгозов Л.А. Пути формирования профессиональной компетентности студентов вуза физической культуры //Л.А. Драгозов // Педагогическая наука и образование : тематический сборник научных трудов. – Вып. 12 ; [отв. ред. А. Я. Найн]. – Челябинск : Урал-ГУФК, 2012. – С. 72–77.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия /И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Кузнецова Н.А. Профессионально-педагогическая компетентность учителя физической культуры /Н.А.Кузнецова // Вестн. Шадр. гос. пед. ин-та : науч. журн. – 013. – № 3 (19). – С. 20 – 25.
6. Лубышева Л.И. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 13–17.
7. Овчарук А. Ключевые компетентности: Европейское видение / А.Овчарук // Управление образованием. – 2004. – № 2. – С. 6-9.
8. Решетник П.М. Профессиональное образование и компетентность / М.П. Решетник, Н.Г. Батечко // Научный вестник НАУ. – 2005. – № 88. – С. 157.
9. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования /А.В.Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55-60.
10. Graham S. The ultimate guide to sports marketing / S. Graham, L. Delpy, J.J. Goldblat. – New York: McGraw-Hill, 2001. – 316 p.

The article deals with the competence approach to vocational education as a means of increasing the quality of future teacher training. Competent teacher is able to think unconventionally, make decisions in any problem situation, solve educational tasks and is capable of continuous professional and personal self-improvement.

Competence approach is directly related to the idea of comprehensive education of an individual, not only as a specialist, but as a member of the staff and society. That's why it provides the formation of student's knowledge, skills and habits in a particular field, the development of his outlook, interdisciplinary sense, capacity for learning and self-education, effective solving of professional, social and personal problems under unstable conditions (changes, crisis, multiple-choice situations). Competence approach promotes the solving of complex tasks and guiding flexible, short-term and interdisciplinary projects.

Thus, competence approach aims at developing of students' competencies providing their successful adaptation in society and professional environment. Competence can be defined as a desire and readiness to use knowledge, skills and personal qualities for successful activity in a particular field.

Contrasting to the term «qualification», competence includes not only professional knowledge and skills, but such qualities as initiative, cooperation, ability to work in a group, communicative skills, ability to learn, evaluate, think logically, select and use information, make responsible decisions.

Key words: *pedagogy of high school, competence approach, vocational education, managerial competence, non-standard thinking, specialists in physical education and sports.*

УДК:378.015.31:17.022.1

Тетяна Потанчук
Tetiana Potarchuk

МОРАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ: ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ПОНЯТТЯ

MORAL RESPONSIBILITY: THE MAIN COMPONENTS OF THE CONCEPT

У статті доведено, що відповідальність найчастіше пов'язується зі свободою особистості й розглядається як свідоме (добровільне) ставлення людини до здійснюваних нею вчинків, дотримання у поведінці норм моралі, виконання своїх обов'язків. Розкрито основні складові моральної відповідальності (моральна цінність, моральний вибір, свобода). Закцентовано увагу на те, що відповідальність розглядається в рамках особливого соціального та морально-правового ставлення людини до суспільства; це співвідношення здатності й можливості людини в її моральному виборі, своїх діях, наслідки яких пов'язані зі схваленням чи засудженням, з винагородою чи покаранням.

Ключові слова: моральна відповідальність, моральний вибір, мораль, моральні цінності, свобода.

В умовах сьогодення спостерігається посилення уваги до моральних якостей особистості, серед яких важливе місце належить відповідальності за свої дії і вчинки.

Головна функція моралі – регулятивна, вона організовує відносини і поведінку людей шляхом схвалення та засудження як з боку громадської думки, так і самої особистості. Водночас мораль виявляється не лише як поведінковий регулятор міжособистісних відносин, а й як імператив, що визначає лінію становлення та розвитку особистості. Це зумовлює доречність звернення до моральної відповідальності.

Психологічні аспекти відповідальності досліджували К. Абульханова-Славська, Г. Малигіна, М. Муконіна, С. Рубінштейн, М. Савчин, Г. Семенова. У педагогіці відповідальність розуміється як якість особистості та категорія етики, яка відображає здатність людини відповідати за свої вчинки (Л. Барановська, О. Богатська, Т. Сидорова).

Дослідники, які звертаються до вивчення проблеми виховання відповідальності, акцентують увагу на таких її видах: професійна відповідальність (В. Бодров, Т. Емельянова, М. Муконіна, А. Ткачов); соціальна відповідальність (С. Васильєв, І. Кочетова, А. Плахотний, В. Хомич), особистісна відповідальність (Т. Морозкіна, М. Панасенко, О. Пономарьов, О. Романовський, М. Чеботарьов), моральна відповідальність (Л. Арсанусова, Г. Васянович, М. Жарова, Є. Суханов).

Метою статті є характеристика основних складових понять моральної відповідальності (моральна цінність, моральний вибір, свобода).

Моральна відповідальність у праці Є. Суханова визначається як відповідальність особистості не лише перед іншими членами суспільства або соціальними утвореннями, а й її відповідальність перед самою собою, що трактується як почуття обов'язку, відповідальна поведінка, моральний обов'язок і готовність звітувати про свої дії [15].

Згідно з поглядами М. Жарової, моральна відповідальність є формою діяльності совісті людини, яка містить аналіз власної поведінки і співвіднесення її з етичним належним [7]. Моральна відповідальність безпосередньо пов'язана зі специфікою реалізації моральної свободи, яка передбачає морально-відповідальну поведінку людини в соціумі. Ця відповідальність уособлює здатність особистості самостійно регулювати свою діяльність і відповідати за свої вчинки та їх наслідки.

У більш вузькому сенсі моральна відповідальність може бути визначена як самостійно прийнята особистістю відповідальність, що постає у ролі обов'язку та виконання норм поведінки у суспільстві. Особиста моральна відповідальність безпосередньо пов'язана з рівнем особистісних можливостей у мірі свободи та морального вибору; містить правильне розуміння інших людей, передбачає вияв поваги до них, а також розуміння самої себе, вміння керувати власними потребами, бажаннями і вчинками.

Прийнято розрізняти моральну відповідальність, яка об'єктивно впливає з характеру здійснюваних людиною дій і вчинків, та моральну відповідальність як можливість і здатність здійснювати дії і вчинки. Моральні норми є всезагальними та універсальними, індивіди володіють рівною автономною волею, тому і моральна відповідальність має бути індивідуальною і позначатися індивідуальним характером, пов'язуватися зі свободою як передумовою виявлення. Моральна відповідальність перебуває на верхівці піраміди соціально-моральних цінностей та є водночас їх передумовою. Вона зумовлена не лише обов'язками особистості, зовнішнім примусом, а й глибоким внутрішнім переконанням у правильності мотивів дій; вона об'єктивно-суб'єктивна [1].

На погляд І. Сопівник, моральна відповідальність – це особистісне утворення, що характеризується ґрунтовними знаннями моральних норм і правил, усвідомленням своїх обов'язків, передбачає емоційно-позитивне ціннісне ставлення до них, актуалізацію спонукань, намірів відповідальної поведінки та реалізацію такої поведінки з подальшою рефлексією, самоконтролем, самокорекцією [14, с. 32].

Стаючи активним суб'єктом моральної відповідальності, людина відповідає за свої дії насамперед перед самою собою як творцем себе і свого життя відповідно до вищих загальнолюдських ідеалів, цінностей, інтересів. Особистість, здатна свідомо обирати ту чи іншу модель поведінки з урахуванням можливих наслідків, нести відповідальність за свій вибір. При цьому кожний людський вчинок так чи інакше є дотичним до інтересів інших людей. Моральний вибір виявляє реальний зв'язок особистості з «Іншими», а одержаний результат набуває для них певного значення. «Я» – це той, хто підтримує «Іншого», за якого він відповідальний [6, с. 1].

У повсякденному житті та в професійній діяльності людині повсякчас доводиться визначати, якому варіанту поведінки, згідно з нормами моралі, надати перевагу, яке ухвалити рішення, спираючись на особистісні та суспільні етичні настановлення. Тобто йдеться про моральний вибір – вибір системи цінностей, що визначають лінію поведінки.

Моральна цінність – це категорія, яка відображає ставлення конкретного індивіда до його морального вибору, визначаючи стратегію поведінки в певній ситуації. До основних ознак моральних цінностей належать:

- прескриптивність, що постає як обґрунтованість;
- категоричність, під якою розуміється незалежність у реалізації норм від того, хто схильний визнавати їх бажаними або небажаними для себе;
- універсальність – належність будь-якому адресату;
- специфіка моральної санкції, яка реалізується в межах соціального контролю, громадської думки, а також за допомогою механізмів психологічної саморегуляції;
- пріоритет перед іншими цінностями та нормами у випадку виникнення конфлікту між ними.

Отже, щоб цінність була моральною, вона має характеризуватися прескриптивністю, категоричністю, універсальністю, бути санкціонованою громадською думкою, посідати пріоритетне місце серед інших цінностей і породжувати мотивацію та максимальну волю до виконання.

У більш загальному вигляді, моральні цінності можна інтерпретувати як систему світорозуміння людини, що містить оцінку всіх явищ, подій з позицій добра і зла, дає змогу співвідносити вчинок особистості із загальноприйнятими в певному суспільстві нормами і пріоритетами. Вибір тих чи інших моральних цінностей сприяє не лише виробленню індивідом

моральної оцінки вчинків інших людей, а й здійсненню самооцінки власної поведінки. Цей вибір поступово втілюється в ціннісних орієнтаціях, забезпечуючи реалізацію моральної позиції, яка виявляється не лише в окремих вчинках і їх мотивації, а й у всій лінії поведінки.

Як акт духовної діяльності, моральний вибір передуює ухваленню рішення і детермінує зміст майбутньої практичної дії. Кожна людина сама вирішує, чи стати їй на бік моральних цінностей, чи поступитися моральними імперативами задля особистої вигоди, кар'єри, життєвого успіху, егоїстичних інтересів. Із вчинків, у яких обираються засоби для досягнення мети, складається моральна діяльність індивіда. Кожний вчинок розглядається в сукупності з попередньою та майбутньою діяльністю моральної свідомості – самооцінюванням людиною свого вчинку і ставленням до його оцінки з боку оточуючих. Усі ці етапи враховуються під час оцінювання прийнятого рішення: що саме зроблено, для чого, свідомо чи випадково, як саме людина ставиться до своїх дій, як оцінюють її вчинок оточуючі [9, с. 26].

Розмірковуючи на тему моралі, Ж.-П. Сартр зазначав, що людина не може обрати зло, вона обирає лише благо. Адже, по-перше, вона відповідальна за свій вибір; по-друге, роблячи вибір, вона обирає щось не лише для себе, а й для інших. Водночас людина виступає джерелом, метою, мірилом і суддею своїх моральних вчинків, тому має розуміти їх значення для інших; вона відповідальна перед ними і за них. Людина творить себе, обираючи мораль. Проте жодна мораль не вказує, як треба діяти, надаючи людині змогу визначитися самостійно і так само самостійно нести відповідальність за зроблене. Моральний вибір для Сартра – це рішення людини щодо надання переваги певній позиції шляхом утвердження своєї свободи. Сутнісною ознакою свободи й є вибір. Саме вибір створює людський світ, світ культури, світ цінностей. Цінності не подані людині заздалегідь. Вони не існують поза актом вибору, самі собою, в якомусь особливому просторі. Але кожного разу в конкретному вчинку людини виникають добро і зло. Не існує зовнішнього керівництва, на яке можна було б покласти відповідальність за свій вчинок. Тобто ані зроблений вибір, ані позиція, ані цінності не можуть мати зовнішнього виправдання [12].

Ситуація морального вибору виникає тоді, коли в людини є можливість порівняти та вибрати одну з альтернатив вчинку, свідомо визначити свою позицію та реалізувати її у конкретних діях. Оскільки моральний вибір не може перебувати поза межами добра і зла, для його здійснення необхідна наявність об'єктивних можливостей. Здатність (або нездатність) людини обрати вчинок або модель поведінки передбачає знання / незнання моральної необхідності. Остання безпосередньо залежить від міри поінформованості індивіда про конкретні обставини дії та моральні вимоги, що висувуються до цього типу дій. Він несе відповідальність за те, що, відповідно до обставин, міг і згідно з вимогами моральної необхідності мав вибрати та реалізувати у конкретній діяльності. При цьому слід зважати на те, що відмова від вибору також є вибором. Нічого не робити – це теж вчинок. Тобто ухилитися від вибору неможливо, адже таке «ухиляння» – також є вибором.

До основних конструктів морального вибору належать такі:

- моральний вибір – це діяльнісно-поведінковий акт;
- вибір передбачає автономність суб'єкта;
- вибір базується на пріоритеті цінностей;
- результат вибору – самовизначення особистості в системі відносин і поведінкових координат;
- моральний вибір саморегулюється ієрархією цінностей і регулюється моральними нормами.

Узагальнюючи наведені конструкти, можна стверджувати, що моральний вибір – це акт діяльнісно-поведінкової активності автономного суб'єкта, що базується на пріоритеті моральних норм і цінностей, а його зміст полягає у самовизначенні особистості в системі відносин і поведінкових координат та визначенні вектору (само)розвитку [4].

Здійснення морального вибору зумовлюється шляхом оволодіння його компонентами, які є ізоморфними структурі вчинку, й охоплюють: потреби (задають мотив досягнення необхідних умов і використання достатньої кількості факторів для формування особистості, ініціюють активність, спрямовану на подолання суперечностей діяльнісно-поведінкових ситуацій, наповнення їх ціннісним змістом); спонуки (виконують мобілізаційно-орієнтаційну функцію, надають емоційно-вольового імпульсу під час зіткнення із суперечністю); ціннісні орієнтації (забезпечують стабільність розвитку і задають його спрямованість, зумовлюючи наступність розвитку та поведінки); норми (регулюють і коригують розвиток, імперативно обмежують належний характер поведінки, визначають поведінкові пріоритети і зміст вибору); аналіз ситуації (встановлення співвідношення відомого та невідомого, усвідомлення зв'язку між проблемою і вибором); план дій (відображає діалектику цілей і засобів їх досягнення, мобілізує аналітичну, прогностичну та інші функції свідомості); мету (мобілізує прогностичну функцію свідомості на передбачення результату, забезпечує пошук відповідних засобів); засоби (відповідні меті засоби оптимізують розвиток, а такі, що суперечать їм, блокують або уповільнюють можливість її досягнення); ухвалення рішення (мобілізує свідомість і раціоналізує процедуру вибору); дію (запускає механізм здійснення вибору, містить потенціал перетворення і подолання); результат (виявляється в якісній визначеності, підсумку активності суб'єкта, за яку він несе відповідальність) [5].

Моральна відповідальність безпосередньо пов'язана зі специфікою реалізації моральної свободи, яка передбачає морально-відповідальну поведінку індивіда в соціумі та уособлює здатність особистості самостійно регулювати свою діяльність, відповідати за свої вчинки та їх наслідки [11, с. 40].

Свобода – важлива філософська категорія, яка характеризує фундаментальні основи людського буття, адже поза свободою людина не може повноцінно здійснювати свою життєдіяльність. Іншими словами, свобода передбачає відсутність перешкод для дій людини. Отже, за своєю природою свобода є діяльнісною і постає як оволодіння індивідом необхідністю, панування над об'єктивними умовами буття та власною природою, що досягається завдяки діяльності. Саме в процесі діяльності він будує світ згідно зі своїми потребами, змінює його і, як наслідок, змінюється сам, розвиваючи свої здатності і нахили. Звідси цінність свободи полягає в тому, що вона постає рушійною силою, яка спрямовує людину на духовну інтеграцію зі світом через пошук, вибір і знаходження свого призначення, що полягає в неповторному, властивому лише їй способі зміни світу шляхом досягнення своєї представленості в ньому [16].

Як справедливо стверджує В. Чернобровкіна, основу такої свободи становить зміст особистісного досвіду відносин зі світом, іншими людьми, собою, що охоплює чотири смислові елементи:

- позитивну життєву позицію (відображає емоційний аспект попереднього досвіду особистості, заснований на переживанні довіри, безпеки, надійності, визнанні власної цінності й значущості, цінності інших людей);
- стійку психологічну межу, засновану на досвіді диференціації особистістю Я та не-Я (забезпечує здатність не вступати у симбіотичні, залежні відносини, відокремлювати власні переживання та потреби від почуттів та очікувань інших людей, усвідомлювати сферу свого самовизначення й відповідальності);
- розвинену систему смислових одиниць досвіду (забезпечення усвідомлення діалектики впливу зовнішньої детермінації та самодетермінації на життя людини, життєстійкості, спроможності протистояти травматичним і руйнівним зовнішнім впливам, долати життєві труднощі, вирішувати складні завдання, підтримуючи себе, зберігаючи дієздатність та активність);
- погляди та переживання, що відповідають екзистенційному світогляду (забезпечують можливість утримання рефлексивної позиції стосовно світу, себе та свого місця в ньому,

збереження погляду на власне життя як цілісність, що базується на буденних цінностях) [16].

Свобода людини як суб'єкта полягає в тому, щоб стати особистістю, відмовитися від життя за зовнішніми принципами, вийти за межі себе, щоб бути самою собою і нести відповідальність за свій вибір перед самою собою. Визначаючи особистість через активність духу, творчий акт, М. Бердяєв наголошує на тому, що цей акт завжди несе в собі новизну, яка можлива лише завдяки свободі – «творчість – це творчість свободи, що містить у собі нічим не детермінований елемент, який і привносить новизну» [2]. Тобто особистість визначається творчою активністю, що сягає своїми витокami свободи. При цьому пріоритетне значення має саме внутрішня свобода. Адже зовнішні прояви активності людини можуть супроводжуватися внутрішньою пасивністю. Активність без внутрішньої свободи – пасивна, стимульована ззовні.

Важливим аспектом свободи є так звана свобода гносеологічна. Оскільки гносеологія – це теорія пізнання, під гносеологічною свободою мається на увазі здатність людини масштабно й успішно діяти завдяки пізнанню закономірностей навколишнього соціального і природного світу [8, с. 254]. Однак індивід живе в суспільстві, тому його свобода має враховувати свободу інших людей, корелюватися з ними. Отже, свобода має відносний характер, що набуває відображення у відповідальності особистості перед іншими людьми та суспільством у цілому. Залежність між свободою та відповідальністю прямо пропорційна: чим більше свободи надає людині суспільство, тим більша її відповідальність за використання цих свобод.

Свобода – одна з традиційних проблем етики, що постає в контексті морального вибору, визначення умов, які забезпечують можливість такого вибору (наявність альтернативи), усвідомлення засад вибору, активності особистості під час його здійснення. Вибір завжди створює нову реальність, нове коло відносин, які відсутні до моменту його здійснення. Ці відносини можуть мати як позитивне, так і негативне значення для інших людей, повною мірою або частково відповідати інтересам одних людей і суперечити інтересам інших [3]. Отже, моральна відповідальність виникає внаслідок того, що вибір зачіпає інтереси інших людей, здатний стабілізувати деякі відносини, якщо знайдено правильний баланс поєднання різних інтересів, або навпаки, призводить до конфліктів, породжує напругу, руйнує міжособистісну взаємодію. Саме вибір, який забезпечується свідомістю та волею, виступає формою виявлення свободи. Будь-яке рішення ухвалюється насамперед на рівні свідомості, а надалі реалізується за допомогою поінформованої волі. Вести мову про свободу вибору можна тоді, коли до нього підключені всі інтелектуальні та вольові здібності особистості, коли моральні вимоги узгоджуються з її внутрішніми потребами. Обмеження свободи вибору породжується заміною свідомості почуттями остраху або обов'язку, що викликаються зовнішнім примусом або сваволею, а волевиявлення особистості утруднено суперечностями між «хочу», «можу», «треба» [3].

У цьому контексті цілком слушною уявляється думка Л. Соловйової про те, що збільшення доступної для людини свободи, змінює й рівень її відповідальності. Усвідомлення відповідальності – це специфічний спосіб зв'язку людини і світу. Руйнування цього зв'язку може призвести до знищення самого життя, тоді як його зміцнення, навпаки, сприяє розширенню людських можливостей, розсуває межі свободи особистості [13].

Звідси доходимо висновку, що моральна відповідальність – це зворотний аспект вільно ухваленого рішення, природний результат свободи вибору. Бути вільним, самостійним означає бути відповідальним.

Стверджуючи, що набуття особистістю свободи становить аспект її духовного зростання, Л. Подоляк і В. Юрченко вважають, що внутрішня свобода виявляється у вільному обґрунтованому виборі та відповідальності за нього; свідомому прийнятті на себе обов'язку перед вищими цінностями; свідомому виборі способів реалізації своїх творчих потенційних можливостей [10].

Механізм морального вибору передбачає дотримання відносної послідовності дій його складників. Ефективність, дієвість і результативність цього механізму безпосередньо залежить від стійкості змістових параметрів, які утворюють моральний вибір і здатність суб'єкта до зміни темпу, характеру та послідовності взаємодії компонентів, зумовленої поставленою метою, що виявляється в прогностичному результаті.

Констатуємо, що сьогодні спостерігається необхідність підвищення відповідальності людини за свої дії та поведінку. Поводитися відповідально – означає бути здатним активно діяти, усвідомлюючи і передбачаючи можливі наслідки своїх дій, прагнучи попередити виникнення негативного результату. Важливу роль у цьому процесі відіграє вміння робити вибір. Для вирішення ситуацій морального вибору необхідно дві головні умови – об'єктивна можливість і суб'єктивна здатність вибирати. До об'єктивних умов належать зовнішні параметри, які звужують або розширюють межі, в яких може бути здійснений вибір. Серед цих параметрів пріоритетне місце належить моралі, яка регулює всі людські дії і вчинки з погляду добра і зла. Суб'єктивні умови – це індивідуальні переживання, спонуки, цінності, емоційні ставлення, цілі, реальні дії. Можна виокремити відповідальність людини перед собою (здійснюючи вибір, вона «вибирає саму себе») та відповідальність за конкретні вчинки перед іншими людьми – усвідомлення впливу своїх дій на благополуччя інших.

Отже, особистість, яка здатна свідомо обирати той чи інший шлях поведінки з урахуванням можливих наслідків (тобто робити вибір), здатна й нести відповідальність за неї.

Список використаних джерел

1. Арсанусова Л.Ю. Словарь по биомедицинской этике: [для студентов всех факультетов высших медицинских учебных заведений] / Л.Ю. Арсанусова. – Ставрополь : СтГМА, 2011. – 345 с.
2. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: Избр. Труды / Н.А. Бердяев. – М. : Моск. Психол.-соц. ин-т : Флинта, 1999. – 312 с.
3. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: [монография] / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
4. Волкова М. В. Готовность к осуществлению морального выбора как базовая характеристика нравственно устойчивой личности / М. В. Волкова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 – 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-osuschestvleniyu-moralnogo-vybora-kak-bazovaya-harakteristika-nravstvenno-ustoychivoy-lichnosti>.
5. Волкова М. В. Моральный выбор как педагогическая категория / Марина Владиславовна Волкова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 1 (09). [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.sisp.nkas.ru
6. Гринчишин Н. І. Моральна відповідальність особи в етичній концепції Емануеля Левінаса: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. : 09.00.07 «Етика» / Гринчишин Н.І. – К., 2009. – 16 с.
7. Жарова М. Этика, ответственность и правовые нормы в профессиональной деятельности медицинских работников / М. Жарова // RELFA. – 2010. – № 7. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.relga.ru/Enrivot/WebObjects>
8. Крапивенский С.Э. Социальная философия: [учеб. для студентов гуманитар.-соц. специальностей вузов] / С.Э. Крапивенский. – М. : ВЛАДОС : ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2004. – 411 с.
9. Петрова Т.А. Нравственный выбор действий и поведения на государственной гражданской службе / Т.А. Петрова // Вестник Югорского гос. Ун-та. – 2009. – Вып. 4 (15). – С. 26–28.

10. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філстудія», 2006. – 320 с.
11. Пузырев Е. В. Воспитание ответственности студентов / Е. В. Пузырев // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2013. – № 2. – С. 39–41.
12. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П.Сартр // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319–344.
13. Соловьева Л. С. // Вестник Волгоградського гос. ун-та. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2012. – № 3 / Любовь Сергеевна Соловьева. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-svobody-i-otvetstvennosti-v-kontekste-sotsialnoy-modernizatsii>
14. Сопівник І. В. Теорія і практика виховання моральної відповідальності сільської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Сопівник І. В. – К., 2014. – 40 с., с. 32
15. Суханов Е. А. Гражданское право: В 4 т. / Е. А. Суханов. – М. Волтерс Клувер, 2008. – 585 с.
16. Чернобровкіна В. А. Психологія особистісної свободи: [монографія] / В. А. Чернобровкіна. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Т.Шевченка», 2012. – 458 с.

The article proves that responsibility is often associated with the freedom of an individual and is seen as a conscious (voluntary) relationship of a man to the current behavior, following of behavior moral norms and performing of his duties. Liability expresses social and moral-legal relation of individual to society, becomes the manifestation of the exercise of their moral duty and compliance with legal standards. The researchers seeking to study the problems of education of responsibility, focus on such types as: professional liability; social responsibility, personal responsibility, moral responsibility.

The article aims to disclose the main components of moral responsibility (moral value, moral choice, liberty). It focuses on the fact that responsibility is considered in the framework of particular social and moral-legal relationship of man and society; it is the ratio of the abilities and possibilities of man in his moral choices, his actions, consequences which are associated with approval or condemnation, reward or punishment.

Methodological principles of the research are investigated by: K. Abulkhanova-Slavske, Malyhina, N. Mukonina, S. Rubinstein, N Savchyn, H. Semenova; and teaching, where responsibility is understood as the quality of the person and the category of ethics, reflecting man's ability to take responsibility for their actions (L. Baranovska, A. Bohutska, T. Sydorova).

So, to be responsible means to be able being active, aware and anticipate the possible consequences of one's actions, an effort to prevent negative result. An important role in this process is given to the ability of making choices.

Moral responsibility is a form of conscience activity, which includes an analysis of one's own behavior and correlating it with the moral proper. Moral responsibility is directly related to the specifics of moral liberty which provides morally responsible human behavior in society. This liability represents an individual's ability to self-regulate their activities and to take responsibility for their actions and their consequences.

In the narrower sense, moral responsibility can be defined as a self-accepted person responsible, appears in the role of debt and implementation of the norms of behavior in society. Personal moral responsibility is directly connected with the level of personal opportunities in the degree of freedom and moral choice; has a proper understanding of other people, implies a respect for them, as well as understanding themselves is the ability to manage their needs, desires and actions.

Key words: moral responsibility, moral choice, morality, moral values, freedom.

УДК 37.211«71»

*Ліна Рибалко
Lina Rybalko*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ТА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

ORGANIZATION OF TEACHING STUDENTS FUNDAMENTS OF HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLES ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

У статті розкрито процес навчання основ здоров'я та здорового способу життя студентів ВНЗ на засадах компетентнісного підходу. Описано структурні компоненти цього процесу та схарактеризовано їх мету, зміст і значення у навчально-виховному процесі. Обґрунтовано функції компетентнісно орієнтованого навчання студентів основам здоров'я та здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, процес навчання, компоненти навчального процесу, структурно-функціональна модель.

Входження людства в третє тисячоліття ознаменувалося зміною погляду світової спільноти на майбуття, визнанням освіти, добробуту та здоров'я людини пріоритетом розвитку суспільства, що в контексті світових тенденцій має забезпечити йому безпечне та щасливе існування. Саме тому сучасна стратегія розвитку вітчизняної освіти має обумовити формування в молодого покоління культури здоров'я та здорового способу життя, створити передумови для гармонійного його існування та ґрунтуватися на усвідомленні кожною особистістю здоров'я як вищої життєвої цінності.

Наразі постає необхідність в організації такого процесу навчання студентів, який уможливить формування в свідомості цілісних знань про здоров'я як соціальну та педагогічну категорію та про його складові, розвиток здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей і утвердження стратегії здорового способу життя. Гостроти й актуальності набуває питання організації процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу.

Проблемі організації процесу навчання присвячено чимало праць вітчизняних (Вол. Бондар, М. Бурда, Л. Величко, О. Ляшенко, Т. Мієр, О. Савченко, О. Топузов) і зарубіжних (І. Ільїн, І. Лернер, М. Скаткін, А. Хуторської) учених. Організацію компетентнісно орієнтованого навчання досліджували та досліджують Н. Бібік, О. Локшина, С. Максимюк, І. Підласий, О. Пометун, С. Трубачева.

Беручи до уваги дослідження Вол. Бондара, О. Ляшенка, О. Савченко, О. Топузова, А. Хуторського, процес навчання розглядаємо як систему, у структурі якої функціонують зв'язки і залежності між компонентами, здатну еволюціонувати та змінюватися відповідно до заданих суспільством цілей змісту освіти.

Проте, в педагогіці відсутні спеціальні дослідження, присвячені проблемі організації навчання основам здоров'я та здорового способу життя студентської молоді, актуальність якої пояснюємо затребуваністю суспільства у високоосвіченій і висококультурній людині, здатній взяти на себе компетентну відповідальність за формування, збереження та зміцнення свого здоров'я та здоров'я своїх рідних і близьких.

Процес навчання студентів ВНЗ основам здоров'я та здорового способу життя є цілісним, тобто таким, що має відповідну структуру, внутрішні та зовнішні закономірні зв'язки та залежності.

Структура процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу включає:

- цільовий компонент, що відбиває мету навчання основам здоров'я та здорового способу життя;
- стимулювально-мотиваційний компонент, що обумовлений змістовим компонентом і передбачає мотивацію навчально-пізнавальної діяльності студентів до вивчення основ здоров'я та ведення здорового способу життя;
- змістовий компонент, що розкриває зміст навчальних дисциплін, змістовими лініями яких є складові здоров'я та чинники здорового способу життя;
- операційно-діяльнісний компонент, який, будучи похідним від змістового компонента, визначає організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів і процесуальну складову навчально-виховного процесу;
- контрольню-корекційний компонент, що відображає контроль викладачем процесу навчання і корекцію ключових (здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної) компетентностей студентів, їх самоконтроль;
- оцінювально-результативний компонент, що розкриває ефективність компетентнісно орієнтованого навчання основам здоров'я та здорового способу життя на основі оцінювання результатів засвоєння студентами системи знань про здоров'я в аспекті їх цілісності, набуття ними здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, сформованості культури здоров'я.

Зміст компонентів процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Компоненти процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу

Компоненти процесу навчання	Зміст компонентів процесу навчання природничих предметів на засадах ЕЕП
Цільовий	Формування в студентів цілісних знань про здоров'я, здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, культури здоров'я та правил здорового способу життя.
Стимулювально-мотиваційний	Формування в студентів мотивації до здорового способу життя та позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності за допомогою спеціальних методів та форм організації навчання, сприятливої атмосфери, сформованих мотивів і справедливого оцінювання знань.
Змістовий	Система знань про здоров'я та його складові, передбачені навчальними та робочими навчальними програмами з дисциплін «Загальна теорія здоров'я», «Валеологія», «Педагогічна валеологія», «Моделювання здорового способу життя».
Операційно-діяльнісний	Система методів, прийомів і форм організації навчання, які сприяють компетентнісно орієнтованому навчанню студентів основ здоров'я та здорового способу життя; навчально-методична література з відповідних дисциплін.
Контрольно-корекційний	Контроль викладачем за навчально-виховним процесом, у якому впроваджено компетентнісний підхід до навчання, розв'язанням поставлених цілей та завдань навчання, правильністю виконання навчальних завдань студентами, виявлення утруднень, недоліків у діяльності викладача та студентів і усунення їх. Контроль здійснюється за допомогою проведення тестувань студентів, усних опитувань, модульних контрольних робіт.

Схарактеризуймо кожен із компонентів процесу навчання студентів основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу.

Цільовий компонент процесу навчання відбиває мету і завдання навчальних дисциплін, змістовими лініями яких є здоров'я, складові здоров'я, здоровий спосіб життя. При підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, фізичної реабілітації такими навчальними дисциплінами є «Загальна теорія здоров'я», «Валеологія», «Педагогічна валеологія», «Моделювання здорового способу життя».

Цільовий компонент процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу передбачає формування в студентів цілісних знань про здоров'я та здоровий спосіб життя, здоров'язберезувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей, культури здоров'я; оволодіння методами оцінки фізичного та психічного стану здоров'я, розуміння закономірностей формування та збереження здоров'я.

Стимульовально-мотиваційний компонент процесу навчання студентів основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу передбачає здійснення викладачем комплексу заходів, спрямованих на стимулювання в студентів інтересу, мотивації до навчання.

Погоджуємося з В. Лозовою, що успіх навчання залежить не лише від змісту знань, методів, організації навчальної діяльності, оцінювання навчальних досягнень студентів тощо, а й від сформованості в них ставлення до навчання, процесу засвоєння знань, від мотивації навчання [8, с. 16].

На думку Н. Лавриченко: «Позитивна мотивація до навчання та особистісного поступу, яку створює й підтримує насамперед учитель, є наріжною умовою конструктивної соціалізації школярів. Відсутність або ж хибність такої мотивації призводять до загрози суспільної ізоляції та виникнення девіацій соціальної поведінки молоді [7, с. 250]».

Більшість дослідників (Лозова В., Орлов А., Шаров Ю., Щукіна Г.) вважають, що навчально-пізнавальна діяльність студентів завжди є полімотивованою, а для стимулювання її в студентів необхідно, щоб мета і зміст навчання не тільки були внутрішньо прийняті ними, але й набули для них особистісного стимулу, викликали позитивні переживання, намагання і прагнення ефективних дій.

Серед мотивів, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність, В. Лозова [8] виокремлює зовнішні та внутрішні.

До зовнішніх мотивів відносяться прагнення студентів набути нові знання, навички, уміння, знайти нових друзів і посісти своє місце в колективі. Прикладами таких мотивів є усвідомлення та сприйняття навчально-пізнавальних дій, ролі знань, навичок і вмінь у житті і конкретній навчальній діяльності, намагання одержати певні заохочення за успіхи в навчанні. При цьому можуть бути і негативні зовнішні мотиви – примусове навчання, намагання бути лідером або здобути престиж, прагнення бути в центрі уваги. Саме тому викладач має навчитися розпізнавати істинні мотиви навчально-пізнавальних дій студентів, що сприяють цілеспрямованій та змістовній роботі з кожним із них, і приховані студентами корисливі мотиви.

Внутрішні мотиви поділяємо на:

- пізнавальні стимули, що закладені у власне навчально-пізнавальній діяльності і є проявами інтересів, волі, емоцій, вражень, енергії тощо. Ці стимули демонструють рівень бажання студентів навчатися (намагання пізнати щось нове, корисне й необхідне, оволодіти навичками та вміннями, зрозуміти сутність явищ, процесів та навчитися їх пояснювати, впевнитися в дії законів та закономірностей тощо) і пізнавати (намагання критично мислити, виявляти розумову активність, обмірковувати певні проблеми та обґрунтовувати свою думку тощо);

- потреби, що є об'єктивною необхідністю кожного студента у певних умовах і забезпечують його життя і розвиток. Це життєві потреби людини, які є продуктом її громадсько-історичного розвитку та закладаються в шкільні та студентські роки;
- мотиви досягнення, в основі яких лежить прагнення до успіху й уникнення невдач. Ними можуть бути соціальні мотиви, мотиви самовизначення, вдосконалення; намагання отримати заохочення, високі оцінки, прагнення бути найкращим серед товаришів; негативні мотиви (намагання уникнути неприємних відносин із педагогами, товаришами). Вважаємо, що викладач має прагнути формувати в студентів пізнавальні стимули (мотиви) щодо отримання системи глибоких, міцних та цілісних знань про здоров'я, навичок і вмінь ведення здорового способу життя, а не мотивації до отримання високих оцінок.

Пізнавальна мотивація підвищує активність студентів, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, має вплив на їх розвиток.

Змістовий компонент. Зміст процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу визначається змістом навчальних дисциплін «Загальна теорія здоров'я», «Валеологія», «Педагогічна валеологія», «Моделювання здорового способу життя», який передбачено у навчальних і робочих навчальних програмах до них.

Зміст процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя охоплює не лише знання про здоров'я та його складові, а й способи діяльності, відповідна поведінка, ціннісне ставлення до власного здоров'я та життя інших людей.

Слушним є твердження М. Міндера про те, що освіта має дати студенту знання, вміння і навички діяльності, життєвий досвід з опертям на загальнолюдські цінності [11, с. 13].

Для вдосконалення змісту освіти слід керуватися критерієм цілісності, що дає змогу достатньо повно відобразити у змісті освіти вимоги суспільства щодо розвитку особистості, свідомого формування, збереження та зміцнення ним власного здоров'я; вказує на необхідність його послідовного розкриття з урахуванням закономірностей і принципів ефективного функціонування процесу навчання за умови, якщо візьмемо як основоположний критерій цілісність, оскільки цілісність притаманна лише системі [2, с. 78].

Необхідно не лише наповнити зміст навчальних дисциплін про здоров'я та здоровий спосіб життя практичною складовою знань, а й включити елементи знань про здоров'я у зміст навчального матеріалу кожного з природничих дисциплін. Окрім того, диференційоване представлення у природничих дисциплінах знань про здоров'я та здоровий спосіб життя необхідно замінити системним або інтегрованим, доповнити узагальненнями. Застосування компетентнісного підходу до навчання уможливує здійснення інтеграції знань про здоров'я на основі наскрізної понятійно-категоріальної інтеграції за допомогою основних понять про здоров'я таких як: «здоров'я», «фізичне здоров'я», «психічне здоров'я», «духовне здоров'я», «здоровий спосіб життя», «резерви здоров'я», «баланс здоров'я», «стан здоров'я» тощо.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів з опанування змісту навчальних дисциплін «Загальна теорія здоров'я», «Валеологія», «Педагогічна валеологія», «Моделювання здорового способу життя». Це процесуальна складова процесу навчання, яка забезпечує реалізацію компетентнісного підходу за допомогою відповідних методів та форм організації, методики та системи навчально-методичної літератури.

Контрольно-корекційний компонент забезпечує контроль викладача за процесом навчання, корекцію ним змісту навчальних дисциплін «Загальна теорія здоров'я», «Валеологія», «Педагогічна валеологія», «Моделювання здорового способу життя». Під час навчання студентів викладач отримує інформацію про ступінь засвоєння ними навчального матеріалу, виявляє труднощі та недоліки, усуває їх. При цьому він керується методами контролю та самоконтролю.

Контроль здійснюється за допомогою усного та письмового опитування студентів, анкетувань, проведення модульних контрольних робіт тощо.

Не менш важливим є самоконтроль студентами своїх знань, умінь, навичок, сутність якого, за визначенням С. Гончаренка, полягає в усвідомленій регуляції людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо [5, с. 296]. Застосовуючи самоконтроль у своїй діяльності, викладач запобігає помилковим діям, а також має змогу виправити в них певні неточності. Самоконтроль формує у викладача самооцінку як вияв оцінного ставлення до самого себе, своєї діяльності.

Оцінювально-результативний компонент як завершальний у процесі навчання передбачає оцінку засвоєння студентами знань про здоров'я та здоровий спосіб життя під час вивчення навчальних дисциплін «Загальна теорія здоров'я», «Валеологія», «Педагогічна валеологія», «Моделювання здорового способу життя» на засадах компетентнісного підходу, опанування системи понять і термінів про здоров'я, сформованість у них здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей та культури здоров'я.

Цей компонент процесу навчання базується на системі критеріїв, рівнів і показників, за допомогою яких викладач оцінює результативність компетентнісно орієнтованого навчання.

«Ключове питання – що саме має бути об'єктом вимірювання і через яку систему вимірників визначатися в кожній освітній галузі. Адже результатом засвоєння є знання, способи діяльності, творчі вміння, навички, світоглядні цінності, і кожен предмет має свої особливості і є специфічною часткою в загальноосвітній підготовці [10, с. 17]», – пише О. Савченко.

Не менш ґрунтовним є твердження Б. Гершунського про те, що результат освіти повинен оцінюватися не тільки за очевидними (точніше, підвладними прямому контролю та оцінці) параметрами ефективності педагогічної діяльності, на рівні ментальних пріоритетів та вподобань конкретного суспільства, але й з урахуванням динаміки загальнолюдських цінностей та ідеалів, критеріїв матеріально-духовного прогресу людини та суспільства, що змінюються [3, с. 62]. Оцінювання викладачем результатів навчання студентів має бути об'єктивним.

Отже, процес навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу є системою, яка характеризується взаємозв'язком компонентів, що забезпечують єдність мети, завдань, змісту, форм і методів навчання. Зв'язки між компонентами процесу навчання – системотвірні. Цілі процесу навчання виконують роль основного системотвірного компонента цілісного процесу навчання, спрямованого на реалізацію компетентнісного підходу.

Слушним цьому є твердження Н. Бібік про те, що на часі переосмислення і переструктурування компонентів процесу навчання, зокрема змістового та результативного, на основі компетентнісного підходу, що розвиває рефлексійно-оцінну діяльність учнів і дає змогу здійснювати моніторинг якості засвоєння ними знань за рівнями навчальних досягнень [1, с. 76].

Процес компетентнісно орієнтованого навчання студентів основ здоров'я та здорового способу життя характеризується взаємодією таких його компонентів:

а) змісту навчання, тобто змісту навчальних дисциплін про здоров'я та здоровий спосіб життя, зокрема: «Загальна теорія здоров'я», «Валеологія», «Педагогічна валеологія», «Моделювання здорового способу життя»;

б) викладання, тобто діяльності викладача, що полягає у формуванні в студентів мотивів навчання основ здоров'я та здорового способу життя, в організації їх діяльності, в управлінні і керівництві їх самостійною роботою, спрямованою на вивчення та застосування знань про здоров'я, у перевірці цих знань і умінь;

в) учіння, тобто діяльності студента, результатом якої є не лише знання про здоров'я, уміння і навички, компетентності, а й способи самостійної діяльності.

Ми погоджуємося з Н. Головановою, що процес навчання представляє собою, перш за все, взаємодію двох процесів: учіння (діяльність того, хто навчається) і викладання (діяльність того, хто навчає) [4, с. 166].

Учіння – необхідний компонент будь-якої діяльності; його результатом є не лише знання, уміння і навички із предмета, а й способи діяльності індивіда; здатність не лише до активної взаємодії з викладачем у процесі викладання, а й готовність до самонавчання, самопізнання [9, с. 270].

Слушну дефініцію поняття «учіння» дає І. Зязюн у контексті гуманістичної стратегії теорії і практики навчального процесу: «Учіння розуміється як знання, сприймається як переконання, втілюється як дія [6, с. 10]».

Під викладанням розуміється діяльність викладача з передачі студентам знань, умінь і навичок, способів діяльності, життєвого досвіду [6, с. 27].

Отже, основне завдання процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу полягає в тому, щоб студенти зрозуміли, що формування, збереження та зміцнення здоров'я є основоположним завданням життєдіяльності кожного індивіда, а наявність сформованих здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей – запорука довгожиттєвості і щастя.

Виходячи з мети і завдань вивчення навчальних дисциплін про здоров'я та здоровий спосіб життя, процес навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу виконує три функції:

- *освітню*, яка передбачає засвоєння студентами системи знань про здоров'я в аспекті їх цілісності, формування у них здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей;
- *виховну*, яка забезпечує формування в студентів здорового способу життя як складової виховання, формування, збереження та зміцнення здоров'я;
- *розвивальну*, що обумовлює гармонійний розвиток особистості студента, розвиток у нього креативного та критичного мислення щодо здоров'я та здорового способу життя.

Усі три функції процесу навчання взаємопов'язані. Їх зв'язки та залежності пояснюємо із позицій діалектики: одна передує іншій, є її причиною, а друга є її наслідком, але одночасно й умовою активізації першопричини. Відтак, процес навчання основ здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу є системним, організовуючи який, слід ураховувати кожен із його компонентів, адже «викладач, який не усвідомлює зв'язки і залежності між компонентами процесу навчання, не зможе осмислено вибрати засоби для досягнення мети навчання [9, с. 71]».

Систему навчання основам здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу як цілісність, яка включає взаємозв'язані компоненти, можна представити як дидактичну модель.

Поняття «модель» пояснюємо як штучно створений зразок у вигляді схеми відповідних елементів, що включають мету освіти, її зміст, проектування педагогічної технології та технології управління освітнім процесом, навчальних планів і програм.

Модель компетентнісно орієнтованого навчання студентів основам здоров'я та здорового способу життя розглядаємо як узагальнену варіант-схему цілісного процесу навчання, що візуалізує логічно послідовну систему взаємопов'язаних складових, які включають мету та зміст навчання, проектування педагогічної технології та технології контролю і корекції його результатів.

Розроблена дидактична модель організації навчання основам здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу містить чотири складові: цільову, концептуально-методологічну, змістово-процесуальну і результативно-оцінювальну, які визначають структуру моделі.

Цільова складова дидактичної моделі відображає мету вивчення навчальних дисциплін про здоров'я в контексті реалізації компетентнісного підходу в навчанні, що конкретизується в завданнях: сформулювати в учнів цілісні знання про здоров'я, здоров'язбережувальну та здоров'ярозвивальну компетентності, відповідний світогляд, ціннісне ставлення до здоров'я та поведінку здорового способу життя.

Основні концептуальні та методологічні положення моделі, що визначають її *концептуально-методологічну складову*, представлено в розробленій авторській концепції навчання

основам здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу і методологічних принципах компетентнісного підходу до навчання.

Змістово-процесуальна складова дидактичної моделі навчання основам здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу представлена змістовим і процесуальним компонентами та педагогічними умовами реалізації компетентнісного підходу у навчанні основам здоров'я та здорового способу життя.

Компетентнісний підхід передбачає формування в студентів цілісних знань про здоров'я та його складові, які були б особистісно значущими для них і орієнтували стратегію здорового способу життя.

Цілісність знань студентів забезпечується їх (знань) інтеграцією, що передбачає об'єднання частин у ціле і підпорядкування цілому на основі внутрішніх міжсистемних зв'язків і взаємодій, або систему як «не просту суму або навіть сукупність елементів, які знаходяться в певних зв'язках і відношеннях [9, с. 292].

Інтеграція сприяє формуванню цілісних знань про здоров'я та їх включення у наукову картину світу на основі узагальнення і систематизації попередньо сформованих опорних понять про здоров'я та здоровий спосіб життя, його закономірностей, теорій в локальні наукові картини світу та інтеграції останніх у цілісну систему [9, с. 280].

Цілісність – зв'язок між елементами системи знань про здоров'я. Зв'язки між елементами цілісної системи, як і зв'язки між компонентами, які зазнають розвитку, змін – закономірні. Зв'язки, відношення і взаємодії між елементами цілісної системи мають об'єктивні ознаки. Саме тому інтеграція має спиратися на ті наукові положення, що відіграють роль закономірних зв'язків, правил. Людина лише тоді володіє справжніми і продуктивними знаннями, коли в її свідомості віддзеркалюється цілісність, тобто чітка загальна картина зовнішнього світу, яка являє собою систему взаємопов'язаних елементів знань [9].

Отже, організацію навчання студентів ВНЗ основам здоров'я та здорового способу життя на засадах компетентнісного підходу розглядаємо як цілісний процес, тобто такий, що має відповідну структуру, внутрішні та зовнішні закономірні зв'язки та залежності. Компонентами цього процесу є: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контроль-корекційний і оцінювально-результативний, які взаємопов'язані та залежні між собою. Ефективність організації процесу навчання основ здоров'я та здорового способу життя забезпечує формування здоров'язбережувальної та здоров'ярозвивальної компетентностей у студентів, культури здоров'я, результатом яких є здоровий спосіб життя як складова збереження і зміцнення здоров'я.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентність у навчанні [Текст] / Надія Михайлівна Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 98–110.
2. Васьківська Г. О. Дидактичні засади формування системи знань про людину в учнів старшої школи: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання [Текст] / Галина Олексіївна Васьківська ; Київ, 2014. – 472 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [монограф.] : [Текст] / Борис Семенович Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 480 с.
4. Голованова Н. Ф. Общая педагогика : учеб. пос. для вузов [Текст] / Надежда Федоровна Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 317 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [Текст] / Семен Устимович Гончаренко. – 2-е вид., доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.

6. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу [Текст] / Іван Андрійович Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Пед. думка, 2000. – С. 9–14.
7. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси [монограф.] : [Текст] / Наталія Миколаївна Лавриченко. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
8. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів (спецкурс із дидактики) : навч. посіб. для пед. ін-тів [Текст] / Валентина Іванівна Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.
9. Рибалко Л. Навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: теорія і практика : монографія [Текст] / Ліна Рибалко. – Полтава : ФО–П Мирон І. А., 2014. – 400 с.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник [Текст] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 450 с.
11. Minder M. Champs d'action pedagogique. Une encyclopedie des domaines de l'education / M. Minder. – Paris, 1997. – 287 p.

The article describes the process of teaching the basics of health and healthy lifestyles to university students on the basis of competence approach. The author described structural components of the process and determined their purpose, meaning and significance in the educational process; grounded the functions of competence oriented teaching of students the basics of health and healthy lifestyles.

Educational process is considered as a system, the structure of which is formed by relationships and dependencies between components capable to changes of the objectives set by curriculum. The process of teaching the basics of health and healthy lifestyle based on competence approach has three functions: educational, which involves students' mastering of knowledge about health system in terms of their integrity and forming their competencies; up-bringing, providing the formation of students' healthy lifestyle as a part of education, formation, preservation and promotion of health; developing, promoting harmonious development of an individual, development of his creative and critical thinking about health and healthy living.

The process of competence oriented teaching of students the basics of health and healthy lifestyles is characterized by the interaction of its components: educational content, teaching and learning.

Consequently, teaching of university students the basics of health and a healthy lifestyle according to the on competence approach as a holistic review process is considered to be one that has the appropriate structure - inside and outside the relationships and dependencies. The components of this process are: aim, stimulating, motivational, semantic, operational and activity, control and correctional, evaluation-effective, which are interconnected and dependent on each other. The efficiency of the process of teaching the basics of health and healthy living provides the formation of students' competencies, their culture of health that result in a healthy lifestyles as part of health preserving and strengthening.

Key words: *health, healthy lifestyles, educational process, components of educational process, structural-functional model.*

УДК 378.14(71)

*Катерина Сімак
Kateryna Simak*

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КАНАДІ

PEDAGOGICAL PREREQUISITES TO THE DEVELOPMENT OF STUDENT ACADEMIC MOBILITY IN CANADA

Проаналізовано педагогічні передумови розвитку академічної мобільності студентів у системі вищої освіти Канади у другій половині ХХ сторіччя. Розкрито важливість дослідження канадського досвіду з розвитку академічної мобільності студентів для подальшого використання у реформуванні української системи вищої освіти у відповідності до світових тенденцій.

Ключові слова: академічна мобільність студентів, передумови, багатомовність, мультикультуралізм, мовні школи, програми обміну, Канада.

На сучасному етапі розвитку освітніх систем наукова спільнота є свідком стрімкого розвитку академічної мобільності студентів, позитивна динаміка якої спостерігається уже більше чотирьох десятиліть, хоча зародження процесів мобільності відбувалося ще за часів античності. Відповідно до кількісного аналізу даних, представлених Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD), у період з 1975 року по 2008 рік кількість міжнародних мобільних студентів у світі збільшилася в 4 рази – від 800 000 до 3 300 000 відповідно, та продовжує зростати. Тому, задекларований намір української держави інтегруватися до європейського та світового освітнього простору, інтегральною складовою якого є академічна мобільність студентів, вимагає ретельного вивчення на науковому рівні тих передумов, які зумовили розвиток академічної мобільності студентів на прикладі розвинених країн світу, серед яких Канада, задля підвищення рівня української професійної освіти до стандартів розвинених країн світу та ефективної організації програм академічної мобільності студентів в Україні.

Соціокультурна, історична, політична, та економічна ситуація в країні є визначальною щодо розвитку системи вищої освіти, в тому числі академічної мобільності студентів. Таким чином, педагогічні передумови, разом із історичними, соціокультурними, політичними та економічними, відігравали визначну роль у генезі мобільності студентів на різних історичних етапах розвитку системи вищої освіти Канади впродовж другої половини ХХ століття, що й зумовлює актуальність історико-педагогічних розвідок, з метою виокремлення позитивних ідей канадського досвіду та створення ефективних передумов для розвитку академічної мобільності студентів у системі вищої освіти України.

Результати аналізу історико-педагогічної та наукової літератури свідчать, що в наукових пошуках вітчизняні та зарубіжні вчені в різних аспектах зверталися до вивчення проблеми академічної мобільності студентів (А. Сбруєва, С. Вербицька, М. Ставрук, Л. Зновенко, А. Чирва, Н. Авшенюк, О. Сагінова). Проблему академічної мобільності студентів Україні в європейському та світовому просторі висвітлено у працях: О. Архіпової, Т. Жижко, Н. Мирончук, І. Підкуркової, Л. Гурч, Е. Астахової, К. Подольської, А. Мокій, І. Лапшиної, та ін. Більш детально проблему академічної мобільності студентів у Канаді висвітлено у працях канадських науковців, у яких систематизовано практичний досвід та розроблено теоретичне узагальнення. Зокрема, сутнісні ознаки вищої освіти в Канаді стали предметом вивчення І. Деніель, Дж. Келлі, Дж. Лаенз, В. Левін, М. Фуллан; характеристики академічної мобільності

досліджують Ш. Бонд, Д. Гудей, Дж. Найт, Б. Фред, Дж. Беррі, Р. Гонзалез, П. Маріель, Т. Танні. Проте, питання педагогічних передумов розвитку академічної мобільності студентів у другій половині ХХ ст., на нашу думку, недостатньо розроблене і вимагає поглибленого вивчення. У статті зроблено спробу висвітлити педагогічні передумови, з огляду на які реалізація академічної мобільності студентів у досліджуваній період характеризує пріоритети освітньої політики на сучасному етапі.

Метою статті є визначити та розкрити сутність педагогічних передумов розвитку академічної мобільності студентів у системі вищої освіти Канади у другій половині ХХ століття, задля виокремлення позитивних практик, які можуть бути креативно використані для ефективної організації академічної мобільності студентів у рамках реформування української системи вищої освіти у відповідності до світових тенденцій.

Щодо тлумачення терміну «передумова» звертаємось до Академічного тлумачного словника української мови, де «передумовою» називається попередня умова існування, виникнення, діяння певного педагогічного явища [1]. Тож, розвиток академічної мобільності студентів у другій половині ХХ ст. обумовлюється педагогічними передумовами, тобто тими фундаментальними положеннями та сутнісними характеристиками канадського суспільства, освітньої системи Канади, університетського середовища, молодіжної політики, тощо, які є визначальними для становлення академічної мобільності студентів на північноамериканському континенті та у світі.

Узагальнюючи результати досліджень із порівняльної педагогіки та історії педагогіки, можна виділити наступні передумови розвитку академічної мобільності студентів у другій половині ХХ ст. у Канаді, зокрема: мультикультурне освітнє середовище; багатомовність у сфері вищої освіти; заснування та діяльність англійських та франкомовних ВНЗ; мобільність викладачів ВНЗ; англійська мова як *lingua franca*; діяльність мовних шкіл (наприклад, Languages Canada, та ін.); національні молодіжні програми (наприклад, Katimavik, SEVEC, та ін.); міжнародні молодіжні обмінні програми (наприклад, CWY, CUSO, та ін.); практика «*gap year*»; інтернаціоналізація навчальних планів; діяльність агенцій із визнання зарубіжних дипломів; тощо. Цей перелік не є вичерпним, та може бути доповненим.

Переїдемо до детального аналізу вищезазначених передумов та визначимо їх роль у розвитку академічної мобільності студентів у Канаді в рамках аналізу особливостей канадського суспільства загалом та системи вищої освіти зокрема.

Мультикультурне освітнє середовище та багатомовність у сфері вищої освіти Канади тісно пов'язані із запровадженням політики мультикультуралізму на території Канади в 60-ті роки ХХ ст., за часів так званої «Тихої революції» (від англ. «*Silent Revolution*») [2, с. 670]. Остання виникла в провінції Квебек як результат на вимогу франкомовних канадців запровадити двомовність та визнати французьку другою державною мовою Канади. Це, відповідно, призвело до того, що в 1969 році державними мовами Канади було проголошено дві мови: англійську та французьку (*Official Languages Act*).

Надання французькій мові статусу офіційної уможливило впровадити окремі навчальні програми для франкомовних учнів та студентів у канадських школах, коледжах та університетах. Більше того, у липні 1988 року федеральний уряд Канади прийняв Закон про мультикультуралізм (*Canadian Multiculturalism Act*), метою якого було офіційне визнання та повага до культурної та мовної різноманітності на теренах Канади, враховуючи високий рівень толерантності до представників різних культур, відсутність гендерної та расової дискримінації. Можна стверджувати, що Канада сприяє створенню сприятливих умов для пізнання культур інших народів та виховання толерантних відносин у мультикультурному середовищі, що безперечно приваблює міжнародних студентів та позитивно впливає на розвиток академічної мобільності студентів.

Історично склалося так, що більшість провінцій Канади є більш англійськомовні ніж франкомовні у зв'язку з географічним розташуванням міграційних потоків. Проте, деякі університети

та коледжі Канади не лише у провінції Квебек франкомовні, а є й двомовні, тобто забезпечують викладання навчальних дисциплін англійською та французькою мовами. До прикладу, в атлантичній провінції Нью-Брансвік знаходяться два англomовні університети (University of New Brunswick, Mount Allison University) та один франкомовний – Монктонський університет (Moncton University). У провінції Онтаріо знаходяться два державні франкомовні коледжі та дев'ять франкомовних університетських програм, навчання на яких включає вивчення професійної лексики англійською мовою, формуючи майбутнього випускника двомовним кваліфікованим спеціалістом.

Привабливим, на нашу думку, є навчальне середовище, яке характеризується політикою культурного та мовного плюралізму. Завдячуючи високому рівню толерантності та відсутності будь-яких форм дискримінації під час навчального процесу й поза, контингент міжнародних студентів в університетах та коледжах Канади має позитивну динаміку протягом останніх десятиліть. У свою чергу, адміністративний апарат канадських університетів та коледжів підтримує політику мультикультурності освітнього середовища та багатомовності у навчанні й викладанні, запрошуючи іноземних викладачів працювати у вузах Канади.

З огляду на переваги наявності професорсько-викладацького складу із міжнародним досвідом, переважна більшість канадських університетів та коледжів мають традицію запрошувати на роботу викладачів із країн Північної та Південної Америки, країн Європейського Союзу, країн Азії, та ін. Відповідно до дослідження, яке проводилося в 2010-2011 навчальному році серед викладачів (University and College Academic Staff System), було констатовано, що 40% викладачів ВНЗ Канади отримали освіту закордоном, тобто вони є мобільними, адже мають щонайменше один диплом чи ступінь не канадського університету [5 с. 421; 7].

Історичний та сучасний досвід стосовно історії становлення і розвитку академічної мобільності студентів як у Канаді, так і в інших країнах світу свідчить про важливу роль англійської мови як *lingua franca*, яку деякі сучасні науковці називають латиною XXI століття, тому що англійська мова стала мовою міжурядового співробітництва, мовою викладання у провідних неанглomовних університетах світу, мовою наукових публікацій та наукових конференцій, в тому числі студентських, та мовою міжнародної академічної комунікації та співпраці. Саме тому, англійською мовою послуговуються студенти, які беруть участь у програмах короткострокової та довгострокової академічної мобільності.

Проте, популярність англomовних країн у сфері вищої освіти носить невинувадковий характер. Поряд із Великобританією, Сполученими Штатами Америки, Австралією, та іншими англomовними країнами Канада приваблює міжнародних студентів здобувати професійну освіту як одна з популярних англomовних країн на ринку транснаціональних освітніх послуг (від англ. Major English-Speaking Destination Countries – MESDC), що, в свою чергу, сприяє співпраці не лише на американському, але й європейському континенті. Крім того, використання англійської мови як мови викладання (від англ. English as the Medium of Instruction – EMI) стало глобальною тенденцією. Доведено, що зростання використання англійської мови як мови викладання в університетах та коледжах може стимулювати інтерес до міжнародних програм мобільності.

Говорячи про роль англійської мови для розвитку академічної мобільності студентів, слід згадати також про діяльність мовних шкіл на території Канади. Досить поширеною практикою є серед студентів з усього світу покращувати свій рівень англійської мови навчаючись у мовній школі, а згодом продовжувати навчання в Канаді після вступу у коледж чи університет (від англ. pre-degree English language programme). Зауважимо, що міжнародні студенти, які беруть участь у програмах короткострокової та довгострокової академічної мобільності, зазвичай, засвідчуючи свої знання міжнародними мовними сертифікатами з англійської мови (наприклад, IELTS, TOEFL, CAE, CPE, PTE, та CAEL).

До прикладу, Асоціація мов Канади (Languages Canada) представляє 220 державних та приватних мовних шкіл, як англomовних, так і франкомовних, на території Канади які пропо-

нують мовні курси для молоді та дорослих. Асоціацію мов Канади (Languages Canada) було утворено в 2007 році у ході злиття двох організацій, зокрема: Канадської асоціації приватних мовних шкіл – Canadian Association of Private Language Schools (CAPLS, 1997 р. засн.) та Канадського мовного центру – Canadian Language Centre (CLC, 2006 р. засн.). Найбільш популярними мовними школами в Канаді є ILAC, OHC English, Eurocentres North America, M.I.I.L.A., École Québec Monde, та ін.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу діяльність міжнародних та національних молодіжних обмінних програм, які сприяли налагодженню міжнародного співробітництва у сфері освіти між провінціями Канади та іншими країнами світу. Слід зазначити, що згідно з молодіжною політикою ліберального уряду Канади було створено сприятливі фінансові умови для реалізації низки міжнародних та національних програм обмінів впродовж багатьох років. Проте, такі фінансові заходи не завжди були підтримані консервативним урядом Канади, що приводило до скорочення фінансування таких молодіжних обмінів.

Вважаємо за доцільне зазначити, що діяльність міжнародних та національних програм обмінів серед молоді в Канаді розпочалася ще в 70-х рр. XX ст. Наведемо приклад неурядової організації «Канада-Світ-Молодь» – Canada-World-Youth (CWY, 1971 р. засн.), діяльність якої спрямована на організацію та проведення міжнародних молодіжних волонтерських програм обмінів між Канадою та 60 іншими країнами світу, включаючи Україну до 2013 року [3]. Іншим прикладом може слугувати молодіжна програма «Катімавік» – Katimavik (1977 р. засн.), головна мета якої полягає в організації та проведенні культурного обміну між провінціями Канади задля підвищення внутрішньої мобільності канадської молоді. Також, широковідомими серед канадців є мовні обмінні програми, метою яких є культурний та мовленнєвий обмін між франкомовною провінцією Квебек та іншими провінціями Канади (наприклад, SEVEC, Quebec Language Exchange, Experiences Canada та ін.) [4, с. 280].

Серед випускників канадських шкіл популярною є тенденція брати академічну відпустку (від англ. *gap year*) перед тим як вступити в коледж чи університет. Зазвичай, така академічна відпустка може тривати до одного року. В цей період канадська молодь вирушає закордон брати участь у обмінних програмах, займатися волонтерством чи подорожувати. Набутий досвід значно збільшує їх шанси брати участь у програмах академічної мобільності в майбутньому.

У ході дослідження встановлено, що активізація процесів інтернаціоналізації вищої освіти, яка спостерігається в канадському та глобальному освітньому просторі починаючи з 90-х рр. XX століття, мала значний вплив на мобільність студентів. Як справедливо зазначає професор університету Торонто, Джейн Найт, інтернаціоналізація вищої освіти – це процес інтеграції міжнародного і міжкультурного виміру в освіті та дослідженнях [6, с. 2]. Тож, інтернаціоналізація передбачає: двосторонні угоди, залучення іноземних працівників, відрядження і стажування за кордоном викладачів і студентів, наявність міжнародних студентів, що навчаються у вищому навчальному закладі, реалізацію міжнародних проектів, тощо. В університетах і коледжах Канади спостерігається наявність міжнародного компонента в навчальних планах та програмах підготовки сучасних фахівців, що дає можливість розвивати у студентів вищих навчальних закладів компетенції, які є складовими міжкультурного спілкування та у свою чергу зумовляють успішну участь студентів ВНЗ у програмах мобільності.

Аналізуючи передумови розвитку міжнародної академічної мобільності студентів у Канаді, слід підкреслити, що одним з важливих питань, що стосується міжнародних студентів, є визнання дипломів про освіту закордоном. За сучасних умов, коли студенти мобільні у глобальному сенсі, залишається вирішальним для зарубіжних освітніх установ і міжнародних роботодавців визнавати кваліфікацію студента, який здобув вищу освіту в іншій країні. Саме тому, в Канаді існує низка організацій, які пропонують послуги з нострифікації міжнародних дипломів для студентів, які приїжджають навчатися до Канади, а саме: Comparative Education Service (CES, 1967 р. засн.), World Education Services (WES, 1974 р. засн.), Canadian Information Centre for International Credentials (CICIC 1990 р. засн.), International Credential Assessment

Service (ICAS, 1993 р. засн.), International Qualifications Assessment Service (IQAS, 1994р. засн.), International Credential Evaluation Service (ICES, 1995 р. засн.), Alliance of Credential Evaluation Services of Canada (ACESC, 2003 р. засн.) та ін.

Отже, канадське суспільство характеризується мультикультуралізмом, багатомовністю, високим рівнем толерантності до представників інших націй, відсутністю гендерної та расової дискримінації, що створює сприятливі умови для навчання іноземців у канадських ВНЗ. В історичній перспективі, педагогічні зміни у канадському суспільстві, зокрема у сфері мовної та молодіжної політики, впродовж другої половини ХХ ст. створили умови для подальшого розвитку академічної мобільності студентів у Канаді, а також було утворено систему характеристик сучасного канадського освітнього простору, який є досить привабливим на міжнародному рівні й дотепер. Окрім того, характерні особливості тогочасної Канади були каталізаторами розгортання різноманітних програм мобільності через підтримку федерального уряду Канади у сфері міжнародної співпраці, так само як і включення міжнародного компоненту в діяльність канадських університетів та коледжів у рамках інтернаціоналізації вищої освіти Канади. Проте, приходимо до висновку, що ці педагогічні передумови були тісно пов'язані із змінами в історичному, економічному та політичному контексті.

Перспективами подальших пошуків у цьому напрямі вважаємо дослідження низки інших передумов розвитку академічної мобільності студентів у Канаді, серед яких: історичні, соціальні, культурні, економічні, політичні тощо.

Список використаних джерел

1. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980) в 11 т. – Том 10, 1979 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/peredumova> – Загол. з екрану.
2. Berry J. W. Research on multiculturalism in Canada / J.W. Berry // International Journal of Intercultural Relations, 2013. – № 37 (6). – P. 663–675.
3. Canada World Youth / Jeunesse Canada Monde [Electronic resource]. – Mode of access: <http://canadaworldyouth.org>.
4. Freed B. F., Segalowitz N., Dewey D. P. Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs / B. F. Freed, N. Segalowitz, D. P. Dewey // Studies in Second Language Acquisition, 2004. – № 26. – P. 275–302.
6. González R.C., Mesanza R.B., Mariel P. Determinants of international student mobility flows: An empirical study of the Erasmus programme / R.C. González, R.B. Mesanza, P. Mariel // Higher Education, 2011. – № 62(4). – P. 413–430.
7. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – The Boston College Centre for International Higher Education, 2003. – № 33. – P. 1–3.
8. Tunney T. Internationalization at Canadian Universities. Overview of Several Key Findings From an AUCC Survey [Electronic resource] / T. Tunney, R. White // Internationalization Policy and Strategy. Canadian e-Magazine of International Education. – September 2008. – Vol. 1, Issue 3. – Mode of access: <http://emagined.apps01.yorku.ca/internationalization-policy-and-strategy/internationalization-at-canadian-universities/>

The article presents the researcher's points of view regarding the pedagogical prerequisites to the development of student academic mobility in Canada within the second half of the XX century. It has been stated that learning from Canadian experience will enable to create favorable circumstances for the development of student academic mobility at Ukrainian higher educational establishments.

The aim of this article is to define and analyse the pedagogical prerequisites to the development of student academic mobility in Canada starting from 60-70s of the previous century. The main historic

events with regard to higher education policy, language and culture policy, internationalization, as well as international cooperation are taken into consideration in the scope of this research. The attention is drawn to the policy-makers of national and international level as well.

Theoretical and practical results of the research focus on analysis of the bilingualism (English and French as official languages), multiculturalism and cultural diversity of Canadian society, language immersion schools, English as lingua franca, French-speaking and English-speaking universities and colleges, faculty mobility, national youth exchange programmes (Katimavik, SEVEC, Experience Canada, etc.), international youth exchange programmes (Canada-World-Youth, etc.), gap year, internationalization of curriculum, credit transfer, and so on.

This paper examines the involvement of the federal and provincial government of Canada concerning marketing and promotion of youth exchange programmes, support of regional and national language immersion programs (the French language), credit transfer, etc.

The paper explored the facts that the prerequisites to the development of student academic mobility in Canada have been interconnected with political, cultural, economic, social and other dimensions while making an impact the growth of mobile students at Canadian higher education institutions.

Key words: student academic mobility, prerequisites, bilingualism, multiculturalism, language schools, exchange programmes, Canada.

УДК 377.112.4

Ірина Смирнова
Iryna Smyrnova

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

TRAINING OF TEACHERS OF TECHNOLOGIES IN FOREIGN COUNTRIES

У статті проаналізовано низку робіт, присвячених актуальним проблемам професійної підготовки вчителів технологій у зарубіжних країнах у порівнянні з сучасним предметом «технології», що вивчається в навчальних закладах України. Зроблено комплексний аналіз «назви предмета» й «мети навчання» в аналогічному нашому курсі «технології», спромоглися його надати у вигляді таблиці, узагальнені дані по країнам Європи.

Ключові слова: професійна підготовка, вчителі технологій, зарубіжні країни, практична підготовка фахівця, професійний навчальний заклад, «Техніка», «Технології».

У процесі вивчення теорії та практики підготовки майбутніх учителів технологій у зарубіжних країнах з'ясовано, що в більшості країн Європи навчальний предмет називається «Техніка», «Виробнича майстерність», «Виробниче виховання» й «Технології». Ці навчальні предмети за цілями та завданнями відрізняються від того, що маємо з предметом «Технології та трудове навчання».

Зазначені вище аспекти підготовки вчителів технологій розкривають у своїх роботах багато сучасних науковців, як зарубіжних, так і українських: Абашкіна Н., Беланова Р., Бідюк Н., Буянов П., Васильєва М., Георгієва Т., Глузман А., Еоман М., Жерноклеєв І., Корець М., Кошманова Т., Кшиштоф Крашевські, Пентина І., Пономарьова А., Пуховська Л., Терещук Г., Тхоржевський Д., Чувакова Т. Фуллан Майкл, Харгрівз А. та ін.

Проблемам професійної підготовки вчителів технологій у зарубіжних країнах присвячено багато наукових тверджень і роздумів. Але комплексний аналіз «назви предмета» й «мети»

в порівнянні з нашим українським сучасним предметом «технології» відсутній, спромоглися його надати у вигляді таблиці. Нашу увагу привернули такі країни: Австрія, Болгарія, Великобританія, Німеччина, Польща, Республіка Білорусь, Російська Федерація, Словаччина, Угорщина, Україна, Швеція.

Найбільш прогресивною, на наш погляд і за даними досліджень Г. В. Терещука [10, с. 27], серед країн Західної Європи є система освіти Угорщини, в якій значне місце відводиться цілому блоку дисциплін, об'єднаних назвою «Технічна освіта». Стрижнем трудової підготовки в їх навчально-виховному процесі служить предмет «Техніка». В цій країні у навчальну програму вводяться також елементи інформатики, мікроелектроніки, обчислювальної техніки, біомеханіки. В молодших класах школи головна увага акцентується на знайомстві з натуральними матеріалами, розвитку маніпуляційних функцій, а в старших – на самостійному проектуванні. У гімназії предмет «Техніка» викладається тільки в першому і другому класах. У середніх школах центральне місце посідають знання з технічних систем та інформатики, а також практичне заняття.

У Німеччині до предметів за вільним вибором відноситься «Технології виробництва», де передбачена диференціація за багатьма напрямками, серед яких є й технічний [1, с. 145; 5]. У Великобританії цей навчальний предмет вивчається вже більше 10 років і називається «Технології» [3].

У роботі Кшиштофа Крашевські [8] аналізується процес переходу до вивчення навчального предмета «Техніка» в польській школі. Його метою є розвиток культури праці, в тому числі інформаційно-технологічної культури виробника і споживача шляхом залучення учнів до свідомої, планомірної та ефективної практичної діяльності. Треба зауважити, що ознайомлення дітей з технічним середовищем розпочинається ще в дитячому садку в процесі їх залучення до ігор пізнавального конструкторсько-технологічного характеру. У початковій школі предмет «Техніка» розрахований на 2 чи 1 годину на тиждень за програмою, однаковою для хлопчиків і дівчат, згідно з якою діти знайомляться з елементами основ виробництва, впроваджуються основи профорієнтаційної роботи. У 4-му класі на цей предмет відводиться одна година, а 5-8 класах – 2 години на тиждень.

За наявності комп'ютерного класу у 8-му класі дозволяється замість навчального предмета «Техніка» вивчати навчальний предмет «Інформатика». Програма навчання має у всіх класах однорідну структуру і складається з чотирьох розділів: 1) елементи культури праці; 2) основи техніки (матеріалознавство, технологія, обладнання й технічна інформація); 3) вибіркові питання з техніки та економіки; 4) елементи професійної інформації (основним принципом навчання є продуктивний характер діяльності учнів і політехнічно-порівняльний аналіз навчального матеріалу).

У розробленні освітньої галузі «Технології» в Російській Федерації покладено логіку взаємодії людини з технологічним середовищем, де за інтегративну основу взято алгоритм перетворюючої діяльності, а за пізнавальну одиницю – процес проектування й виготовлення [4].

У Болгарії у старшій профільній школі, якій саме приділено нашу увагу, класи можуть ділитися на групи в таких випадках: на уроках інформатики та інформаційних технологій групи складають не більше 8 чоловік. Класи двох профілів або двох спеціальностей/професій діляться на дві групи для відвідування профільних предметів і предметів, пов'язаних із професійним навчанням, якщо зміст цього навчання по-різному визначається для досліджуваних спеціальностей/професій. Групи також організовуються з предметів професійного навчання, для лабораторних занять, малювання, конструювання, моделювання тощо. Групи за обов'язковим вибором і обов'язковою освітою складають від 8 до 12 осіб залежно від предметів [9].

За спеціалізацією навчання освіта в болгарській школі здійснюється через вивчення предметів, об'єднаних у такі культурні й освітні сфери: болгарська мова та література; іноземні мови; математика, інформатика та інформаційні технології; громадські науки і цивільне

навчання; природничі науки й екологія; мистецтво; домоведення і технології; спорт і фізична культура. Нашу увагу привернув той факт, що у двох освітніх сферах рекомендовані галузі «технології». На рівні вищої школи в учнів з'являються широкі можливості вибирати певні предмети та інтенсивно їх вивчати; Кількість годин, відведених на обов'язкову освіту за вибором, становить від 45 до 80% обов'язкових навчальних годин; зауважимо також, що на рівні вищої педагогічної школи навчальні години, відведені на обов'язкове навчання за вільним вибором, використовуються для вивчення загальних, профільних і професійних предметів [9].

Зважаючи на виділення освітянами у навколишньому середовищі таких основних складових, як людина, природа, суспільство, виробництво, український учений Д. О. Тхоржевський зазначає: «Зіставлення класифікації науки з освітніми галузями дає змогу зробити висновок, що «Технології» адекватні технічним наукам, тобто тій сфері продуктивної модельної діяльності, де створюються духовні і матеріальні блага» [11, с. 7]. При цьому він акцентує увагу на тому, що в освітній галузі «Технології» до 80% навчального часу мають займати різні види практичної діяльності, і праця учнів повинна мати не тренувальний, а продуктивний характер.

У табл. 1.1. зведено основні відомості про назву навчального предмета і його завдання у різних країнах Європи, який є аналогом нашого навчального предмета «Технології».

Таблиця 1.1.

Назва навчального предмета та завдання технологічної підготовки учнів у деяких країнах (за М. С. Корцем [7])

Країна	Назва навчального предмета	Мета навчання
Угорщина	Техніка	Знання про техніку та інформатику, а також практична підготовка
Польща	Техніка	Ознайомлення дітей з технічним середовищем та елементами професійної інформації, культури праці
Німеччина	Технології виробництва	Навчальний предмет за вибором з багатьма напрямками
Великобританія	Технології	Знання з інформаційної технології, бізнесу, дизайну, ремесла і технології обробки матеріалів
Болгарія	Основи технології. Основи виробництва. Домоведення і технології	Знання з матеріалознавства, основних елементів машин, з електротехніки та електроніки, основ домоведення та ін.
Російська Федерація	Технології	Ознайомлення з технологією обробки основних матеріалів і практична трудова підготовка
Австрія	Виробниче виховання	Ознайомлення з сучасними виробничими процесами
Словаччина	Виробнича майстерність	Ознайомлення з виробництвом і практична підготовка
Республіка Білорусь	Технології	Трудова практична підготовка і ознайомлення з основами техніки
Швеція	Слойд	Ручна праця з проектно-технологічною діяльністю
Україна	Дизайн. Трудове навчання. Технології	Робота з технікою, ознайомлення з технологіями та дизайном, трудове навчання

Таблиця унаочнює наявність тенденції переходу більшості країн від просто ручної праці до трудової практичної підготовки в школі, в окремих країнах – за вибором багатьох напрямів (Німеччина), ознайомлення з технікою, сучасними виробничими процесами й різними технологіями (Великобританія, Республіка Білорусь, Російська Федерація, Швеція). Спостерігається введення до змісту навчального предмета «Технологія» та його аналогів інформатики та інформаційних технологій (Болгарія, Великобританія, Польща, Угорщина).

Якщо проаналізувати підходи до формування професійності майбутнього фахівця, то в переважній більшості випадків світової практики першочерговим є залучення до безпосередньо практичної підготовки фахівця, розпочинаючи з перших курсів. Так, у Великобританії з метою забезпечення професійної спрямованості вже на першому курсі професійного навчального закладу студентів знайомлять з кваліфікаційними характеристиками спеціальностей, що дає їм змогу бачити мету своєї навчальної діяльності, ставити конкретні завдання самоосвіти й пов'язувати їх з професійними функціями; Додамо, що основну частку освітньо-професійних програм становлять цикли спеціальних дисциплін, починаючи з першого року навчання, а також різні види практичної підготовки [3, с. 266].

З огляду на реформування національної педагогічної освіти українські вчені також вивчають досвід США, які мають значний теоретичний доробок і практичний досвід у справі професійного розвитку вчителів технологій. За останні десятиліття в Україні такі дослідження виконували А. Глузман, І. Жерноклеєв, Т. Кошманова. Зміст освітньої політики в США вивчали А. Пономарьова, Е. Еоман, організацію педагогічної підготовки американських учителів технологій досліджували Р. Беланова Т. Георгієва, І. Пентина, Л. Пуховська, Т. Чувакова та ін. [2]. Однак ознайомлення з цим науковим здобутком показало, що недостатньо уваги приділялося етапам професійного становлення вчителів технологій в США, тому вважаємо за доцільне проаналізувати різні погляди вчених щодо висвітлення цього питання.

Останні 30-40 років США знаходяться в активній фазі реформування освіти, при цьому значна увага приділяється якості викладання як основному чиннику, що забезпечує ефективність навчального процесу та високі результати освітньої діяльності учнів. Завдання забезпечення належної якості навчального процесу, його постійне оновлення й оптимізація в цій країні покладено на систему післядипломної освіти. Одним із компонентів освітньої системи є «курси» або «програми» «підвищення кваліфікації на робочому – місці» – «in-service training courses /programs» [6].

Відомий учений М. Фуллан розглядає «підвищення кваліфікації вчителя технологій на робочому місці» як зміну його професійної поведінки упродовж усієї педагогічної кар'єри. Він виділив три етапи їхнього професійного становлення: етап виживання (на першому році роботи в школі); етап адаптації (активне засвоєння методичних рекомендацій з другого по шостий роки роботи в школі); етап зрілості (настає через 6 років і характеризується прагненням переосмислити свій педагогічний досвід, готовністю до самостійних педагогічних досліджень) [12].

Кожному етапу, як вважав інший американський учений Д. Бурден, властиві специфічні інтереси вчителів технологій, а саме: на першому етапі формується уявлення вчителя технологій про себе як професіонала (при відсутності ефективної допомоги стає дуже високою ймовірність виникнення у вчителя технологій неадекватної самооцінки, що може призвести до незадоволення своєю професією в майбутньому); на другому етапі увага вчителя технологій зосереджена на власній професійній діяльності (адаптуючись до професійного оточення, вчитель розширює уявлення про технології навчання, зростає його зацікавленість нетрадиційними підходами в роботі); на третьому етапі діяльність учителя технологій набуває творчого характеру (відбувається узагальнення й аналіз учителем уявлень про себе та свою роботу) [6, с. 52].

На думку дослідника Х. Дрейфуса, вчитель проходить не три, а п'ять етапів професійного становлення: етап – професійне становлення вчителя технологій-практика (на першому-другому роках роботи в школі поведінка вчителя технологій орієнтована на зовнішні правила, зразки, рекомендації); етап – професійна адаптація вчителя технологій-практика (після 2-3-х років роботи в школі вчитель хоч і відчуває труднощі у розмежуванні важливих проблем навчально-виховного процесу від другорядних, усе ж прагне виділити компоненти, які становлять реальну педагогічну ситуацію, піддати її педагогічному і психологічному аналізу); етап – становлення і розвиток компетентності вчителя технологій (настає через 3-4 роки

і характеризується здатністю вчителя технологій самостійно організувати і планувати як свою, так і дитячу діяльність); етап – розвиток професійної майстерності (після 5-8-ми років роботи для вчителя технологій характерним стає вміння цілісно, системно бачити педагогічну реальність); етап – становлення вчителя технологій-експерта (маючи за плечима більш ніж 10-річний досвід роботи, вчитель схильний до інтуїтивної, цілісної, складної, такої, що вимагає негайного розв'язання, педагогічної діяльності) [6].

Поетапне професійне становлення вчителя технологій США, на нашу думку, визначає стрижневі складові їхньої практичної діяльності. Б. Делі спробувала визначити, як змінився характер учителів технологій у ході поетапної професійної діяльності: «вчителі технологій початківці» порівнювали себе з губкою, і подібно губці, прагнули вбирати якомога більше будь-якої одержуваної ззовні інформації. Джерелом їх освіти, як правило, ставали журнальні статті, доповіді на різних конференціях і семінарах, курсах підвищення кваліфікації та інші директивні методи; «досвідчені вчителі технологій», демонструючи опору на власні професійні й особисті ресурси, були більш схильні довіряти своїм спостереженням і знанням. Основними засобами отримання інформації для них зазвичай ставали дискусія, діалог, «сократівські» бесіди [6].

За дослідженнями американських учених А. Лібермана, Дж. Міллера, Д. Порте, А. Харгрівза, вчителі технологій США в процесі практичної діяльності проходили чотири основних етапи професійного становлення, а саме: «індивідуалізм», «співробітництво», «колегіальність», «колективний професіоналізм» [12]. Кожен із цих етапів по-різному впливав на роботу вчителя технологій, його професійний розвиток. Так, американський учений Д. Лортой, провівши спеціальне дослідження щодо поширення «індивідуалізму» в педагогічній діяльності, дійшов висновку, що для вчителя технологій цей етап характеризується почуттям невпевненості та тривоги, бажанням спиратися лише на власний досвід, прагненням ізоляції для того, щоб більше часу проводити не з колегами, а з учнями свого класу [13].

Характерною рисою сучасного професійного розвитку американського вчителя технологій стає відхід від «індивідуалізму» і спрямування педагогічної діяльності на «співпрацю» і «колегіальність», які мають багато переваг перед «індивідуалізмом». Адже саме проходження цих етапів професійного становлення сприяє педагогічному розвитку вчителя технологій і виводить його за межі особистісної рефлексії, залежності від зовнішніх експертів. У процесі взаємної роботи з'являється впевненість і підтримка, формується готовність експериментувати й ризикувати [13].

Саме «співробітництво» і «колегіальність», на нашу думку, спонукають учителя технологій до професійного зростання та вдосконалення навчального процесу, тобто стають способами ефективного впровадження зовнішніх змін. Ефективним у цьому контексті виступає також етап «колективного професіоналізму» (здатність до формування продуктивного наставництва та взаємозв'язку між колегами, розроблення команди), який виступає провідним орієнтиром освітніх та організаційних змін у процесі педагогічної діяльності.

Головними його принципами згідно з дослідженням А. Харгрівза [13] стають:

- підвищення ефективності педагогічної праці (використовуючи позитивний професійний досвід колективу, вчитель покращує якість процесу навчання);
- зменшення навантаження (здійснюється шляхом розподілу обов'язків і завдань між вчителями технологій);
- синхронізація часових меж (участь учителів технологій у «спільній діяльності»);
- звужує тимчасові рамки впровадження змін;
- ситуативна впевненість (завдяки колективному професіоналізму вчителів технологій розвивається загальна професійна впевненість у результатах педагогічної діяльності);
- політична наполегливість (взаємодія з колегами і з навколишнім середовищем допомагає вчителю успішно впроваджувати в процес навчання інновації та реформи);

- посилення здатності до рефлексії (співпраця та постійний діалог у роботі розвивають у вчителя технологій здатність до рефлексії);
- збільшення можливостей для навчання (вчителі технологій в результаті тісної співпраці з колегами своєї чи іншої школи можуть безперервно вчитися один у одного);
- безперервне вдосконалення професійного розвитку (вчителі технологій розглядають процес «співробітництва» як постійне поліпшення професійного розвитку).

Саме колективний професіоналізм є рушійною силою, яка допомагає ефективно діяти в умовах сучасних змін в освіті. На початку XXI століття у відповідності з вимогами до педагогічної професії учитель середніх навчальних закладів США зобов'язаний учитися впродовж усієї професійної діяльності, розширюючи власний асортимент професійних послуг, поглиблюючи знання і вміння. Ці вимоги знайшли відображення в інноваційній моделі професійного становлення вчителя технологій і мають у своїй основі п'ять стрижневих етапів [2; 6; 7; 12; 13], а саме:

- етап індивідуально спроектованого професійного зростання (обумовлюється індивідуально-особистісним підходом; приймає різні форми: від просто ознайомлення з цікавим матеріалом статті, експериментування з новими методиками, обговорення цих методик з колегами до більш складного – розроблення професійних проектів, портфоліо);
- етап колегіального спостереження, оцінки – позитивний досвід співпраці (спостереження, аналіз і обговорення отриманих результатів) надихає на подальші зміни і вдосконалення діяльності вчителя технологій, усуває страх перед оцінкою, налагоджує професійні стосунки з колегами;
- етап залучення до програм професійного зростання на базі школи – вчитель набуває важливих знань і умінь через залучення до вирішення суттєвих для діяльності школи ситуацій: визначення проблем або потреб учителів технологій, розроблення і формування плану дій (може охоплювати часовий період від кількох днів до тижнів і місяців), обговорення результатів;
- етап інноваційної підготовки (відвідування майстерень – workshop), в яких експерти надають учителям технологій певний обсяг знань з предмета або методики викладання, що призводить до зміни в способі мислення вчителя технологій, розкриття нових горизонтів його діяльності;
- етап проведення наукового дослідження (базується на здатності вчителя технологій формулювати проблеми дослідження (визначення проблеми, збирання даних) та організувати роботу щодо розв'язання цих проблем (упровадження інновацій, оцінки ефективності нововведень).

На нашу думку, саме проходження цих етапів професійного становлення неминуче призводить до формування рефлексії вчителя технологій з активною професійною позицією. Пріоритетним інноваційним етапом професійного становлення й розвитку вчителя технологій США початку XXI століття стає етап продуктивного використання інформаційних і комунікативних технологій у навчальному процесі (застосування різних програм інформаційних технологій: програма технологічного поліпшення навчання (Enhancing Education through Technology Program); програма дослідження професійного розвитку (Professional Development Studies Program) та ін).

Розробленням подібних програм займаються такі відомі в США організації, як Центр навчальних технологій (Center for Educational Technologies), Національна коаліція за технологіями в навчанні та викладанні (The National Coalition for Technology in Education and Training) та ін. [13]. Покращити свій рівень оволодіння мас-медійними технологіями американським учителям технологій, як і їхнім колегам в усьому світі, допомагають теле-, відеоконференції, Інтернет-чати. Співпраця між WNET і Техаським науковим педагогічним інститутом сприяє знайомству американських учителів технологій з програмою використання телевізійних технологій в інтерактивному режимі.

Загалом система підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів у США організована таким чином, що кожен учитель відчуває потребу удосконалювати професійний рівень за рахунок підвищення власної медіа або іншої грамотності, має на це реальні можливості. Саме ці аспекти вважаємо позитивними, бо вони практично співвідносяться з елементами нашого дослідження, а саме: необхідністю формування у сучасних українських учителів технологій готовності до інформаційно-технологічної діяльності. Отже, професійне становлення працюючих учителів технологій у США здійснюється шляхом поетапного професійного зростання впродовж усієї педагогічної кар'єри, постійного випробування в роботі нових методик і прийомів, добровільного прагнення змінюватися і вдосконалювати свою діяльність, акцентування переваги спільної діяльності, колективного підходу до впровадження інноваційної освітньої політики, продуктивного використання в навчальному процесі інформаційних і комунікативних технологій.

У європейських країнах та країнах пострадянського простору спостерігається тенденція змін у назві й відповідно змісті навчального предмета «Технології» та його аналогів у загальноосвітній школі. Це пов'язано із збільшенням уваги до знайомства учнів з технікою, сучасними виробничими процесами й різними технологіями. Також у зміст даного навчального предмета додається інформатика та інформаційні технології. У переважній більшості випадків світової практики до формування професійності майбутнього спеціаліста – вчителя технологій з перших курсів залучаються спеціалісти-практики.

Водночас виникає і все більш усвідомлюється суперечність між вимогами до підготовки вчителів застосовувати інформаційні технології в навчальному процесі й низьким рівнем (а в низці випадків повною відсутністю) готовності вчителя до інформаційно-технологічної діяльності. Це спонукає на подальші пошуки сучасних наукових підходів до інформаційно-технологічної підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів.

Список використаних джерел

1. Абашкіна Н. Методологія дослідження розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. Абашкіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 4. – С. 21-27.
2. Беланова Р. Основні філософські течії у розвитку вищої освіти США / Р. Беланова // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 76-78.
3. Бідюк Н. Особливості підготовки бакалаврів технічного профілю в університетах Великобританії / Н. Бідюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С. 265-270.
4. Буянов П. Г. Особливості підготовки вчителів праці в Російській Федерації / П. Г. Буянов // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. у 2-х част. – 4-1 /Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С. 131-135.
5. Васильева М. А. Структура школьного образования Западной Германии / М. А. Васильева // Советская педагогика. – 1991. – № 5. – С. 130-135.
6. Георгиева Т. С. Высшая школа США на современном этапе: Монография / Т. С. Георгиева. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
7. Корець М. С. Теорія і практика науково-технічної підготовки вчителів трудового навчання і технологій виробництва [Текст]: дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.04 / Корець Микола Савич. – К., 2002. – 503 с.
8. Крашевські Кшиштоф. «Техніка» як навчальний предмет у польській системі шкільної освіти / Кшиштоф Крашевські // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1997. – № 2. – С. 50-51.
9. Обучение и образование в Болгарии. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://avialine.com/country/23/articles/98/291/0/0/938.html> – Назва з екрана.

10. Терещук Г. В. Дидактические основы индивидуализации трудового обучения учащихся общеобразовательных школ: Автореф. дис... пед. наук: 13.00.02/Рос.акад.образования. Ин-т проф.самоопределения молодежи. – М., 1993. – 36 с.
11. Тхоржевський Д. Яким має бути зміст освітньої галузі «Технології» / Д. Тхоржевський // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-10.
12. Фуллан Майкл. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://trizway.com/content/reformi%20slojnih%20sistem.pdf> – Назва з екрана.
13. Этапы профессионального становления учителей в США. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/6031-etapi-profesijnogo-stanovlennja-vchiteliv-u-ssha.html> – Назва з екрана.

In this article we have provided a fruitful analysis of the works devoted to actual problems of professional training of future teachers of technologies in foreign countries, compared with the modern subject «technology», study in educational institutions of Ukraine. We have done a comprehensive analysis of the «item name» and «learning objectives» in this course the same «technology» we were able to provide in tabular form, aggregated data on the countries of Europe.

The above aspects of training teacher of technologies are revealed in the works of many modern scholars, both foreign and Ukrainian: N. Abashkina, R. Belanov, N. Bidiuk P. Buianov, M. Vasiliev, T. Heorhiieva, A. Hluzman, M. Eoman, I. Zhernoklieiev, M. Koretz, T. Koshmanova, Krzysztof Kraszewski, I. Pentyna, A. Ponomariov, L. Pukhovska, H. Tereshchuk, D. Tkhorzhevskiy, T. Chuvakova, Michael Fullan, Hargreaves A. etc. Problems of training teacher of technologies in foreign countries are the subject matter of many scientific works. But there is notary comprehensive analysis of the «subject's name» and «its aim» compared to the current Ukrainian subject «Technologies», so, we managed to give it in tabular form. Our attention was drawn following countries: Austria, Bulgaria, Great Britain, Germany, Poland, Belarus, Russia, Slovakia, Hungary, Ukraine, Sweden.

These aspects we consider as positive ones, because they are almost correlated with the elements of our study, namely with the necessity of forming of Ukrainian teachers of modern technologies preparedness to information technology activities. However, there is more awareness and conflict between the requirements for training teachers to use information technologies in educational process and their low (and in some cases complete lack of) willingness of using information and technologies. This encourages us to further search of modern scientific approaches to information and technology training of future teachers of technologies to the development and use of electronic educational resources.

Key words: professional training, teachers, technology, foreign countries, practical training, professional school, «Technique», «Technologies».

УДК 371.013=161

Віталій Соколовський
Vitalii Sokolovskyi

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ

PATRIOTIC EDUCATION OF TEENAGERS DURING EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

У статті розглядається питання проблеми патріотичного виховання учнів у процесі позакласної та позашкільної роботи. Події, які відбуваються на Сході країни, стосуються кожного, тому дуже важливим і актуальним є питання виховання молодого покоління, на якому

в майбутньому буде триматися Україна. Звертається увага на нове явище в музичній культурі – «Пісні, створені в АТО»: пісні, які передають усю глибину почуттів, переживань і страждань; музика, що передає фактичні події, які відбулися і відбуваються на теренах української землі.

Ключові слова: АТО, патріотизм, виховання, майбутнє, пісня, Україна.

У процесі позакласної та позашкільної роботи є широкі можливості для патріотичного виховання учнів з глибоким усвідомленням того, що патріотизм є одним із найважливіших рушіїв, де пріоритетна роль у духовному, зокрема патріотичному вихованні підростаючого покоління має належати пісням, створеним героями-воїнами АТО. Пісня – це давній нематеріальний елемент військової справи, який полегшує життя вояків під час служби, тривалих маршів та навіть самих бойових дій.

Мета дослідження полягає у доведенні важливості патріотичного виховання засобами сучасної естрадної пісні, в яких оспівується подвиги сучасників. Такої тематики мистецтво виховує в учнів любов до України-Батьківщини, вірність волелюбним заповітам дідів і прадідів – бути господарями у рідному домі, повноцінною українською нацією на споконвічній етнічній території, бажання і потребу виконувати свій святий обов'язок – будувати незалежну Українську державу.

Проблемам патріотичного виховання засобами пісні на сьогодні приділяється значна увага з боку вітчизняних науковців, та педагогів, у працях яких пропонується спрямовувати роботу на формування світогляду особистості, патріотичних за своїм змістом і характером; розглядається виховання українського патріотизму учнів на творах, створених звичайними людьми, які не тільки захищають Батьківщину, а й творять на полі бою. Відповідно до сьогоденних умов життя, а саме політична, економічна, екологічна ситуація та суспільні відносини людей знаходять відображення в сучасній творчості. Це проявляється в усіх видах мистецтва: музиці, літературі, театрі тощо.

Педагогічні засади формування патріотизму розглядалися Я. Коменським, С. Русовою, К. Ушинським, В. Сухомлинським та ін. [1]. Опорними у розв'язанні питання формування в учнів патріотичних почуттів засобами музики є концептуальні теорії методики музичного навчання та виховання, дослідження, присвячені розкриттю природи музики, специфіки музичного сприймання та музичного мислення, сутності музичного змісту (Б. Асаф'єв, О. Костюк, В. Медушевський, О. Ростовський та ін.), місце пісенної творчості у розвитку особистості (М. Дилецький, М. Колесса, М. Лисенко, К. Стеценко, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова, О. Єгоров, З. Кодай, Т. Овчиннікова, К. Пігров, К. Птиця, Г. Струве, В. Шацька та ін.) [4, с. 115].

Одним із важливих етапів виховання на уроках і в позаурочний час – є виховання громадянина-патріота, який по-синівському любитиме свій народ, його споконвічну етнічну землю, рідну мову, культуру, духовність і цілеспрямовано будувати і захищати від чужинців власну національну державу. «Український лицар живе для Батьківщини, він завжди готовий віддати за неї своє життя. Найдорожче для нього – лицарська честь і слава». Про славу лицарську, тобто готовність служити високій ідеї, громаді, ставати на оборону гнаного, слабого, переслідуваного, українець має мріяти ще з дитинства. Завдання вчителя – закласти в душу дитини такі основи, якими дитина буде користуватися в майбутньому, донести до дитини, що кожна пісня має глибоке значення. У пісні відбивається якась подія. Пісні відіграють велику роль у житті українського народу, і вона не залишає його ні в радості, ні в смутку. З піснею на вустах народ відзначає свята, прикрашає народні обряди, славить свої перемоги над ворогом.

Політичні, економічні ситуації, які сьогодні відбуваються в країні знаходять своє відображення в сучасній творчості, а пісня стає своєрідним відображенням дійсності або ж реакцією на події, що відбуваються: боротьба українців за незалежність; протистояння загарбницької агресії одного народу проти природного права на свободу іншого народу. Основними соціальними інститутами, які впливають на духовний розвиток сучасної молоді, є сім'я, школа, соціум. Тому для розуміння місця і значення музики в житті сучасного педагога, необхідно мати

уявлення про музичні смаки і переваги учнівської молоді. Саме в ранньому віці закладаються якості, які, надалі, визначають сприйняття світу загалом і до музичного мистецтва зокрема.

Події, що зараз відбуваються в зоні АТО, надихають на написання текстів, головним героєм яких є новітній образ українця-воїна, який є там, де гримить, палає війна. Тому пріоритетним напрямом роботи щодо патріотичного виховання школярів має стати приклад героїчних подвигів наших воїнів, які щохвилини ризикують своїм життям заради захисту нашої країни, за допомогою яких можна пробудити в дітях відповідальність за сучасну мирну Україну

Сьогодні ще частіше звучать пісні в підтримку тих, хто відстоює незалежність України та в пам'ять про тих, кого вже немає. Про війну співають ті, від кого цього не очікували. За останні місяці відомі та молоді музиканти створили кілька десятків пісень присвячених трагічним подіям на Сході України. Багато з них вийшли дійсно живими та щирими, адже базуються на справжніх емоціях.

За честь і за волю, за кращу долю
Покликала рідна земля,
Хай краще загину за неньку Вкраїну,
Ніж буду рабом москаля.

До світлого раю рабів не пускають.
Тож браття скидайте ярмо
Ми кров'ю свободу свою здобували,
І ми її не віддамо!

Ми діти народу, козацького роду,
І правда, що йде кризь віки.
Ми рідную землю прикрили собою,
Як наші діди і батьки.

Одна наша доля і наша держава,
І прапор і те, хто ми є,
І княжий тризуб, і козацька слава
Нам сили в бою додає!

Ми є Україна, велика родина,
Карпати і Крим, і Донбас,
Від Сяну до Дону залізним кордоном
Завжди захищаємо вас.

Під час проведення традиційних заходів (родинних, шкільних, державних) у дитини виникають певні почуття та емоції: радості, співчуття, жалю. Саме в шкільному віці закладаються якості, які, надалі, визначають сприйняття світу загалом і музичної культури зокрема. Тому лише такий зміст навчального заняття сприятиме вихованню, який через виклик емоцій і суб'єктивних переживань учня впливатиме на його мотиваційну сферу.

Музика в сім'ї мистецтв займає особливе місце. Завдяки її безпосередньому комплексному впливу на людину, виховний потенціал кожного позакласного та позашкільного заходу, безперечно, має бути джерелом формування ціннісних орієнтацій учнів.

На уроках музичного мистецтва мають звучати музичні патріотичні хвилини. Учні повинні чути слова і мелодії пісень, які у XXI сторіччі прийшли до нас із поля бою, в яких оспівуються реальні історичні події. Необхідно донести до учнівських сердець слова людей-патріотів, героїв, які захищають Україну і складають пісні в окопах, на блок-постах, в перервах між обстрілами. Вони стають виконавцями власних пісень. Їхні пісні про військову честь, про рідний дім, про життя без вибухів, мелодія яких надихає, постачає душу крилами, додає життя, згуртовує, кличе вперед, стає близькою і приглушує сум.

Зміст освіти, який розкривається в програмі позакласної роботи з музичного мистецтва, маємо гармонійно поєднувати з інформацією про високі духовні скарби, потужний патріотичний потенціал українських пісень, які є гордістю нашого народу.

Завдання вчителя довести, що «Музика – це те, що проходить через душу і осідає в серці» (Гіберт). Що пісні, які складені простими хлопцями: солдатами, сержантами, офіцерами, добровольцями, – є наша гордість, бо автори пісень – герої, ті, хто несе на своїх плечах сьогоднішній тягар війни, вони хочуть довести усім, що «Музика – це життя. Поки вона звучить, ніщо не вмирає назавжди» (Д. Клаттауер). Їх пісні за багатством мелодій, духовною наснаженістю, патріотичним потенціалом є «найрозкішнішою гілкою», «найбагатшою духовною скарбницею» сьогодення.

Вивчаючи пісні героїчного змісту, поглиблюємо в учнів знання про героїв, які добровільно, керуючись любов'ю до України, пішли захищати свободу України, зміцнювати єдність держави.

Учителі мають широкі можливості для виховання в учнів глибоких патріотичних почуттів, поглядів, переконань та ідеалів на конкретних прикладах невичерпних творчих можливостях рідного народу, його природній обдарованості і талановитості, що сприяє формуванню в учнів ідеалів людини-українця, патріота своєї Батьківщини, який вони будуть творчо наслідувати в житті.

У процесі позашкільної та позакласної роботи, учні отримують інформацію про II Всеукраїнський фестиваль «Пісні, народжені в АТО», який відбувся в Дніпрі. На фестивалі прозвучали пісні, п'ять з яких були відібрані для створення однойменного музичного альбому. На фестивалі звучали пісні, які глядачі слухали стоячи. Пісні присвячені загиблим, тим, хто потрапив у полон. Їх авторські композиції зібрали в залі тисячі глядачів. Серед них – військові з сім'ями, волонтери, мешканці з усієї України. На таких зустрічах глядачі дізнаються, що відбувається на фронті. Проникливі пісні полюбилися українцям, кожна з них патріотичного змісту дістала визнання й поширення. Це потрібно нашій молоді. Вчителі на різноманітних заходах мають влаштовувати прослуховування творчих спроб наших воїнів.

Звичайні хлопці, такі як В. Щипак, С. Свиначук, С. Кононенко, С. Поплинський та інші, які перші дивилися смерті в лице, не піддаючись сумнівам, роблять свою справу, захищають незалежність України, створили такі композиції, які збирають тисячі глядачів, кожна пісня патріотичного змісту дістала широкого поширення й визнання [5]. Ці проникливі пісні полюбилися українцям. Володимир Щипак написав «Блок-пост». Автор – хороша людина, борець 93-ї бригади, завжди підтримував своїх колег психологічно. Сергій Свиначук з «25-ї бригади» створив пісню про бригаду воїнів, які всі були цивільні, але зібралися разом, щоб, як наші діди, захищати честь нашої держави, берегти спокій української землі. У пісні Сергія Кононенка «Сон» розповідається про те, що сниться солдатом після війни, це – атаки, походи, вибухи, поранені й убиті побратими. Станіслав Поплинський композицію «Туман» присвятив товаришеві, з яким їхав звільняти побратимів, поранених в аеропорту (потрапили в засідку, екіпаж розбили, один борець загинув. У день від'їзду був густий туман. Тому вийшло символічно: його поглинув туман).

Світлана Тарабарова «Повертайся живим!». За спокій у країні, за наше відродження, ти, ішов солдат. Щире бажання всім нашим доблесним воїнам «Повертатися живими!». Вони всі, без винятку, герої – непохитні та безсумнівні. «Музика завжди об'єднувала, лікувала. В найважчий час, коли хлопці втрачають близьких людей, вони згадують про музику і пишуть пісні». Герої новітньої доби, що сьогодні боронять Україну на передовій – справжні герої сучасності. Про них потрібно писати книги, розповідати в школах, знайомити з їхніми піснями. Ми маємо зробити все, щоб про них не забули.

Наші учні мають знати про співвітчизників, які захищають нашу землю. Вони ті, що не шукають легкого життя, з відкритими поглядами і душею, вірні і щирі, ті, що воюють за свободу і незалежність, роблять Україну сильною і згуртованою.

У Полтаві відбувся Всеукраїнський фестиваль фронтових пісень «Пісні, народжені в АТО». Тут співали пісні, які піднімають бойовий дух. Усі вони про війну та про людей на війні. Автори пісень та віршів – українські воїни. Вони приїхали на концерт з усіх куточків України, а дехто – прямо з передової. Фестиваль зібрав 10 виконавців. Це бійці 30, 79, 81, 93 та 95 десантно-штурмових, механізованих і аеромобільних бригад. Власну авторську пісню виконала мати загиблого на війні полтавця Наталія Чепіга.

Валерій Глушук з Житомирщини, кандидат історичних наук, полковник Збройних сил України є автором кількох збірок пісень. Місяці він провів в Авдіївці до свого творчого доробку додав іще два десятки композицій.

Це пісні для всіх патріотів України. В них – серце, душа, воля і сила нашого народу. Сила тих бійців, які знаходяться там і відчують серця людей, що чекають їх на великій землі», – говорить Валерій Глушук [6]. Пісня – засіб доторкнутися до серця, а це 200 відсотків перемоги, вважає боєць 30 окремої механізованої бригади Сергій Кононенко з Луганщини. «В мене є пісні по спеціальностях: для мінометників – мінометна, для шоферів – шоферська, для кухарів – кухарська, для піхоти – піхотна, ці пісні дуже популярні. Цікавіше за все писати про людей, не про машини та вибухи, а про людей різних – оригінальних і непередбачуваних. Про людей і людські стосунки», – зауважив Сергій Кононенко [6].

Фронтові пісні, написані під обстрілами в окопах на Донбасі, повинні мати продовження. Вони – це пам'ять, і якщо людям до них не байдуже, вони житимуть вічно, вважають виконавці. Нещодавно стартувала масштабна громадська ініціатива «Пісні Війни», завданням якої є пошук та запис на професійній студії пісень, створених бійцями АТО. До 14 жовтня 2017 року проект видасть альбом, що об'єднає понад 15 унікальних дуетів. Другий сингл у рамках проекту записали лідер гурту Антитіла Тарас Тополя разом із автором пісні «Не сумуй» військовослужбовцем Олександром Рожком, ось його слова «Не кожному в житті випадає нагода послужити своїй Батьківщині. Горжуся тим, що у мене така нагода є. Тільки зараз, під час війни на сході України, я зрозумів, чому Господь зберіг мені життя в Афгані, – для того, щоб через тридцять років я зміг захистити свою країну, свою сім'ю і свою націю» [5].

Український народ завжди, а особливо в наш час, вкладав у пісню глибоке значення, обов'язково відбивав у ній якусь подію. І тому вони завжди відігравали велику роль в житті наших загальнокультурних і національних цінностей та соціально значущих якостей, що характеризують ставлення особистості до суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, самої себе, що визначається відповідною поведінкою або вчинками.

У скарбниці культурних надбань українського народу чільне місце займає пісня, що відображає визначні історичні події, героїчну боротьбу, розкриває глибину ліричної душі людини, її здоровий гумор, передає впевненість і надію на краще майбутнє, розкриває особливості українського народу, який зі зброєю в руках здобуває незалежність своєї землі.

Пісенна творчість українського народу складалась і збагачувалась упродовж багатьох сторіч, тому педагоги мають розглядати її як справжній золотий фонд української музичної культури і невід'ємну частину патріотичного виховання учнівської молоді. Важливим засобом патріотичного виховання пісенна творчість наших сучасників, бійців антитерористичної операції. Тому до творення нового бачення Героїв сьогодення важливо залучити учнів як ту верству, котрій чи не найбільше потрібні новітні кумири та приклади для наслідування. Морально чисті, щирі і прості пісні відіграють неоціненно виховну роль, вчать шанобливого ставлення до батька й матері, до рідної української землі.

Список використаних джерел

1. Бутенко Л. В. Духовний розвиток особистості у процесі інтерпретації літературно-художніх творів / Л. В. Бутенко // Оновлення змісту та форм дошкільної і початкової освіти України : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Миколаїв : МДУ, 2003. – С. 223-226.

2. Голінська Т. М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Тетяна Миколаївна Голінська. – Херсон, 2005. – 20 с.
3. Крюкова О. І. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Олександра Іванівна Крюкова. – К., 2004. – 20 с.
4. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/serdyuk.pdf <https://www.youtube.com/watch?v=xuJjNvWNYZU>

The article deals with the problem of patriotic education of teenagers during extracurricular activities. The events taking place in the East of Ukraine is the problem of every Ukrainian that's why the question of education of young generation building the future of Ukraine is of great importance nowadays.

Patriotic education is aimed at forming children's love to their people, their ethnic land, native language and culture; at developing their desire to protect Ukraine and Ukrainian nation from foreign invaders.

The article emphasizes on the importance of patriotic education by means of modern songs celebrating the deeds of our contemporaries. Special attention is drawn to a new phenomenon in current musical culture – «Songs created in ATO». These are songs conveying all the depth of feelings and sufferings about actual events taking place at Ukrainian lands. Such songs help to form love to our Motherland, to freedom and promote the desire and need to perform one's sacred duty – to build an independent Ukrainian state.

The task of a teacher is to explain children that every song has its meaning as reflects some event. Songs play an important role in the life of Ukrainian people; they sing in joy and sorrow, celebrate, perform folk rituals and praise their victory over enemies.

The author advises to conduct patriotic musical minutes at Music lessons. Pupils should hear the words and melodies of the 21st century songs created at the battlefield and reflecting real historical events. It is important to acquaint pupils with the texts written by patriots and heroes defending Ukraine, making their songs in trenches, at checkpoints and between attacks. They are also performers of their own songs. Their songs are about military honour, home, life without explosions; their melody inspires, adds life, becomes close and reliefs sorrow.

Key words: ATO, patriotism, education, future, song, Ukraine.

УДК 159.964.21

Ольга Столяренко
Olha Stoliarenko

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ МАЛОКОМПЛЕКТНОЇ ШКОЛИ

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL CONFLICTS AT BETWEEN TEACHING STAFF UNGRADED SCHOOL AND TEACHERS IN CONFLICT

У статті висвітлено результати теоретичних та експериментальних досліджень проблеми міжособистісних взаємин керівників педагогічних колективів із учителями. Розглянуто специфічні особливості педагогічних конфліктів у малокомплектній сільській школі. Доведено

залежність частоти конфліктів у педагогічному колективі від особистісних якостей керівника школи.

Ключові слова: міжособистісні взаємини, педагогічний колектив, педагогічний конфлікт, конфліктологічна компетентність.

Малокомплектна сільська школа – незмінна особливість нашої національної системи освіти, спричинена територіальною розрідженістю і віддаленістю багатьох сіл. Малокомплектна школа ще й унікальний соціально-педагогічний феномен. У такій школі вчитель не лише працює, він живе її життям, сприймає її як рідний дім, а колеги, як членів власної родини. Зрозуміло, що й конфлікти, які відбуваються у невеликому педагогічному колективі також мають свої суттєві особливості. Міжособистісні конфлікти у сільських педагогічних колективах особливо небезпечні, тому що будь-які непорозуміння між учителями негативно впливають на їх взаємини з учнями та батьками учнів. Іноді такий конфлікт виходить за межі школи і поділяє усю сільську общину на ворожі стани. Отже, вияв чинників, які протидіють виникненню і розвитку конфліктів у педагогічному колективі малокомплектної школи має надзвичайно велике значення. Директор повинен передбачити, прогнозувати і не допустити спалах подібної ворожнечі, нівелювати причини, які можуть створити потенційні можливості для розгорнення конфлікту. Тому важливою складовою професіоналізму сучасного керівника малокомплектної школи є його психологічна готовність до взаємодії з педагогічним колективом в умовах як реального, так і потенційного конфлікту.

Проблема конфліктів знайшла досить глибоке відображення у роботах іноземних (М. Дойч, Г. Келлі, В. Майерс, Т. Ньюкомб), російських (А. Я. Анцупов, Н. В. Грішина, О. О. Єршов, В. П. Шейнов) та українських (О. І. Бондарчук, І. В. Ващенко, Л. М. Карамушка, В. А. Семиченко) вчених. У цих працях розкрито сутність конфлікту, його структуру, види, типологічні та динамічні характеристики конфлікту, стратегії і тактики конфліктної протидії, методи попередження та врегулювання конфлікту.

Особливу увагу дослідників привернула проблема міжособистісних взаємин у конфліктних ситуаціях. Учені визначили професійно значимі якості спеціаліста в ситуації конфлікту (Н. Л. Коломінський, Ю. О. Костюшко, Г. В. Ложкін, Л. О. Петровська), вказано засоби ефективної професійної конфліктологічної підготовки (П. О. Сергоманов, Б. І. Хасан).

Значно менше досліджені управлінські конфлікти, хоча вони є одним із суттєвих видів конфліктів. Окремі аспекти управлінських конфліктів розкрито в роботах вітчизняних дослідників О. І. Бондарчук, М. В. Войтович, Л. М. Карамушки, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. А. Семиченко.

Зважаючи на науково-практичне та соціальне значення проблеми психологічної готовності керівника малокомплектної сільської школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту, зазначимо, що вона залишається майже зовсім не вивченою, що й зумовило підготовку статті.

Метою даної статті є визначення структурних компонентів та виявлення основних чинників психологічної готовності директора малокомплектної сільської школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту.

Аналіз досліджень особливостей педагогічного конфлікту свідчить, що найчастіше конфлікти в педагогічному колективі виникають унаслідок недостатнього знання і врахування керівниками особистих та ділових якостей своїх підлеглих.

Л. М. Карамушка [3], Н. П. Волкова [1], Н. Л. Коломінський [4], С. О. Мусатов [7], характеризуючи особливості педагогічного конфлікту, зазначають, що за своєю природою конфлікти у педагогічних колективах є міжособистісними. Вони пов'язані з порушенням комунікації, взаємозв'язків у процесі спільної педагогічної діяльності, недотриманням норм професійної етики. Вчені вирізняють такі три групи міжособистісних конфліктів в педагогічному колективі:

1. Фахові конфлікти. Виникають у випадках порушення етики ділових взаємин, появи труднощів на шляху до мети в професійно-педагогічній діяльності. Такі конфлікти

здебільшого є наслідком некомпетентності вчителя як спеціаліста, неусвідомлення ним основної мети педагогічної діяльності, безініціативності в роботі.

2. Конфлікти сподівань. Їх породжує невідповідність поведінки педагога нормам взаємин у педколективі (нетактовність у взаєминах з колегами і учнями, порушення норм професійної етики, невиконання вимог колективу).
3. Конфлікти особистісної несумісності. Такі конфлікти виникають у випадках нестриманості, завищеної самооцінки, емоційної нестійкості, надмірної вразливості педагогів.

А. Л. Свенцицький [10, с. 24] значимими причинами конфлікту у педагогічному колективі вважає недосконалу організаційну структуру, нечіткий розподіл прав і обов'язків, надмірну завантаженість роботою, нестабільність і неконкретність завдань, поставлених перед педагогом керівництвом, невідповідність поточних завдань посадовим обов'язкам, низький рівень професійної підготовки, невизначеність перспектив службової кар'єри, несприятливі фізичні умови праці, недоброзичливість керівників, відчуття образи і залежності. Іноді конфлікти пов'язані з адаптацією молодих педагогів, які не сприймають традиції сталого педагогічного колективу.

На думку В. А. Семиченко [11, с. 112–118], основними деструктивними чинниками конфлікту в педагогічному колективі є незбалансована рольова взаємодія вчителя і керівника школи. Особливо конфліктогенним є нераціональне використання значимих ролей. Наприклад, якщо керівник школи спілкується з учителями, то в такій ситуації він вважає себе старшим, а своїх співрозмовників – молодшими. Якщо підлеглий аналогічно сприйматиме розподіл ролей, то така взаємодія триватиме безконфліктно. Однак, може статися, що в певній ситуації учитель вважатиме себе старшим (припустимо, за віком, або стажем діяльності), а свого керівника – молодшим. У цьому випадку рідко вдається уникнути рольового конфлікту.

Підтвердження таких міркувань знаходимо в працях Т. С. Кабаченко [2, с. 31], яка конфлікти, що виникають у колективі вчителів, пояснює різною педагогічною позицією щодо учня, відмінностями у соціальному статусі, низьким рівнем психолого-педагогічних знань.

М. І. Бобнева [9, с. 45] зазначає, що конфлікти в педагогічному колективі можуть бути зумовлені як надмірним конформізмом (підпорядкуванням власної думки, позиції, вчинків інтересам керівних осіб), так і негативізмом (упертим опором проти будь-яких нововведень та їх ініціаторів).

Дослідники [3; 4; 8; 9] також звертають увагу на залежність частоти конфліктів у педагогічному колективі від особистості керівника школи. Психологічна готовність директора школи до взаємодії в умовах конфлікту розглядається ними як стійке системне психологічне утворення в структурі особистості фахівця, що забезпечує здійснення ефективної управлінської діяльності в умовах «потенційного» та «реального» конфлікту.

Згідно з позицією В. В. Третьяченко [12, с. 156], можливість виникнення конфлікту існує в усіх сферах діяльності людини, але набутий досвід дій у конфліктних ситуаціях дає змогу керівнику передбачити потенційний конфлікт, вчасно розв'язати його і навіть використати його результати для налагодження стосунків у педагогічному колективі.

Н. І. Пов'якель [5, с. 82] створено теоретичну модель психологічної готовності директора школи до взаємодії в умовах конфлікту, яка включає такі компоненти: *когнітивний* (сукупність конфліктологічних знань, необхідних для адекватного визначення, сприйняття та розуміння ситуації взаємодії як конфліктної); *операційний* (сукупність конфліктологічних умінь і навичок, які забезпечують ефективне розв'язання конфліктних ситуацій у взаємодії директора школи з учителями) та *особистісний* (сукупність конструктивних конфліктологічних якостей фахівця, які впливають на особливості його поведінки і сприяють розвитку конструктивної позиції у конфлікті).

С. Д. Максименко [6, с. 62] визначив систему чинників, які впливають на становлення психологічної готовності директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту. Учений виокремив три рівні: макрорівень (рівень суспільства), мезорівень (рівень загально-освітнього навчального закладу) та мікрорівень (особистісний рівень). Чинники макрорівня зумовлені особливостями політичного та соціального розвитку українського суспільства; особливостями функціонування навчальних закладів (у контексті трансформаційних інноваційних процесів, що відбуваються в Україні); використанням новітніх інформаційних та освітніх технологій; особливостями розташування навчального закладу. Чинники мезорівня зумовлені типом навчального закладу, формою його власності, управлінською структурою. Аналіз чинників мікрорівня показав, що на формування психологічної готовності директорів шкіл можуть впливати: соціально-демографічні (вік, стать керівників) та організаційно-професійні (стаж управлінської діяльності керівників) чинники.

Першочерговим завданням нашого дослідження було отримати дані про рівень сформованості структурних компонентів психологічної готовності директорів малокомплектних шкіл до взаємодії з учителями в умовах конфлікту. Для виявлення *когнітивного компоненту* (рівня конфліктологічних знань керівників) ми використали метод бесіди, за допомогою якого дослідили розуміння керівниками малокомплектних шкіл суті поняття «конфлікт», виявили усвідомлення ними необхідності передбачення причин, які можуть створити можливість для спалаху конфлікту. Відповідно до отриманих даних було виявлено три рівні конфліктологічних знань у керівників малокомплектних шкіл:

1. Творчий рівень. До групи найвищого рівня розуміння поняття «конфлікт» віднесено висловлення керівників, які змістовно і правильно розкривали його специфіку. Такі керівники відрізняють поняття «конфлікт» від близьких за значенням, але не тотожних за змістом термінів: конкуренція, суперництво, змагання, ворожість, криза, суперечка. Ці керівники розуміють, що будь-який конфлікт свідчить про наявність проблеми і дозволяє її виявити. Відповіді керівників свідчать про розуміння ними конструктивної функції конфлікту. На їх думку, конфлікт призводить до поглибленого розуміння інтересів, цінностей, позицій інших осіб, розбіжності сприяють пошуку істини. У ході конфлікту можливо засвоїти досвід іншої сторони, знайти можливості для узгодження різних поглядів та інтересів.
2. Базовий рівень. Відібрані міркування директорів малокомплектних шкіл, що розуміють поняття «конфлікт» лише як «суперечка», «сварка», «непорозуміння». Особливості розв'язання конфліктних ситуацій були розкриті ними обмежено, лише ситуативно. Такі керівники стараються не допустити зовнішніх проявів конфлікту у ввіреному їм колективі, намагаються зберегти згоду, хоча їм це рідко вдається, тому що вони не мають відповідного досвіду позитивного розв'язання конфліктних ситуацій.
3. Інтуїтивний рівень. Третю групу – групу недостатнього розуміння поняття конфлікту склали відповіді керівників, які під час бесіди бачили лише деструктивну сторону конфлікту. Твердження відрізнялись обережністю, відповіді були короткі за змістом. Відчувалась незацікавленість та ігнорування проблеми. Ці директори скаржилися на своїх підлеглих, звинувачували їх у конфліктності, відсутності злагоди у колективі. Такі директори ухиляються від відповідальності у конфліктних ситуаціях і налаштовані діяти лише за вказівкою безпосереднього керівництва.

Отримані дані засвідчують, що лише 13,4 % опитаних дали повну відповідь щодо змісту поняття «конфлікт», розкрили всі суттєві ознаки даного феномену. Їх відповіді можна віднести до творчого рівня конфліктологічних знань. Основна частина досліджуваних (33,5 %) зазначили лише окремі, несуттєві аспекти конфлікту, що є ознакою базового рівня коонфліктологічних знань. У досить значної частини керівників (53,1 %) виявлено інтуїтивний рівень конфліктологічних знань. Слід зазначити, що переважна більшість опитаних (63,5 %) сприймають конфлікт, як негативне, деструктивне, руйнівне явище.

У процесі дослідження *операційного компоненту* психологічної готовності, керувались думкою низки психологів, які вважають, що важливим чинником попередження конфліктів у колективі є поведінка керівника, який повинен завжди бути компетентним, організованим, емоційно стабільним, принциповим, чесним, справедливим, вимогливим, жити загальною справою, а не особистими прагненнями зберегти свій престиж, свій статус і владу.

Дослідження особливостей поведінки директорів малокомплектних шкіл у конфліктній ситуації провели за методикою «Оцінка схильності особистості до конфліктної поведінки» К. Томаса. Виявлено (див. табл.1), що для директорів малокомплектних шкіл найбільш характерними є такі стратегії поведінки у конфлікті, як «уникнення» (33,1 %) та «суперництво» (30,3 %).

Стратегія «приспосовання» виявлена у 21,1 % опитаних. Окрім того, стратегії, які сприяють конструктивному вирішенню конфлікту («компроміс» та «співпраця»), виявлено лише у незначній частини досліджуваних – відповідно у 8,8 % та у 6,7 %.

Беручи до уваги дані таблиці 1, можемо стверджувати, що для керівників з високим, *творчим* рівнем конфліктологічних знань характерна така форма поведінки під час конфліктної ситуації, як «компроміс» та «співпраця», стратегія «уникнення» та «приспосовання» притаманна для більшості директорів з низьким, *інтуїтивним* рівнем конфліктологічних знань.

Таблиця 1

Особливості поведінки керівників з різним рівнем конфліктологічних знань у конфліктних ситуаціях (у %)

Рівень конфліктологічних знань керівників	Стиль поведінки у конфліктних ситуаціях				
	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Приспосовання
Творчий	-	6,7	6,7	-	-
Базовий	16,9	-	2,1	-	14,5
Інтуїтивний	13,4	-	-	33,1	6,6
Разом	30,3	6,7	8,8	33,1	21,1

Дослідження особистісного компонента, зокрема, аналізу індивідуально-психологічних характеристик директорів малокомплектних шкіл проводили за методикою Г. Айзенка «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності». У директорів малокомплектних шкіл виявлено високий рівень тривожності (59,8 %), ригідності (46,4%), фрустрації (53,1%), агресивності (23,5 %). Зазначені характеристики потенційно сприяють виникненню конфліктів у системі «керівник-підлеглий».

Наступне завдання емпіричного дослідження було спрямовано на визначення чинників, які впливають на особливості розвитку психологічної готовності директорів шкіл до взаємодії з учителями в умовах конфлікту. Наявність певних статистично значимих зв'язків було виявлено лише під час дослідження чинників мікрорівня (вік та стаж управлінської діяльності директора школи). У процесі аналізу такого чинника мікрорівня, як вік, не було встановлено статистично значимих зв'язків між показниками когнітивного та особистісного компонентів психологічної готовності директорів шкіл до взаємодії в умовах конфлікту, але було виявлено статистично значущі відмінності між даними певних вікових груп та показниками операційного компоненту. Встановлено, що директори шкіл віком від 45 до 55 років переважають представників інших вікових груп за такими стратегіями поведінки в конфлікті, як «уникнення» та

«приспосовування», стратегія «суперництво» виявлена у досліджуваних 25 – 35 років, стратегії, які допомагають конструктивно розв'язати конфліктну ситуацію («компроміс» та «співпраця») виявлені у досліджуваних віком від 35 до 45 років. Також виявлено статистично значущі відмінності між стратегіями поведінки в конфлікті у директорів малокомплектних шкіл із різним управлінським стажем: для директорів малокомплектних шкіл із стажем управлінської діяльності до 5 років переважаючою є поведінкова стратегія «суперництво»; від 5 до 10 років – стратегія «приспосовування» та понад 10 років – стратегія «уникнення».

Отже, отримані емпіричні дані виявили, що в переважній більшості директорів малокомплектних шкіл недостатній рівень сформованості компонентів психологічної готовності до взаємодії з учителями в умовах конфлікту, що знайшло відображення в таких негативних проявах: конфлікт сприймається керівниками як деструктивне явище, переважаюча стратегія їх поведінки під час конфлікту «уникнення» та «приспосовування», керівники вирізняються високим рівнем тривожності, ригідності, фрустрації, агресивності. Встановлено, що такі чинники, як вік та стаж управлінської діяльності директора школи мають статистично значимий вплив на формування психологічної готовності керівників до взаємодії з учителями в умовах конфлікту.

Перспективою є розроблення заходів з психологічної корекції деструктивної поведінки директорів шкіл у ситуації конфлікту та підготовка практичних психологів до надання психологічної допомоги керівникам малокомплектних сільських шкіл у взаємодії з педагогічним колективом.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація / Н. П. Волкова. – К : ВЦ «Академія», 2006. – 216 с.
2. Кабаченко Т. С. Психологія в управленні людськими ресурсами / Т. С. Кабаченко. – М. – СПб. – К. : ПИТЕР, 2003. – 400 с.
3. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти / Л. М. Карамушка. – К. : Ін-т змісту та методів навчання, 1997. – 180 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 1996. – 176 с.
5. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
6. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 224 с.
7. Мусатов С. О. Психологічний вимір педагогічної комунікації / С. О. Мусатов // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С. 57–64.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління: навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
9. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Под. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева. – М. : Наука. – 1976. – 368 с.
10. Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления / А. Л. Свенцицкий. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та., 1986. – 176 с.
11. Семиченко В. А. Проблемы мотивации и деятельности человека / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
12. Третьяченко В. В., Психологія ділового спілкування / В. В. Третьяченко, Л. В. Вереїна, П. П. Скляр. – Луганськ : Вид-во «Глобус», 2005. – 268 с.

The article contains the results of theoretical and experimental studies on the relationships between heads of teaching staff and teachers in conflict. Different scientific approaches to the nature of pedagogical conflicts and their reasons have been analyzed. We considered the specific characteristics of pedagogical

conflicts at ungraded school. It was proved that the frequency of conflicts between teaching staff depends on the personal features of the headmaster. It was established that psychological headmaster's readiness to interact with teachers in conflict ensures effective implementation of administrative activity under conditions of «potential» and «real» conflict. The theoretical model of psychological headmaster's preparedness to interact with teaching staff in conflict was posted. There were determined the main factors, which influence the formation of psychological readiness of headmasters to interact with teachers in conflict: socio-demographic (headmaster's age) and professional (seniority of administrative activity). It was revealed that the vast majority of headmasters of the ungraded schools have an insufficient level of form in conation of the main components of psychological preparedness to interact with teachers in conflict. It was revealed that headmasters of ungraded schools have high level of anxiety, frustration and aggression. It was proved that the gained experience of action in conflict enables the head of the school to provide potential conflict and to solve it in time, to normalize relations between teaching staff.

Key words: pedagogical conflict, conflictological readiness, conflictological culture, interpersonal relations, teaching staff.

УДК 378:356:355:37:371

Наталія Тарасенко
Nataliia Tarasenko

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ВНЗ

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS CONCERNING THE SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMATION IN HIGH MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті розглянуто методичні рекомендації щодо формування безпечного освітнього середовища ВВНЗ. Ці рекомендації можуть бути використані як керівним складом ВВНЗ, науково-педагогічними працівниками, психологами так і відомчими службами навчального закладу під час організації освітнього процесу.

Ключові слова: методичні рекомендації, ВВНЗ, безпечне освітнє середовище.

Вищий навчальний заклад є суб'єктом безпеки, що здатний будувати свою власну (локальну) систему безпеки як за допомогою освіти та виховання, так і за допомогою вирішення завдань розвитку особистості. Сучасний фахівець, аби не відставати від стрімких оновлень та змін навколишнього світу, змушений навчатися впродовж усього свого життя, тому ключовою умовою її успішної самореалізації є потреба в «безпечній» освіті, безпечних умовах навчання.

Проблема формування безпечного освітнього середовища (БОС) знаходиться в центрі уваги багатьох зарубіжних (І. Баєва [1], І. Брагін [3], Є. Величко [4], В. Гафнер [5], Л. Гаязова [6], Г. Коджаспірова [7], В. Пилипенко [11], В. Рубцов [12] та ін.) і вітчизняних (І. Обозова [9], Н. Цікановська [13], Л. Шевченко [14] та ін.) дослідників у галузі педагогіки і психології. Ці вчені здебільшого розглядають систему загроз і ризиків, які за певних умов можуть створювати недостатнє безпечне освітнє середовище навчального закладу, однак у їхніх роботах не розглядається проблема БОС у вищих військових навчальних закладах. Це пояснюється тим, що ці автори не знайомі зі специфікою цих закладів. З огляду на це потребують визначення критерії і показники для аналізу стану БОС вищого військового начального закладу (ВВНЗ), обґрунтування педагогічних умов та розроблення моделі його формування.

Метою статті є обґрунтування методичних рекомендацій цивільному та офіцерському складу науково-педагогічних працівників (НПП) навчального закладу щодо формування БОС ВВНЗ.

Ефективність процесу формування БОС у ВВНЗ залежить від глибокого усвідомлення всіма учасниками навчально-виховного процесу ВВНЗ важливості та необхідності удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців української армії, від цілеспрямованого виконання шляхів реалізації відповідних педагогічних умов, а також рівня компетентності НПП.

Метою формулювання представлених методичних рекомендацій є надання допомоги учасникам навчально-виховного процесу ВВНЗ щодо створення високого рівня сформованості БОС у ВВНЗ.

Реалізація цієї мети пов'язана із вирішенням таких логічних та взаємопов'язаних завдань: ознайомлення цивільного та офіцерського складу НПП з основними положеннями компетентного підходу, системної теорії, а також так званого середовищного підходу; ознайомлення НПП зі змістом поняття «безпечне освітнє середовище» та зі складовими та компонентами БОС у ВВНЗ; розкриття змісту педагогічних умов формування БОС у ВВНЗ на прикладі вивчення дисциплін гуманітарного циклу; обґрунтування змісту методичних рекомендацій щодо формування БОС у ВВНЗ з метою своєчасного внесення коректив.

Отже, НПП ВВНЗ необхідно дотримуватись таких методичних рекомендацій щодо формування БОС у ВВНЗ:

1. Усвідомлювати та врахувати особливості та закономірності реалізації компетентного підходу: навчально-виховний процес слід спрямувати на вирішення завдань щодо формування професійних компетентностей курсантів (майбутніх офіцерів Збройних сил України (ЗСУ)); дотримуватись принципу єдності трьох сфер: інтересів, потреб та мотивів із пізнавальною активністю та освітньою діяльністю курсантів; забезпечувати відповідний рівень вимогливості до професійної підготовки курсантів; виявляти повагу у діалозі між НПП та курсантами; використовувати метод створення ситуацій «безпеки» та «небезпеки» у процесі оволодіння курсантами професійною компетентністю; врахувати вікові та індивідуальні особливості курсантів; сприяти формуванню корпоративної свідомості та культури з метою впливу колективу на підвищення рівня безпеки в освітній діяльності.

2. Забезпечувати реалізацію загальних та специфічних принципів формування БОС у ВВНЗ.

Загальнодидактичні принципи навчання передбачають дотримання науковості, наочності, автономності та світоглядної спрямованості навчання; забезпечувати активність та доступність навчання, проблемність, його систематичність та послідовність, а також зв'язок із вихованням.

Специфічні принципи формування БОС у ВВНЗ відображають вимоги щодо гуманності, нормативності тощо.

3. Здійснювати оптимальний вибір методів навчання з метою ефективного подолання наслідків стресу або його попередження у курсантів в освітньому середовищі (ОС) ВВНЗ. Ураховуючи чималу кількість класифікацій методів боротьби зі стресом як у психології, так і у педагогіці, потрібно навчати курсантів тим методам, які є високоефективними, доступними, доцільними та безпечними. Слід зауважити, що психолого-педагогічні методи, прийоми та засоби є переважно автономними один від одного, і, водночас взаємопов'язаними.

З метою формування високого рівня сформованості БОС у ВВНЗ доцільно використовувати методичні матеріали спроектованого курсу «Основи безпечного (безпеки) освітнього середовища у ВВНЗ». Програма спеціального навчального курсу «Основи безпечного (безпеки) освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки військових фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напрямів: «6.160101 Військове управління (Сухопутні війська)», спеціальності «Управління діями підрозділів (Сухопутних військ)»; «6.050702 Електромеханіка»,

спеціальності «Комплекси та системи озброєння і техніки ракетних військ і артилерії»; «6.050502 Інженерна механіка», спеціальності «Озброєння та техніка інженерних військ»; «6.020101 Культурологія», спеціальності «Культурно-виховна, просвітницька робота та організація дозвілля у військах (силах)»; «6.020204 Музичне мистецтво», спеціальності «Музичне мистецтво».

Предметом вивчення навчального спеціального курсу «Основи безпечного (безпеки) освітнього середовища у ВВНЗ» є: закономірності прояву та впливу ОС на формування особистості курсантів; небезпеки, загрози та ризики, які існують в ОС ВВНЗ та шляхи їх усунення, мінімізації або запобігання; принципи та способи формування високого рівня безпеки ОС шляхом поглиблення знань курсантів з психологічної безпеки, безпеки життєдіяльності, безпеки військової служби, інформаційної безпеки, основ охорони праці тощо; міжособистісна взаємодія на всіх рівнях: курсант-курсант, курсант-педагог, курсант-офіцер, курсанти-батьки.

Метою викладання спеціального навчального спецкурсу «Основи безпечного (безпеки) освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі» є: поглиблення та удосконалення курсантами знань з навчальних дисциплін: «Безпека життєдіяльності і охорона праці», «Охорона праці в галузі», «Безпека військової діяльності», «Інформатика» / «Інформаційні технології», «Морально-психологічне забезпечення бойової діяльності» / «Військова психологія (у т. ч. конфліктологія)» / «Виховна робота у ЗС України» / «Психологічна підготовка особового складу підрозділу»; розуміння суті основних видів безпеки (психологічна безпека, безпека життєдіяльності, безпека військової діяльності, інформаційна безпека тощо); ознайомлення з основними поняттями: «освітнє середовище вищого військового навчального закладу», «безпека», «небезпека», «загроза», «ризик» тощо; знаходження шляхів уникнення, мінімізації та запобігання загрозам і небезпекам в ОС навчального закладу.

Основними завданнями вивчення спецкурсу «Основи безпечного (безпеки) освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі» відповідно до його складових є: удосконалити знання з таких дисциплін та інтегрувати споріднений матеріал навчальних дисциплін; зробити акцент на найважливішому навчальному матеріалі для військової діяльності; наголосити на поглибленні елементів знань, які виносились на самостійне опрацювання; зробити акцент на прагматичному компоненті дисципліни, тобто на безпосередньому застосуванні знань на практиці, шляхом колективного обговорення та детального аналізу стандартних та нестандартних ситуацій, які вже мали місце та обговорення вибору ефективних шляхів їх вирішення (проведення аналізу на базі протоколів, звітів, відомостей та іншої документації, яка стосується даних ситуацій, випадків тощо); опосередковано створювати ситуації, тобто моделювати проблемні (критичні) ситуації, де необхідно використати знання з організації заходів щодо попередження виникнення або зменшення її небезпечних наслідків під час виконання професійної діяльності.

4. Під час викладання гуманітарних дисциплін звертати увагу на зміст понять «безпека», «корпоративність», «етика поведінки», чітко розмежовуючи їх один від одного, оскільки кожна наукова галузь вкладає у зміст поняття свої специфічні особливості, ознаки. Це, в свою чергу, розширює уявлення курсантів про явища, позначені цими поняттями. Знання, отримані під час вивчення гуманітарних дисциплін, становлять основу когнітивного компоненту БОС ВВНЗ.

5. Ознайомлення майбутніх офіцерів української армії із ключовими професійними поняттями та категоріями (переважно загальними поняттями та категоріями) слід здійснювати з урахуванням психологічних особливостей процесу засвоєння нових знань. Слід дотримуватись відповідного алгоритму: ознайомлення зі знаннями, забезпечення розуміння їх змісту, застосування логічних операцій порівняння, синтезу та аналізу.

6. З метою формування БОС у ВВНЗ, слід створювати умови морального безпечного вибору. Доцільно використовувати методи проектування та моделювання, оскільки вони дозволяють створювати ситуації, пов'язані із безпекою в освітньому процесі. Ці методи є інтерактивними, оскільки забезпечують діалогічність навчального процесу, практичне вирішення

морально-етичних завдань, продуктивність засвоєння знань та вироблення відповідних умінь та навичок.

7. Функціонування БОС у ВВНЗ передбачає розробку системи управління діяльністю учасників освітнього процесу. Ця система має на меті забезпечити ефективне формування БОС у ВВНЗ. Вона розробляється для кожного навчального закладу з урахуванням особливостей ВВНЗ, кількості курсантів і слухачів, термінів навчання, професійного спрямування тощо.

8. Для визначення рівня сформованості БОС у ВВНЗ доцільно використовувати тестові завдання, різні види контрольних робіт, підсумкових звітностей.

9. З метою формування БОС у ВВНЗ необхідно використовувати систему організованих взаємодій між суб'єктами та об'єктами навчальної діяльності, зокрема тренінги. Практика їх застосування свідчить про їх високий потенціал щодо налагодження та підтримки контактів між учасниками освітнього процесу, вивчення їх психологічних та соціальних характеристик, передбачення дій після виконання завдань тренінгу.

10. Процедури моніторингу стану БОС у ВВНЗ повинні відповідати сутності, особливостям та структурі БОС. З цією метою варто використовувати спеціально розроблені тестові завдання, аналізу відповідних документів, поведінку та діяльність курсантів.

11. Зміст освітньої діяльності варто спрямувати на формування усіх складових та компонентів БОС у ВВНЗ. Реалізація запропонованої рекомендації можлива, якщо під час вибору та використання ситуативно-проблемних методів забезпечується контекстність.

12. У процесі викладання таких гуманітарних дисциплін як «Соціологія», «Конфліктологія», «Психологія», «Педагогіка» та інші, з метою формування БОС у ВВНЗ слід враховувати рольову теорію, що допомагає оволодівати ефективними стратегіями професійного спілкування, взаємодії, зразків безпечної професійної поведінки, основами безпеки тощо.

13. Для забезпечення БОС у ВВНЗ необхідно розробити організаційно-управлінські, методичні і профілактичні технології безпеки навчального закладу, враховуючи результати відповідного моніторингу.

14. З цією ж метою доцільно розробити внутрішньовідомчий стандарт БОС у ВВНЗ, забезпечити використання технології постійного моніторингу (діагностики, експертизи) безпеки ОС, практико-орієнтованих технологій забезпечення БОС у ВВНЗ, а також створити бази інформаційних ресурсів з питань забезпечення та моніторингу безпеки ОС ВВНЗ.

15. Для забезпечення БОС у ВВНЗ необхідно ознайомитись і узагальнити міжнародний досвід формування БОС, а також презентувати його використання керівництву навчального закладу та НПП. При цьому особливу увагу акцентувати на застосуванні засобів протидії небезпекам, загрозам та ризикам в ОС військового закладу.

16. Особливе значення має організація проведення конференцій, семінарів, тренінгів, консультацій з проблеми формування БОС ВВНЗ та підвищення рівня культури безпеки усіх суб'єктів ОС ВВНЗ.

Дотримання цих методичних рекомендацій сприяє забезпеченню виконання таких функцій: *розвивальної* (підвищення рівня професійної майстерності цивільного та офіцерського складу НПП); *просвітницької* (ознайомлення НПП з сутністю, структурою та особливостями БОС ВВНЗ); *корегувальної* (виявлення та усунення недоліків у формуванні БОС у ВВНЗ).

Важливим аспектом у методичній роботі з формування БОС у ВВНЗ, є реалізація певних організаційних умов, зокрема:

1. Реалізація в освітньому процесі компетентнісного підходу, який передбачає: відповідність навчальної діяльності курсантів майбутнім професійним ролям та функціям; діагностування за розробленими критеріями БОС у ВВНЗ; використання у викладацькій діяльності інноваційних технологій, засобів та методів з метою стимулювання діяльності курсантів; спрямованість змісту навчання та виховання на формування усіх компонентів БОС майбутніх офіцерів ЗСУ.

2. Реалізація в освітньому процесі ВВНЗ інноваційних підходів, зокрема: *проблемного*, який передбачає використання рольових та ділових ігор, що моделюють ситуації безпеки та небезпеки в освітній діяльності; *особистісно-діяльнісного*, який реалізується завдяки використанню активних методів навчання, контекстної діяльності курсантів, методів активізації пізнавальної діяльності та самостійності курсантів; *ситуативно-задачного підходу*, який має на меті ознайомлення із сутністю різних видів ситуацій у сфері безпеки та алгоритмом їх вирішення.

3. Реалізація положень рольової теорії особистості у формуванні професійної компетентності курсантів, зокрема оволодіння ними результативними стратегіями професійного спілкування, безпечної поведінки, професійної діяльності.

Представлені методичні рекомендації щодо формування БОС у ВВНЗ матимуть позитивний результат, якщо в освітній діяльності ВВНЗ реалізувати такі кроки: розробити та впровадити спеціально спроектований курс «Основи безпечного (безпеки) освітнього середовища у ВВНЗ»; впровадити методичні рекомендації щодо викладання спецкурсу «Основи безпечного (безпеки) освітнього середовища у ВВНЗ»; вивчити досвід вирішення проблеми формування безпеки ОС у вищих навчальних закладах та вищих військових навчальних закладах; забезпечити організацію та проведення семінарів, практикумів, методичних нарад, тренінгів, навчально-демонстраційних сесій тощо з проблем формування БОС у ВВНЗ з керівним та НПП закладу; забезпечити використання форм та методів активізації пізнавальної діяльності курсантів: конференцій, тренінгів, семінарів, ігор, кейс-технологій, методів імітації майбутньої професійної діяльності, практичної роботи, які передбачають обов'язкове опрацювання інформації: під час застосування тренінгу відпрацьовуються так звані «зовнішні психологічні техніки» і «внутрішні психологічні техніки». Тренінги формують певні психологічні характеристики – творчість, динамічність та ін. Цінність методу полягає у використанні майбутніми офіцерами ЗСУ прийомів аналізу проблемних ситуацій, ефективної взаємодії та взаєморозуміння тощо; проблемні ситуації спонукають здійснити певний вибір. Майбутні офіцери спільно здійснюють пошук розв'язку ситуації та її наслідків. Також можлива психологізація та драматизація проблемної ситуації, розкриття особливостей взаємодії учасників, рис їх характеру. Слід зауважити, що проблемні ситуації вимагають від усіх чіткого обґрунтування власної позиції, виділення проблеми; ділові ігри дозволяють відчутти курсантам себе у ролі виконавця майбутньої професійної діяльності. Особливістю ділових ігор є рефлексивне переосмислення проблеми, а також формування процесу прийняття рішення. Метою ділової гри є спільне розв'язання реальної професійної задачі, що сприяє формуванню БОС ВВНЗ.

Самостійне вивчення курсантами навчального матеріалу, формування та розвиток навичок самостійної роботи, поглиблення та закріплення певних знань можливе завдяки індивідуально-дослідним завданням. Вони передбачають написання курсантами наукових робіт (рефератів, доповідей) та знайомство зі знаннями професійної сфери.

З метою успішної реалізації представлених методичних рекомендацій щодо формування БОС у ВВНЗ, необхідно дотримуватись таких етапів: підготовчий етап – проведення пілотажних досліджень; діагностичний – визначення рівня сформованості БОС у ВВНЗ; основний – реалізація педагогічних умов та методичних рекомендацій щодо формування БОС ВВНЗ; підсумковий – аналіз та обробка результатів проведеної роботи.

Рекомендації щодо формування БОС ВВНЗ можуть бути використані керівним складом ВВНЗ, науково-педагогічними працівниками, психологами так і відомчими службами навчальних закладів під час організації освітнього процесу, в психологічній і фаховій підготовці військовослужбовців тощо.

Отже, використання цих методичних рекомендацій спрямоване на формування високого рівня сформованості БОС та удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ.

Урахування методичних рекомендацій НПП щодо формування БОС у ВВНЗ дозволить забезпечити оптимальне функціонування усіх конструктів ОС навчального закладу, їх чіткої взаємодії, злагодженості та вдосконалення, організацію моніторингу цього процесу, що

дозволить своєчасно виявити загрози та небезпеки, і поетапне подолання останніх із врахуванням ризиків, які виявлятимуться на кожному етапі формування системи безпеки цього середовища.

Перспективами подальших наукових розвідок є механізми досягнення безпеки в ОС, особливості підготовки НПП до виконання функцій у безпечному ОС, створення нормативних основ щодо формування БОС тощо.

Список використаних джерел:

1. Баева И. А. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) [Электронный ресурс] / И. А. Баева, С. В. Тарасов // Психологическая наука и образование. – 2016. – Том 8. – № 2. – С. 1–10. – Режим доступа : doi:10.17759/psyedu.2016080201
2. Балл Г. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [Электронный ресурс] / Г. Балл. – Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/obsh/8-2010-04-09-20-26-17/48-2010-04-11-13-49-32.html>.
3. Брагин И.А. Подготовка преподавателей к обеспечению информационной безопасности курсантов военных вузов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. / И. А. Брагин. – Москва, 2014.
4. Величко Е.В. Управление психологической безопасностью образовательной среды колледжа / Е. В. Величко // Психология в России и за рубежом : материалы междунар. науч. конф. – СПб. : Реноме, 2011. – С. 72–75.
5. Гафнер В. В. Образование и национальная безопасность России / В. В. Гафнер // Основы безопасности жизни. – 2002. – № 6. – С. 12–17.
6. Гаязова Л. А. Построение модели безопасности школьной среды в социально-психологических исследованиях [Электронный ресурс] / Л. А. Гаязова // Психология. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/postroenie-modeli-bezopasnosti-shkolnoy-sredy-v-sotsialno-psihologicheskikh-issledovaniyah>
7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
8. Костецкая Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы / Г. А. Костецкая // Молодой ученый. – 2014. – № 18.1. – С. 49–51.
9. Обозова О. Психологічна безпека освітнього середовища / О. Обозова // Психолог. Шкільний світ. – 2011. – № 10. – С. 3–6.
10. Огородник С. И. Психологическая помощь курсантам в процессе адаптации к условиям обучения в военном вузе / С.И. Огородник, А.Н. Устимова // Молодой ученый. – 2015. – №20. – С. 535–539.
11. Пилипенко В. Ф. Обеспечение комплексной безопасности в образовательном учреждении. Теория и практика : практ. пос. / В. Ф. Пилипенко, Н. В. Ерков, А. А. Парфенов. – М. : Айрис-Пресс, 2006. – 192 с.
12. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, И. Т. Ивошина. – М. : МГППУ, 2003.
13. Цікановська Н. А. Інтерпретація понять «виклик», «небезпека», «загроза» та «ризик» у теорії фінансової безпеки [Електронний ресурс] / Н. А. Цікановська // Фінансовий простір. – 2013. – № 3(11). – Режим доступа : http://fp.cibs.ck.ua/files/1303/13tnaip_.pdf С. 110.
14. Шевченко Л. С. Освітня безпека України в умовах глобалізації / Л. С. Шевченко // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2009. – № 4. – С. 291–296.

The article deals with methodological recommendations to Higher Military Educational Establishment (HMEE) academic staff concerning the safe educational environment formation. These methodological recommendations can be used by the HMEE administration, academic staff, psychologists and other services of educational establishment during the organizing of educational process.

The Higher Military Educational Establishment is the subject of safety, which is able to build its own (local) safety system with the help of education and training and by solving problems of personality development. Modern specialist to keep up with fast changes in the world, had to learn throughout all life, that is why a key condition for successful self-realization is the need for «safe» education, safe educational conditions. Compliance of these methodological recommendations helps to ensure the following functions: developing (improvement of professional skills of academic staff); educational (instructions to academic staff with nature, structure and particularities of safe educational environment in the HMEE); correctional (detection and elimination of defects in the formation of safe educational environment in the Higher Military Educational Establishment).

Creation of a high level of safe educational environment in the HMEE is connected with the solution of logical and interrelated tasks: review of academic staff with the basic provisions of the competence approach, the theory system and also the environmental approach; instruction of academic staff with the concept of «the safe educational environment» and with the constituents and components of the safe educational environment in the HMEE; disclosure of the contents of pedagogical conditions of the safe educational environment formation in the Higher Military Educational Establishment illustrated by an example of humanities subjects study; substantiation of methodological recommendations content concerning the formation of the safe educational environment in the Higher Military Educational Establishment with the purpose of corrections timely entering.

Key words: *methodological recommendations, Higher Military Educational Establishment, safe educational environment.*

УДК:[37.013.82:7]:364-78(100)

Анна Хіля
Anna Khilia

ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ В УКРАЇНІ

USING THE DIAGNOSTIC POTENTIAL OF ART THERAPY TECHNOLOGIES IN SOCIAL WORK IN UKRAINE

Стаття присвячена питанню організації соціальної роботи в Україні. Зокрема, змінам і трансформаціям, які відбуваються у практичній роботі фахівців, які безпосередньо працюють із сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах. Окремо, в рамках досліджуваного питання розглянуто особливості включення діагностики, зокрема арт-терапевтичної, як складової процесу надання соціальних послуг закладами соціального обслуговування, такими як центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Звертаємо особливу увагу на процес використання діагностичних можливостей арт-терапії та приклади роботи у такому форматі з окремими категоріями дітей із кризових сімей.

Ключові слова: *соціальні послуги, аналіз життєвої ситуації, діагностика, арт-терапія.*

Сучасна система соціальної роботи в Україні переживає перетворення та перехід від статистичного представлення інформації щодо роботи із соціально незахищеними верствами

населення до практичної індивідуально направленої роботи. Це спричинило зміни до підходів в організації діяльності мережі закладів соціального обслуговування.

На перший план виходять питання забезпечення якісними методичними розробками, що дозволяють проводити тренінгову, семінарську та практичну діяльність щодо навчання працівників соціальної сфери ефективної організації надання соціальних послуг клієнтам. Ураховуючи особливості структури Міністерства соціальної політики України, окремої уваги, на нашу думку, та відповідно до законодавства заслугове робота мережі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Оскільки до компетенції окресленої структури входить не лише надання соціальних послуг «бюрократичного характеру», а також безпосередня практична робота щодо сприяння виходу сім'ї, дитини чи молодшої особи із кризової ситуації. Зокрема (у кращому випадку), попередження виникнення складних життєвих обставин.

Аналіз нормативно-правових актів України дозволив вивчити питання соціальної роботи із часу запровадження та юридичного закріплення практичної частини соціальної роботи за центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, що відбулося у 1991 році. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 03.10.1991 року №242 та Наказу Міністерства України у справах молоді і спорту від 26.01.1992 року №335 з метою реалізації на місцях державної молодіжної політики в соціальній сфері було створено мережу таких закладів. Але й до сьогодні відбувається поступова перебудова не лише системи надання соціальних послуг, а й основних положень надання соціальної підтримки, допомоги та послуг.

Так, відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» від 26.01.2016 року №936-VIII, доопрацьовано та затверджено новий перелік соціальних послуг, що має розширене пояснення щодо практичної реалізації соціальної політики держави. Фахівцями центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді відповідно до компетенції та матеріально-технічного забезпечення мають надаватися наступні послуги, що мають обов'язково включати соціальне діагностування ситуації клієнта:

- послуга з *влаштування до сімейних форм виховання*, що включає підбір та навчання прийомних батьків, батьків-вихователів, опікунів / піклувальників; підготовку дитини до влаштування; надання необхідної соціальної підтримки; сприяння навчанню, розвитку дитини, корекції психологічного стану та поведінки у повсякденному житті, що потребує аналізу життєвої ситуації;
- послуга *соціальної адаптації* включає допомогу в аналізі життєвої ситуації, визначенні основних проблем, шляхів їх вирішення, складання плану виходу зі складної життєвої ситуації тощо;
- послуга *соціальної інтеграції та реінтеграції* – забезпечення розвитку, формування та підтримки соціальних навичок; допомога в аналізі життєвої ситуації тощо;
- послуга *соціальної реабілітації* – навчання, формування, розвиток та підтримка соціально-побутових навичок; здійснення психологічної підтримки на основі аналізу життєвої ситуації; організація дозвілля, працетерапії; арт-терапія тощо;
- послуга *соціально-психологічної реабілітації* включає створення умов для проведення психологічного консультування та психолого-педагогічної корекції з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; створення умов для здобуття дітьми освіти з урахуванням рівня їх підготовки; сприяння в аналізі життєвої ситуації, визначенні основних проблем, шляхів їх вирішення тощо;
- *кризове та екстрене втручання* – це послуга, що включає психологічну допомогу (консультування, підтримка, діагностика, консультування, корекція, психотерапія, реабілітація); корекцію сімейних стосунків на основі проведеного аналізу життєвої ситуації;
- *консультування* – це послуга в основі якої лежить допомога в аналізі життєвої ситуації, визначенні основних проблем, шляхів їх вирішення, складання плану виходу зі складної життєвої ситуації; психологічне консультування тощо;

- *соціальний супровід чи патронаж* включають обстеження, оцінку потреб, визначення шляхів вирішення основних проблем; складання індивідуального плану соціального супроводу; психологічне консультування; психологічна підтримка тощо [3].

Отже, практично усі соціальні послуги, які надаватимуться працівниками центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді на сьогодні, мають включати визначення причин виникнення складної життєвої ситуації, аналіз психо-емоційного стану клієнта та у разі потреби корекцію внутрішніх та зовнішніх проявів особистості, які можуть становити загрозу для оточуючих через асоціальні дії.

Саме тому особливого значення на сьогодні в процесі переформатування підходів до здійснення практичної соціальної роботи набуває потреба у якісній діагностиці. Оскільки це сприятиме попередженню виникнення складних життєвих обставин або їх ускладнення додатковими факторами (оточення, психо-емоційний стан, наявність матеріального забезпечення, задоволення освітніх, фізіологічних чи інших потреб), що дозволило визначити метою статті питання використання діагностичного потенціалу арт-терапевтичних технологій в соціальній роботі в Україні.

Аналіз наукових джерел показує, що питання роботи із кризовими сім'ями в Україні було піднято одразу після набуття нашою державою незалежності. Так, М. Лукашевич та І. Мигович, у своїх наукових пошуках виокремлюють три основні групи теорій, згідно яких відбувається розбудова соціальної роботи в нашій країні. Таким чином виокремлюють такі групи теорій:

- *психолого-орієнтовані*, що об'єднують сукупність теорій, у центрі яких – ідея допомоги клієнту шляхом оптимізації його власних зусиль щодо використання його особистісних і соціальних ресурсів для впливу на ситуацію. До цієї групи відносять: *психодинамічну* (в основі якої лежать можливості психоаналізу), *екзистенціональну* (забезпечує процес аналізу поведінки клієнта через його сприйняття та інтерпретацію уявлень про навколишній світ та власний соціальний статус), *кризового втручання* (орієнтована на швидке оперативне втручання для виведення клієнта з дезадаптивного стану) та *гуманістичну* (сприяння у самопізнанні та усвідомленні значущості особистості клієнта);
- *соціолого-орієнтовані*, увага яких зосереджена на наданні допомоги у контексті соціальних детермінант виникнення складних ситуацій, соціальних норм і патологій, соціального контролю за поведінкою індивіда. Серед теорій цієї групи виокремлюють: *системну* (виявлення чинників оточення клієнта, фіксації впливу на нього інших людей та соціальних чинників), *системно-екологічну* (забезпечення збереження рівноваги між клієнтом і навколишнім середовищем), *соціально-радикальну* (підвищення рівня самоконтролю клієнта, особистісної відповідальності, самоактуалізації його можливостей у захисті й обстоюванні своїх прав як людини, протистоянні дискримінації в тих чи інших сферах життєдіяльності) та *марксистську* (спільні колективні дії, що спрямовані на підвищення самосвідомості та здійснення соціальних змін у суспільстві для допомоги клієнтові);
- *комплексно-орієнтовані*, що об'єднують концептуальні підходи соціології, психології та педагогіки із врахуванням складності та комплексного характеру як об'єктів соціальної роботи, так і типових ситуацій допомоги клієнтові. До цієї групи теорій соціальної роботи входять: *рольова* (охоплює роботу, пов'язану із очікуваною поведінкою і бажаним розвитком з урахуванням минулого досвіду клієнта), *соціально-педагогічна* (забезпечує процес соціалізації індивіда або соціальної групи через систему соціальних інститутів – сім'ю, школу, позашкільні заклади), *когнітивна* (орієнтується на особливості клієнта – його мислення, установки, які в кінцевому підсумку спрямовують його соціальні дії). Суть допомоги полягає в регуляції соціальної поведінки клієнта шляхом навчання його «відпрацьовувати» механізми своїх вчинків адекватно до соціальних умов або конкретної ситуації, в якій він опинився [4, с. 70-73].

Спостерігаючи основні тенденції розвитку та поширення соціальної практики, на думку М. Лукашевич та І. Мигович, в українських реаліях простежується тяжіння до когнітивної

теорії, що найефективніше використовується під час роботи із сім'ями та особами, які опинились у складних життєвих обставинах, причини яких охоплюють сукупність соціальних, психологічних, а часто й біологічних чинників [4, с. 70-73]. Окрім того, враховуючи сукупність такої кількості чинників, що призводять до виникнення складних життєвих обставин, відбувається формування стратегії соціальної роботи та реформування системи соціальної допомоги через розвиток адресної допомоги; соціальної підтримки та соціального захисту громадян.

Так, серед основних категорій, які є клієнтами центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, відповідно до стандартів надання соціальних послуг, затверджених у 2015-2016 роках, є постраждалі від торгівлі людьми; постраждалі від жорстокого поводження та насильства (у т.ч. кількість дітей, постраждалих від жорстокого поводження та насильства); одинока матір (батько); постраждалі від збройних конфліктів та тимчасової окупації; сім'ї, в яких є ризик соціального сирітства (у т.ч. матері, які мали намір відмовитися від новонародженої дитини); сім'ї, члени яких перебувають / перебували у конфлікті з законом; сім'ї, яких торкнулася проблема ВІЛ; сім'ї, де є алко/наркозалежні члени родини; сім'ї, де є вживачі психоактивних речовин; сім'ї, де один чи кілька членів мають інвалідність; сім'ї усиновлювачів, опікунів / піклувальників, прийомні сім'ї та ДБСТ, сім'ї патронатних вихователів; діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, особи з їх числа; сім'ї, яким призначена державна допомога при народженні дитини; сім'ї ромської національності; особи похилого віку; сім'ї, в яких діти або батьки хворіють на онкологічні та онкогематологічні, інші складні й рідкісні форми захворювань. Таким чином, всі вище перераховані категорії громадян, яким мають надавати соціальні послуги, є *суб'єктами соціальної роботи*.

Об'єктами соціальної роботи на сьогодні є всі структурні підрозділи Міністерства соціальної політики України, які надають визначені державою соціальні послуги. Структура сучасної соціальної політики, як зазначають В. Поліщук та О. Янкович, включає наступні складові компоненти:

- сферу праці та заробітної плати;
- соціальний захист населення;
- соціальне забезпечення;
- соціальну роботу [6].

Окрім об'єктів та суб'єктів до структури соціальної роботи, також, окремо включають *соціальну ситуацію*, що має місце в наш час. Саме соціальна ситуація окреслює конкретний стан проблеми її джерела виникнення та перспективи вирішення для кожної конкретної особистості, яка стала клієнтом соціальної роботи. Таким чином, соціальна ситуація клієнта є предметом соціальної роботи та безпосереднім полем докладання зусиль соціального працівника [6].

Оскільки в соціальній роботі що має місце в Україні досить широкий спектр категорій клієнтів та послуг, що їм надаються, виникає потреба у якісно нових технологіях роботи. Такими технологіями можуть стати елементи арт-терапії, направлені на соціальну діагностику кожної окремої ситуації.

Так, на теренах сучасної України арт-терапію як складову соціальної роботи із людьми похилого віку, з правопорушниками, з бездомними (О. Сорока); з дітьми з функціональними обмеженнями (О. Вознесенська, В. Любота, Н. Полякова) тощо. На сьогодні спектр застосування арт-терапевтичної практики розширюється завдяки її доступності та можливостям зменшення емоційної напруги та недовіри клієнта до фахівця, можливості викрестання широкого спектру засобів та матеріалів, а також варіативності та гнучкості, які дозволяють знайти підхід до будь-якого клієнта, будь-якої категорії.

Використання саме діагностичного потенціалу арт-терапевтичних технологій зумовлено тим, що арт-терапія поєднує у собі психологічний та соціальні аспекти. Оскільки продукти творчості клієнта можуть сприяти як отриманню фахівцем інформації «про наявність і ступінь вираженості певних особливостей клієнта», так і про «причинно-наслідкові зв'язки,

породжені умовами життя клієнта». У першому випадку здійснюємо арт-терапевтичні заходи із використанням валідних діагностичних процедур, які є основою психологічного діагнозу. У другому випадку здійснюємо соціальну діагностику, яка потребує збору інформації про клієнта, умови його життєдіяльності, а також аналіз цих умов з метою розробки програми соціальної допомоги [7, с. 71]. Така діагностика включає виявлення загальних тенденцій розвитку у різних галузях економічного, соціального, духовного життя суспільства, його соціальної групи або територіальної громади чи на особистісному рівні [2, с. 134].

Метою такої діагностики є не лише отримання достовірної інформації про клієнта, а також можливість прогнозування змін та вплив на інші соціальні об'єкти та наступне напрацювання рекомендацій щодо необхідних дій у наданні соціальної допомоги. Оскільки якісно проведена діагностика «запускає» на практиці цикл – «*діагноз – прогноз – програма – втілення*». Саме тому діагностика є важливим технологічним інструментом та компонентом соціальної роботи і, як зазначає О. Наконечна, може сприяти вирішенню завдань формування позитивної «Я-концепції» особистості, забезпечення емоційного благополуччя, зниження тривожності і агресивних тенденцій, розвитку пізнавальної, соціальної та емоційної функцій, забезпечення комунікативних навичок, активізації творчого потенціалу [5, с. 40], що має забезпечити ефективну соціально-психологічну роботу з клієнтами центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

У наших наукових пошуках та практичній діяльності під час роботи з окремими категоріями клієнтів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, зокрема дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями; дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; дітьми з сімей, яких торкнулася проблема ВІЛ; діти з сімей, які постраждали від збройних конфліктів та тимчасової окупації, було розроблено цикл занять «Подорож країною «Якія»» з використанням ізотерапії [8]. В окремих випадках такий цикл занять адаптувався під потреби клієнтів, ізотерапія частково або повністю замінювалася колажуванням, музикотерапією, пісочною терапією тощо.

Так, основним завданням та кінцевим результатом роботи у циклі запропонованих занять є формування чи коригування вже сформованих у дитини понять про життєві цінності, що безпосередньо пов'язані з її тілом, розумом та думками, мріями та прагненнями. Крім того арт-терапевтичні заняття із використанням художньо-творчої діяльності із зануренням у казково-фантастичний світ сприяють розкритості та відкритості дитини, зняттю можливого емоційного напруження. У той же час засоби арт-терапії сприяють у проведенні експрес-діагностування психо-емоційного стану дитини у легкій формі та позитивній атмосфері. Дозволяють зрозуміти причин цього стану та сприяють розробці індивідуального плану подальшої соціально-психологічної, психолого-педагогічної та соціально-педагогічної роботи.

Метою першого й останнього занять, що пов'язані зі створенням «дерева цінностей» є знайомство дітей із поняттям «цінність» та діагностика сформованих ціннісних ставлень дітей, їх ціннісних орієнтацій та системи пріоритетів. Таке заняття проводиться із використанням шаблону дерева, за потреби адаптується за допомогою «пальчикового живопису» чи «інтуїтивного малювання», колажування. Загальна діагностика проводиться через розуміння основних елементів, що фахівці отримують із продуктів творчості.

Наступні заняття спрямовані на діагностику та корекцію образу «Я» дитини через пізнання себе, свого фізичного та емоційного тіла. Таким чином, під час занять дитина разом із фахівцем досліджує ступінь прояву власного ціннісного ставлення до себе, рівня самооцінки та впливу останньої на емоційний та психологічний стан. У свою чергу, фахівець, на основі результатів художньо-творчої діяльності дитини, сприяє не лише дослідженню дитиною самої себе, а також звертає її увагу на:

- усвідомлення власної цінності;
- діагностику потреби у сприйнятті різниці між позитивними та негативними рисами характеру і поведінки;

- визначення особливостей характеру дитини та його проявів у поведінці;
- вміння розрізняти емоції та їх прояви на фізичному рівні, керувати власними емоціями;
- розуміння та прийняття власного фізичного тіла та потреби у веденні здорового способу життя;
- діагностику сформованості вміння досягати поставленої мети тощо.

Важливо також, за наявності технічних засобів, включати музичний супровід під час занять як елемент музичної терапії. У разі потреби фахівцеві необхідно адаптувати заняття і обрати найбільш підходящі матеріали та музичні інструменти, які легко «піддаватимуться» маніпуляціям дитини. До таких матеріалів та інструментів можемо віднести пісок, папір, сопілку, дзвіночки, гітару, барабан, ксилофон тощо. Діагностика на цьому рівні відбуватиметься через «інформацію на полотні» піску чи паперу та інші маніпуляції з цими матеріалами, а також через показники «образності» музики – темп, ритм, мелодичність, гучність тощо.

У подальшому, на нашу думку, використання комплексного підходу в організації соціальної роботи з використанням елементів арт-терапії може забезпечити повноцінний соціальний супровід клієнта від діагностики до розробки індивідуального плану соціального супроводу та його реалізації. Крім того, завдяки супровідній ролі арт-терапевтичних технологій процес діагностики ефективніше забезпечуватиме врахування зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (біологічних чи душевних) чинників, що впливають на особистість. Як зазначає О. Вознесенська, до певної міри звертаються до внутрішніх чинників – символічна мова мистецтва найбільш адекватна для вираження несвідомого, а символічні образи, втілені у власному творчому доробку, мають невичерпний потенціал у пошуку та діагностиці внутрішніх конфліктів особистості [1, с. 10-12].

Дослідження можливостей використання арт-терапії у соціальній роботі мало розкрито у науковій літературі та має, на сьогоднішній день, «точковий» практичний характер. Саме тому, враховуючи тенденції розвитку та змін, які супроводжують діяльність фахівців соціальної сфери на практиці, варто розширити наукові пошуки ефективних практичних методів використання діагностичного потенціалу арт-терапії у практичній діяльності під час надання соціальних послуг.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Вознесенська, Л. Мова. – К. : Шкільний світ, 2007. – 120 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
3. Закон України «Про соціальні послуги» № 936-VIII від 26.01.2016 р. [Електронний ресурс] / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi
4. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи: Навч. посіб. / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. – 2-ге вид., доп. і випр. – К. : МАУП, 2003. – 168 с.
5. Наконечна О.В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання арт-терапії в роботі з підлітками: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.В. Наконечна. – Глухів, 2015. – 306 с.
6. Поліщук В.А. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи. Курс лекцій / В.А. Поліщук, О.І. Янкович. – Тернопіль : ТДПУ, 2009. – 256 с.
7. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А.І. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.
8. Хіля А.В. Подорож країною «Якія»: Виховання дітей ціннісне ставлення до життя і дітей (дітей-інвалідів, дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, і дітей, що живуть у важких умовах) через компонент «Я – особистість» означає, арт-терапії / Хіля А.В.; Ред. Деркач О.О. – Limited Liability Company, 2015. – 40 с.

The article focuses on the issues of social work in Ukraine and organization of specialists in this field, particularly on the changes and transformations in the practice of specialists working with families in difficult life circumstances.

From the legislative point of view social services are divided into basic social services and services including diagnostic and therapeutic art work.

The historical analysis of the theories according to which the social development of our country is performed has been made. It shows that Ukrainian practice is based on the inherent cognitive theory focusing on client's characteristics – his thinking and attitudes steering his social actions.

The practical aspect of the study is the organization and implementation of diagnostics which should include: determining of the causes of difficult situations in life, analysis of client's psycho-emotional condition, correction of internal and external manifestations of personality that may pose a threat to others through her antisocial actions.

The author reveals the features of diagnostic specialists and pays special attention to the art-therapeutic diagnosis as it is considered to be a part of social services. The process of using art-therapy diagnostics with some categories of children from families in crisis is described.

It has been presented the main provision of sessions aimed at the diagnosis and correction of children's «self-image», knowledge of themselves, their physical and emotional body. So, using art-therapy technologies at classes specialist helps a child to explore the degree of manifestation of her own valuable attitude to herself, her self-esteem and its impact on child's emotional and psychological condition.

The results of child's artistic and creative activity also help the specialist to draw her attention to: awareness of her own values; diagnostics of needs in the perception of the difference between positive and negative traits and behaviour; determining the peculiarities of child's character and its manifestations in her behaviour; the ability to distinguish between emotions and their expression; understanding and acceptance of her physical body and the need of healthy lifestyles; diagnostics of the formed ability to achieve goals.

Key words: social services, life situation analysis, diagnostics, art-therapy.

УДК 378.12

Марія Ченіль
Mariia Chepil

**ДІЯЛЬНІСТЬ КАФЕДРИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДРОГОВИЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА В
УМОВАХ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ**

**ACTIVITY OF THE DEPARTMENT OF GENERAL PEDAGOGY AND
PRESCHOOL EDUCATION AT DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF INDEPENDENT
UKRAINE**

У статті розкрито кількісний та якісний склад кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, основні напрями її діяльності в умовах національного відродження. Акцентовано увагу на якісному зростанні наукового потенціалу кафедри, розробці навчально-методичного забезпечення, підготовці наукових кадрів.

Ключові слова: кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти, наукова діяльність, навчально-методичне забезпечення, підготовка наукових кадрів, міжнародне співробітництво.

Перед педагогічною наукою сьогодення постали питання творення національної школи й освіти, пошуку оптимальних умов для формування творчої особистості. Це вимагає поєднання теоретичних знань та практичних пошуків з ретроспективним аналізом розвитку педагогічної думки, діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, серед яких вагоме місце посідає Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (ДДПУ імені Івана Франка). Успішному розв'язанню цієї проблеми значною мірою сприяє вивчення, узагальнення й використання передових педагогічних ідей і педагогічного досвіду, накопичених упродовж усього періоду існування кафедри.

Останнім часом педагогічна наука збагатилася численними дослідженнями, в яких автори (А. Бойко, О. Гнізділова, О. Дубасенюк, Л. Зеленська, О. Карпенко, О. Кобрій, В. Кузьменко, Н. Слюсаренко та інші) розкривають науково-педагогічну діяльність ВНЗ щодо підготовки майбутніх педагогів, генезу становлення і розвитку окремих науково-педагогічних шкіл України. Монографія «Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення і перспективи розвитку. Львівська область» висвітлює історію становлення ДДПУ імені Івана Франка [1, с. 150–151]. Діяльність кафедри представлено загалом у контексті розвитку соціально-гуманітарного факультету. Водночас висвітлення основних напрямів діяльності кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти в умовах Української держави потребує додаткового висвітлення.

Мета статті – висвітлити розвиток та основні напрями діяльності професорсько-викладацького складу кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти ДДПУ імені Івана Франка в умовах Української держави.

Історія заснування кафедри педагогіки бере початок у далекому 1940 р., коли в умовах зростання потреби в учительських кадрах було засновано Дрогобицький учительський інститут, у якому розпочалась підготовка вчителів. Довгим і нелегким був шлях її становлення.

Діяльність кафедри педагогіки пов'язана з найбільш визначними подіями та процесами розвитку університету: 15 квітня 1940 р. – відкриття Дрогобицького учительського інституту і створення кафедри педагогіки (Постанова Ради Народних Комісарів УРСР від 09.02.1940 р.); лютий 1945 р. – відновлення роботи інституту, його підрозділів, у тому числі і кафедри, після визволення від німецько-фашистської окупації; 1952 р. – реорганізація учительського інституту в педагогічний; 1959 р. – об'єднання Дрогобицького і Львівського педінститутів; 1998 р. – реорганізація педагогічного інституту в педагогічний університет. З березня 2007 р. кафедра педагогіки стала структурною частиною соціально-гуманітарного факультету. Відповідно до наказу ректора № 485 від 08.12.2008 р. кафедру педагогіки перейменовано на кафедру загальної педагогіки та дошкільної освіти [4, с. 18–22].

З січня 1990 р. кафедру педагогіки очолив кандидат педагогічних наук, професор О. Вишневський. Це був період, коли центральною проблемою у роботі навчального закладу і кафедри стала розбудова української системи освіти, творення нового змісту підготовки вчителів, нового змісту педагогічних дисциплін, насамперед теорії виховання.

З перших років незалежної України колектив кафедри активно поширює ідеї національно-демократичної педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст., обґрунтовує нові підходи до розвитку педагогічної науки, залучаючи до цієї діяльності освітян. У той час склад кафедри поповнили викладачі: В. Кемінь, Г. Околович, М. Пантюк, Т. Пантюк, М. Чепіль. Їхні зусилля скеровувалися на забезпечення навчального процесу власними навчально-методичними матеріалами.

Проблеми історії українського шкільництва, національно-патріотичного виховання української молоді стало предметом дисертаційного дослідження викладачів кафедри. Захищено докторські – В. Кемінь «Розвиток освіти й педагогічної думки українців у країнах

Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918 – 1996 рр.)» (1997) та М. Чепіль «Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (1848 – 1939 рр.)» (2002) та кандидатську – М. Пантюк «Виховання підлітків у діяльності молодіжних товариств і об'єднань в західноукраїнських землях кінця XIX – початку XX століття (історико-теоретичний аспект)" (1998) дисертації. За результатами досліджень опубліковано 3 монографії і десятки статей у науково-педагогічних виданнях [5].

Кафедра є ініціатором і організатором проведення міжнародної конференції «Ян Амос Коменський і сучасна школа" (1992 р.), регіональної науково-практичної конференції «Українська національно-демократична педагогіка в контексті завдань сучасного виховання" (1997 р.).

У 1997/8 н. р. на кафедрі працювали 15 викладачів, із яких 67% з науковими ступеннями і вченими званнями: 1 – професор, доктор пед. наук, 1 – професор, канд. пед. наук, 8 – доцентів, канд. пед. наук, 5 – викладачів.

Перед кафедрою педагогіки, як й іншими структурними підрозділами, постали нові завдання, пов'язані зі зміною статусу навчального закладу. Відповідно до наказу МОН України № 333 від 1.09.1998 р. та Постановою Кабінету Міністрів України від № 1382 від 4.09.1998 р. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка перейменовується на Дрогобицький державний педагогічний університет імені Іван Франка. У грудні цього ж року відповідно до наказу МОН України № 423 від 04.12.1998 р. створено соціально-гуманітарний факультет.

На початку нового тисячоліття на кафедру прийшли працювати викладачами кращі випускники нашого університету, які мали педагогічний досвід роботи в освітніх закладах міста. Це – Н. Дудник (2001), С. Івах (2001), В. Городиська (2001), Ю. Калічак (2001), О. Гевко (2002), О. Невмержицька (2002), І. Паласевич (2005). Викладацький склад кафедри поповнила випускниця педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, аспірантка нашого університету О. Бенца (2005). Молоді викладачі також долучаються до історико-педагогічної тематики досліджень, обираючи її темами дисертацій. Успішно захистили кандидатські дисертації Т. Пантюк (2001), Ю. Калічак (2001), О. Гевко (2003), О.І. Бенца (2004).

З вересня 2006 р. кафедру очолила доктор педагогічних наук, професор М. Чепіль. Пріоритетним напрямом діяльності обрано науково-дослідницьку роботу і підготовку науково-педагогічних кадрів, оскільки тільки потужний особистісно-професійний потенціал викладачів, педагогів-наставників здатен сформувати аналогічний та більш потужний потенціал майбутніх фахівців. Наукову діяльність і навчально-виховний процес станом на 1 січня 2007 р. забезпечували 2 доктори педагогічних наук, професори, 1 кандидат педагогічних наук, професор, 12 кандидатів педагогічних наук, доцентів. Загальна кількість штатних викладачів – 19, у тому числі з науковими ступеннями та вченими званнями – 15 (79 %). Згодом викладацький склад кафедри поповнили талановиті випускники нашого університету А. Федорович (2007), О. Карпенко (2010). Захистили кандидатські дисертації О. Невмержицька (2006), С. Івах (2007), Н. Дудник (2008), А. Федорович (2008).

Станом на 1 січня 2009 р. на кафедрі працювали 1 доктор педагогічних наук, професор, 1 кандидат педагогічних наук, професор, 11 кандидатів педагогічних наук, доцентів. Загальне число штатних викладачів – 16, у тому числі з науковими ступеннями та вченими званнями – 12 (75 %). У 2009 р. трудову діяльність на посаді доцента кафедри розпочала О. Квас, яка була першою докторанткою кафедри. З ініціативи М. Чепіль та за підтримки В. Скотного порушено клопотання перед МОН України про розширення підготовки науково-педагогічних кадрів і спектру педагогічних спеціальностей. Дозвіл на відкриття докторантури зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (наказу МОН України № 182 від 16.02.2009 р.) та аспірантури зі спеціальності 13.00.07 – теорія та методика виховання (наказ № 182 від 26.02.2009 р.) дав змогу у цьому ж році здійснити перший набір у докторантуру. З вересня

2009 р. кафедра отримала можливість готувати науково-педагогічні кадри через навчання у докторантурі та аспірантурі за двома спеціальностями.

У вересні 2009 р. відбувся перший набір у магістратуру зі спеціальності «Дошкільна освіта». Вимоги ліцензування та акредитації нової спеціальності різних рівнів підготовки студентів спрямовувався насамперед на забезпечення науковими кадрами з даної галузі, що зумовило професорсько-викладацький склад до пошуку нових шляхів у вирішенні цього питання.

Професорсько-викладацький склад кафедри станом на 1 січня 2011 р. налічував 17 викладачів, з науковими ступенями і званнями – 82%, з них – 3 доктори педагогічних наук, професори; 1 кандидат педагогічних наук, професор, 10 кандидатів наук, доцентів. У 2011 р. захищено 3 дисертації (докторську дисертацію М. Пантюк, кандидатські – В. Городиська, І. Паласевич. Достроково захистили докторські дисертації О. Квас (2012), О. Невмержицька (2013) й О. Кобрій (2013), кандидатську – О. Карпенко (2012).

Упродовж цих років кафедра займає одне з перших місць за результатами науково-дослідницької роботи в університеті. У 2010 р. кафедра визнана переможцем серед 49 кафедр ДДПУ імені Івана Франка у номінації «Краща кафедра щодо організації наукової роботи 2010 року», у 2011 р. – у номінації «Краща кафедра щодо організації навчальної та методичної роботи 2010/2011 н.р.». За результатами параметричної оцінки показників науково-дослідницької роботи та науково-дослідницької роботи студентів кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти у 2011 р. і 2012 зайняла I місце, у 2013 – IV.

З метою широкої популяризації здобутків та напрацювань у галузі теорії та практики виховання, історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки здійснюється видання двох серій – «Бібліотечка дошкільного педагога» (2009) та «Педагогіка в іменах» (2013), ініціатором яких є М. Чепіль.

Станом на 1 січня 2014 р. на кафедрі працює 15 викладачів, усі з вченими званнями і науковими ступенями. Серед них – 6 докторів наук, професорів, 9 – кандидатів наук, доцентів. Вони беруть активну участь у роботі творчих груп, є авторами монографій, збірників наукових праць, навчальних і навчально-методичних посібників.

Здобутки, результати роботи кафедри з різних напрямів регулярно обговорюються на засіданнях кафедри, радах факультету та університету. Науково-педагогічними працівниками активно ведеться пошук нових технологій навчання, які існують поряд з традиційними і доповнюють їх на інноваційній основі. Навчальний процес переорієнтовано на використання активних форм та нових педагогічних технологій, які сприяють розвиткові рефлексії та креативності майбутнього вчителя

Перспективним напрямом діяльності колективу кафедри є підготовка фахівців освітнього рівня «магістр» спеціальності «Педагогіка вищої школи» кваліфікації «Викладач університетів та вищих навчальних закладів», яку вперше ліцензовано в Західній Україні. Рішенням ДАК від 31 березня 2015 р., затверджено ліцензований обсяг – 30 осіб денної і 30 осіб заочної форм навчання. Це ставить нові виклики перед колективом, а одночасно і відкриває перспективи для викладачів.

Станом на 1 січня 2016 р. на кафедрі працює 19 викладачів, усі з вченими званнями і науковими ступенями. Серед них – 7 докторів наук, професорів, 12 – кандидатів наук, доцентів.

Одним із напрямів діяльності кафедри є підготовка науково-педагогічних кадрів – докторів і кандидатів педагогічних наук. Підготовлено 6 докторів і 37 кандидатів педагогічних наук. Виконані дисертаційні дослідження захищалися у спеціалізованих вчених радах вищих навчальних закладів України. Станом на 1 вересня 2014 р. навчання в аспірантурі завершили 45 осіб, з них 38 успішно захистили кандидатські дисертації (84%), у докторантурі – 3. На даний час в аспірантурі навчається 17 осіб, у докторантурі – 3.

Науково-дослідницька робота молодих науковців з проблем виховання підростаючих поколінь, стрижнем яких є українська національна ідея, стала основою заснування у 1999 р.,

наукової школи професор М. Чепіль «Історія, теорія і практика української освіти і виховання» [2]; [3, с. 215 – 332].

Відповідно до наказу МОН України «Про ліцензування освітньої діяльності на третьому освітньо-науковому рівні» № 523 від 8 травня 2016 р. Дрогобицькому державному педагогічному університету імені Івана Франка розширено провадження освітньої діяльності у сфері вищої освіти зі спеціальності 011 Науки про освіту та 012 Дошкільна освіта. Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти стала випусковою з цих спеціальностей.

На сьогоднішній день кафедра є випусковою з двох спеціальностей другого (магістерського) рівня – «Дошкільна освіта» і «Педагогіка вищої школи», двох спеціальностей третього освітньо-наукового рівня – 011 Науки про освіту та 012 Дошкільна освіта.

Кафедра стала організатором проведення конференцій і семінарів: «Проблеми змісту освіти у контексті трансформаційних суспільних процесів» (2008), «Інноваційні процеси в системі освіти» (2009), «Становлення педагога в умовах трансформації українського суспільства» (2011), «Актуальні проблеми дошкільної освіти» (2012); Українське національне виховання: реалії, тенденції, перспективи» (2013); «Педагог третього тисячоліття: теоретико-методологічний дискурс» (2013), «Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст» (2014), «Підготовка педагогів до виховної роботи в Україні та Польщі» (2015), «Форми і методи екологічного виховання дітей дошкільного віку» (2016), «Виховання у контексті цивілізаційних процесів: вітчизняний і зарубіжний досвід» (2016).

Професорсько-викладацький склад кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти утверджує нову ідеологію, яка передбачає забезпечення самоцінності дитинства, переорієнтацію навчання на розвиток особистості, формування громадянина України. Наукова робота кафедри скеровується на переосмислення засад педагогіки відповідно до нових умов життя.

Важливим ключовим аспектом діяльності кафедри та її іміджу є міжнародне співробітництво, яке в останнє десятиліття розширюється, що сприяє приведенню системи української освіти до європейських стандартів, надає їй особливого значення. Викладачі кафедри активно співпрацюють з багатьма іноземними вищими навчальними закладами Польщі, Австрії, Білорусії, Німеччини та ін.

Налагоджена співпраця з Жешувським університетом, Університетом Марії Кюрі-Склодовської (м. Люблін), Вищою школою економіки та інновації (м. Люблін), Академією спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (м. Варшава), Люблінським католицьким університетом, Брестським державним університетом імені О. Пушкіна (Білорусь).

Основними напрямками міжнародного співробітництва професорсько-викладацького складу кафедри є: проведення міжнародних конференцій і семінарів, наукових і науково-методичних досліджень; підготовка спільних публікацій; обмін науковими працівниками (проведення наукових досліджень, участь у наукових конференціях); реалізація спільних дослідницьких проектів, у тому числі міжнародних грантів; розповсюдження інноваційних напрямів навчання; обмін викладачами з метою проведення занять і стажувань; спільна діяльність щодо пошуку механізмів з розв'язку проблем у навчально-методичній і науково-дослідницькій роботі; обмін досвідом організації навчально-виховного процесу, навчально-методичною літературою; робота у наукових радах із захисту дисертацій; робота у комісіях з напрямів співпраці із зарубіжними закладами; обмін студентами (участь у навчанні, практиках, студентських наукових конференціях).

З 2004 р. науково-дослідницька діяльність викладачів пов'язана кафедрою історії виховання і порівняльної педагогіки Університету імені Марії Кюрі-Склодовської у м. Люблін. Результати співпраці вилилися у формі проектів і публікацій, проведенні спільних конференцій, наукових стажувань тощо. Серед них – реалізація міжнародного проекту наукових досліджень кафедри «Біографічний словник педагогів Польщі і України», «Марія Монтессорі – педагог ХХ століття» (їх результати опубліковані українською, польською та англійською

мовами), робота у редакційній колегії педагогічного щорічника «Lubelski Rocznik Pedagogiczny», участь у засіданнях наукових семінарів і науковій раді Інституту педагогіки.

Упродовж означеного періоду підготовлено 12 збірників наукових праць, монографій польською, українською та англійською мовами. Проведені дослідження у межах спільних проектів знайшли висвітлення на сторінках наукових видань, редакторами яких є науковці обох країн.

Аспіранти та викладачі кафедри беруть участь у міжнародних проектах, стипендіальних програмах і грантах. Їхні зусилля скеровані на підготовку проектів та участь талановитої молоді в отриманні міжнародних стипендіальних програм. Загалом упродовж останніх років тринадцять осіб з кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти отримали міжнародні стипендії, брали участь у міжнародних проектах і наукових стажуваннях.

Молоді науковці (аспіранти А. Возняк, А. Федорович, Н. Скварок, А. Погоріла, О. Карпенко, докторантка О. Квас) упродовж 2006 – 2012 рр. отримали урядову стипендію Польського комітету ЮНЕСКО для виконання наукового дослідження в Академії спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської (м. Варшава).

Перспективним напрямом міжнародної співпраці з вищими навчальними закладами Австрії є виконання освітніх програм. Двічі перебувала на навчанні за міжнародною магістерською програмою обміну студентів «Erasmus» у Вищій педагогічній школі м. Відень (з вересня 2009 до червня 2010) для написання магістерської роботи О.Є. Карпенко. Згодом, будучи уже аспіранткою, поданий нею науковий проект на виконання теми наукового дослідження отримав схвальну підтримку, і їй призначено стипендію Фонду стипендій Австрійської Республіки для аспірантів в *Університеті ім. Леопольда Франценса м. Іннсбрук*. За сприянням професора П. Штегера молодому науковцеві вдалося налагодити наукові контакти із провідними вченими – професором Йозефом Крістіаном Айгнером (Австрія), професором Інгрід Мітте з Університету ім. Юстуса Лібіха м. Гіссен (Німеччина), з директором СОС-дитячого містечка м. Імст Вернером Шраером (Австрія).

Викладачі кафедри беруть участь у розробці гуманітарних проектів. По-різному складається їхня доля. Уперше підтримку і визнання отримав поданий у 2012/3 н.р. науковий проект у галузі «суспільні науки». Мова йде про участь у конкурсі на отримання стипендії Лейна Кіркланда. Рішенням Польсько-Американської Комісії Фулбрайта для реалізації науково-дослідницького проекту стипендію ім. Лейна Кіркланда на 2013/4 н.р. отримали 47 осіб з дев'яти країн, серед них – викладач кафедри О.Є. Карпенко. Базовим навчальним закладом призначено Університет імені Адама Міцкевича у м. Познань.

У 2014/5 н.р. серед поданих на конкурс наукових проектів отримано грант на виконання спільного наукового дослідження «Професійна кар'єра випускників педагогічних спеціальностей Польщі й України». З української сторони виконавцем дослідження є доцент О.Є. Карпенко, з польської – ад'юнкт Й. Конашевська. Результатом міжнародного проекту є монографія [6]. У 2015 р. комісія Фонду стипендій Австрійської Республіки за результатами відкритого конкурсу для кандидатів з усього світу для проведення досліджень в установах Австрії за різними напрямками відібрала 100 молодих науковців, а серед них – і наш науковець – О. Карпенко, якій призначено стипендію Уряду Австрії для молодих кандидатів наук.

Величезні зусилля завідувача кафедри прикладено до організації і проходження стажування за кордоном, обмін науковцями. Наукове стажування на кафедрі загальної педагогіки та дошкільної освіти пройшли науковці з Університету Марії Кюрі Склодовської в Любліні: Е. Сажинська (2012), у 2014 – Й. Конашевська, Б. Каліновська-Вітек, 2015 – Р. Беднаж-Гжибек, М. Окраса, М. Кусьпіт, А. Каньос, з Університету Я. Кохановського в Кельцах – І. Красінська, з Польської академії наук у Кракові – Е. Дановська. Пройшли стажування на кафедрі дошкільної освіти в Інституті педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської доценти кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти у 2014 р. – І. Паласевич, А. Федорович, О. Карпенко, 2015 р. – Н. Дудник. Програмою їхнього стажування передбачено вивчення досвіду підготовки спеці-

алістів для дошкільних навчальних закладів, ознайомлення з педагогічними технологіями, організацією педагогічної практики. Сподіваємося, що їхні задуми будуть втілені у підготовку фахівців для сфери дошкільної освіти в нашому університеті.

У планах роботи кафедри – проведення міжнародних конференцій, видання монографій, розробка різнорівневих навчально-методичних посібників, творчий пошук сучасних ефективних форм роботи, що відповідали б запитам і потребам ХХІ століття.

Складна і напружена, часто жертвна праця професорсько-викладацького складу кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти зумовила зростання авторитету ДДПУ імені Івана Франка серед аналогічних вишів в Україні. Діяльність кафедри спрямована на навчально-методичне і наукове забезпечення якісної підготовки фахівців, реформування української освіти, якісне виконання фундаментальних та прикладних досліджень. Результати міжнародного співробітництва свідчать про високоефективну та багатогранну діяльність колективу університету – творчого, наполегливого та ініціативного.

Подальших наукових розвідок потребує узагальнення досвіду роботи професорсько-викладацького складу над розробкою та впровадженням інноваційних технологій у підготовці майбутніх освітян.

Список використаних джерел

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення і перспективи розвитку. Львівська область / ред. рада вид.: В.Г. Кремень (гол) [та ін.] ; редкол. тому Н. Скотна (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2012. – 335 с.
2. Грані педагогічної творчості: наукова школа Марії Миронівни Чепіль "Історія, теорія і практика української освіти і виховання" [Текст] : навч.-метод. посіб. / упоряд. О. Кобрій ; Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич : РВВ Дрогобицького держ. педагогічного ун-ту ім. І.Франка, 2006. – 134 с.
3. Життя у творчості й красі : до 20-ліття науково-педагогічної діяльності доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Марії Миронівни Чепіль : наук.-метод. посібник / упоряд. О. Карпенко. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – 380 с.
4. Чепіль М. Педагоги творять майбутнє : нарис про кафедру загальної педагогіки та дошкільної освіти / Марія Чепіль. – Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – 284 с. [Серія «Педагогіка в іменах». Вип. 4].
5. Чепіль М. М. Творчий пошук педагогів Франкового університету : монографія / М. М. Чепіль. – Дрогобич : Ред.- вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2007.– 80 с.
6. Werzejska J., Karpenko O. Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne / Joanna Werzejska, Oresta Karpenko. – Kraków : Impuls, 2015. – 264 s.

SSince the first years of Ukraine's independence the Department staff have been actively spreading the national and democratic pedagogical ideas of the late XIX - the first third of the XX centuries and substantiating new approaches to the advancement in the field of pedagogy. At present the activities consist in producing teaching and research aids for high-quality teacher training, reforming the existing education system, doing basic and applied research, engaging the Department staff and talented youth into scientific research.

The article provides the insight into the quantitative and qualitative composition of the Department of General Pedagogy and Preschool Education and its main activities. The attention is focused on the qualitative growth of scientific research capacity, production of teaching aids, training of academics. The research encompasses a broad spectrum of issues concerning the history of Ukrainian education, national and patriotic upbringing of children and youth, preschool and comparative pedagogy.

The Department graduates students with second Master's degree in «Preschool Education» and «Higher School Pedagogy» and third PhD degree in «011 Science of Education» and «012 Preschool Education». This poses new challenges but also opens up unknown prospects.

A key aspect of the Department activities is international cooperation which has significantly intensified over the last decade and is accountable for bringing the Ukrainian education system to conformity with European standards. The Department carries on active and effective cooperation with a number of universities in Poland, Austria, Belarus, Germany and other countries.

Key words: *Department of General Pedagogy and Preschool Education, scientific activities, teaching aids, training of academics, international cooperation.*

УДК 378

*Інна Червінська
Inna Chervinska*

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ ШКОЛИ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

SOCIO-CULTURAL SPACE OF PUBLIC-ACTIVE SCHOOL IN THE CARPATHIAN REGION

У статті на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду громадсько-активних шкіл, розкриваються теоретико-методологічні засади функціонування соціокультурного простору навчального закладу в умовах гірського регіону. Автор акцентує увагу на провідних чинниках та педагогічних умовах діяльності соціокультурного простору сучасної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: *громадсько-активна, простір, соціокультурний простір, освітній простір, навчальний заклад, гірська школа.*

Складні соціокультурні реалії сьогодення спрямовують вектор змін в освіті на забезпечення готовності і здатності людини безперервно оновлювати й збагачувати досвід, який адекватний до відповідних тенденцій навколишньої дійсності, попереджаючи таким чином можливі протиріччя і проблеми. Тому основним призначення освіти вбачаємо в тому, щоб виступати чинником розвитку людини, суспільства, держави, науки, культури, виробництва, економіки.

Актуальність проблеми зумовлена кількома причинами. Передусім це значення шкіл гірського регіону в системі неперервної освіти, їх роль у вирішенні багатьох питань духовного життя нації, освоєнні нових форм господарювання на селі, відродженні духовного єднання поколінь, культурної самобутності села.

Головним завданням системи освіти є створення в найвіддаленішому гірському селі реальних можливостей для одержання кожною дитиною повноцінних знань. Його вирішення, окрім освітніх, вбирає низку інших проблем, пов'язаних із діяльністю місцевої влади, зі станом економіки і медицини, розвитком агропромислового сектору.

Питанням аналізу організації діяльності загальноосвітньої школи, невід'ємною складовою якої є навчально-виховний процес та робота вчителя, присвячені праці відомих учених В. Сухомлинського, Г. Ващенка, І. Бега, І. Зязюна, В. Кузя, В. Мадзігона, Р. Охрімчук, О. Савченко та ін. Аналізуючи стан досліджень у цій галузі, можна відзначити, що немає єдиного підходу до тлумачення науковцями поняття «соціокультурного простору».

Соціокультурний простір – це процес і результат розгортання культури в часі й у просторі та у взаємозв'язку з соціальними параметрами; це цивілізаційна цілісність з широкими просторово-часовими рамками, що включають всі складні процеси генезису, розповсюдження і функціонування, які протікають не хаотично і випадково, а підпорядковані певній логіці і детермінуються специфічними параметрами (О. Шпенглер, А. Панарін).

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду діяльності шкіл, розкрити особливості побудови соціокультурного простору громадсько-активної школи.

Соціокультурний простір громадсько-активної школи – це системний об'єкт педагогічного проектування, що передбачає виокремлення та вивчення її структурних елементів, зв'язків, системотворчих чинників, які в сукупності впливають на формування особистості та розвиток територіальної громади. Важливою особливістю громадсько-активних шкіл є те, що вони відкриті та сприйнятливі до змін.

В основі діяльності таких навчальних закладів лежать демократичні цінності. Створення та впровадження в практику діяльності інноваційної моделі громадсько-активної школи сприятиме розвитку партнерства між школою та громадою, розвитку активної життєвої позиції учнів, активізації громадян у вирішенні власних проблем, реалізації Концепції «Нової української школи», що дозволить людині навчатися впродовж усього життя. Реалізація визначеної мети забезпечить стабільний соціально-культурний розвиток громади, чії ресурси і структури покликані служити інтересам кожного члена громади.

Розглядаючи освітню діяльність громадсько-активної школи як важливий чинник соціальних перетворень, необхідно враховувати той факт, що можливості її впливу на розвиток сільського соціуму значні, проте і труднощі, з якими зустрічається така школа, також немалі.

Проблема збереження і підтримки гірських шкіл Карпатського регіону є надзвичайно актуальною й в контексті сучасних освітніх реформ та децентралізації. Створення об'єднаних територіальних громад повинно стати певним кроком на шляху до покращення умов життєдіяльності жителів гірських сіл та розширення можливостей для здобуття якісної освіти учнями цих навчальних закладів. Для реалізації визначених завдань нами розроблено регіональний проект експериментального майданчика «*Розвиток особистості молодшого школяра в умовах гірського середовища*», який розгорнутий на базі шкіл двох гірських районів Івано-Франківської області. Метою створення експериментального майданчику є дослідження впливу природного гірського середовища й унікального соціокультурного простору Карпатського регіону на розвиток особистості молодшого школяра.

Школи гірського регіону Українських Карпат працюють у специфічних умовах. Вони зберігають самобутні традиції, мають особливий характер навчальної і трудової діяльності. Адже в умовах віддаленого гірського села школа стає головним осередком культури, духовності. Безумовно, це пов'язано із загальною соціально-економічною ситуацією на селі, з повільним розвитком багатокладності господарства, його технічним забезпеченням [8].

Тому насамперед потрібно позбутись вузькопрагматичного призначення гірської школи, допомогти їй у всебічному розвитку особистості, забезпечити доступність якісної освіти для дітей, що проживають у гірській місцевості. Освіта за своєю природою спрямована в майбутнє, тобто невідоме, незвідане. Здійснювати підготовку людей до життя в майбутньому соціумі через швидкий темп розвитку науково-технічного прогресу та суспільної думки стає дедалі важче. Адже школа, яка орієнтується лише на сьогоднішній день, фактично готує молоду людину до життєдіяльності, як не прикро, у суспільстві вчорашнього дня.

У цьому контексті «важливо не пристосовувати навчання і освіту до вмираючого суспільства, а виривати їх з соціуму, створюючи і застосовуючи на практиці випереджувальні форми та технології організації навчального процесу» [7, с. 156].

З метою надання умов для різнобічного розвитку дитини шкільного віку, забезпечення потреб обдарованих дітей, на базі загальноосвітніх шкіл продовжувати створювати не

тільки опорні школи, а й відкривати нові та модернізувати вже існуючі навчально-виховні комплекси, куди за нашим переконанням повинні входити дитячий садок, школа, позашкільні освітні установи, заклади клубного типу (дитяча музична школа, художня школа, театральна студія, спортивні гуртки та секції), відкривати спеціалізовані школи з поглибленим вивченням окремих предметів та відкриттям технологічних класів, учнів яких навчатимуть столярної справи, різьбярства, писанкарства, ліжникарства, швейної справи. Це сприятиме не тільки збереженню та відродженню народних промислів та ремесел, якими так багаті гірські села, а й забезпечить певну професійну підготовку школярів. Для цього потрібно створити або ж відновити успішно діючі раніше майстерні з усім необхідним для навчання обладнанням.

Відкриття таких загальноосвітніх спеціалізованих профільних шкіл з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів та прикладних ремесел дасть змогу створити сприятливі умови для оволодіння системою наукових знань, забезпечити підготовку учня як майбутнього професіонала, що значно полегшить його адаптацію до життя у гірському соціумі.

Соціокультурний простір містить значний педагогічний і художньо-естетичний потенціал для здобуття додаткової освіти та розвитку професійних умінь і навиків. Знайомство із соціокультурним простором для підростаючої особистості розпочинається з вигляду його будинку, квартири, під'їзду, прибудинкової території; природного оточення; він включає домашнє підсобнє господарство, бібліотеку, відеотеку і фонотеку, Інтернет, організоване дозвілля, спілкування з членами сім'ї і друзями. Навчити молоду людину жити в гармонії з цим простором, цінувати й берегти його, отримувати від нього користь для свого духовного розвитку є стратегічним завданням не тільки для родини, школи і ЗМІ, а й для всіх суб'єктів державної культурної політики [1].

У навчальних закладах гірського регіону можна запровадити поглиблене вивчення предметів за такими профілями: філологічний, суспільно-гуманітарний, біолого-хімічний, фізико-математичний, спортивний і технологічний. Адже йдеться не просто про навчання, а фактично про закладення підвалин життєвого успіху. Необхідно закріпити на офіційному рівні мінімальний перелік надання освітніх, культурних та спортивних послуг учням гірських шкіл, які вони можуть отримувати безкоштовно в освітньому закладі.

Для реалізації визначених завдань, пропонуємо на території гірського регіону втілити модель проекту «Громадсько-активна школа як центр соціокультурного та економічного розвитку гірської громади» у контексті дії «Програми сталого розвитку Карпатського регіону» до якого залучаємо науковців та педагогів країн Європи та США. Цей напрям дослідження може стати базою для створення пілотного проекту довготривалої дії на теренах Прикарпаття, а згодом й інших територіях гірських регіонів України та зарубіжжя. Що на наш погляд сприятиме налагодженню належних умов для здобуття учнями якісної освіти незалежно від місця їх проживання. В Україні 27 районів мають статус гірських чи напівгірських. І всі ці райони мають спільні проблеми – починаючи з фінансування закладів освіти, медицини, культури й закінчуючи питаннями інфраструктури, зайнятості населення тощо. У цьому контексті хотілося б звернути увагу громадськості на умови навчання учнів гірських шкіл та підтримку обдарованих дітей з віддалених гірських регіонів. Адже історія має чимало прикладів відомих і успішних людей, які були вихідцями з маленьких гірських сіл чи містечок.

З цією метою пропонуємо: створити банк даних обдарованих дітей; організувати підтримку обдарованих дітей, вихідців з гірських сіл на всіх рівнях – від регіонального до загальнодержавного; призначити для талановитих дітей з гірських регіонів іменні та соціальні стипендії; розширити доступ учнів гірських шкіл до якісної дистанційної освіти; підготовка інноваційного контенту, інноваційного програмного забезпечення; створити віртуальні класи, налагодити діяльність програми «Клас-рум» в контексті ідей освітнього форуму «Цифрове перетворення освіти».

Наступний аспект на якому зосереджена наша увага це проблема відповідальності батьків за розвиток, виховання та освіти своїх дітей. Організація відповідної просвітницької

роботи з молодими батьками школярів, формування у них почуття відповідальності за долю та життєвий успіх їх дітей, визначення основних засад усвідомленого батьківства.

Адже високогірні райони – це у переважній більшості – депресивні регіони, з проблемами безробіття населення. Багато батьків виїжджають на заробітки за кордон залишаючи дітей без відповідного догляду та опіки. А це вже царина спільної діяльності соціальних педагогів, практичних психологів, громадських та релігійних організацій, шляхом налагодження педагогічної взаємодії та соціального супроводу цих дітей. Тому що сім'ї з гірського села і міські сім'ї відрізняються не тільки побутом дітей і дорослих. Діти з гірських сіл більш залучені до спільної з дорослими праці, мають ширше коло сімейних обов'язків, їхня соціалізація відбувається значною мірою через участь у загальносімейній трудовій діяльності. Відповідно робота з такими проблемними сім'ями повинна передбачати психологічну підготовку вчителя, усвідомлення ним необхідності організації педагогічного керівництва сімейним вихованням; дійове керівництво вихованням дітей з таких сімей, створення цілеспрямованої системи роботи з проблемними сім'ями; спонукання вчителів до творчого пошуку, критичного аналізу роботи з неблагополучною сім'єю, вивчення кращого досвіду сімейного виховання. Як стверджував Оскар Уайльд, найкращий спосіб зробити дитину хорошою – це зробити її щасливою. Налагодження гармонійних відносин батьків та дітей – є запорукою щасливого майбутнього як батьків, так і дітей, а в кінцевому результаті - всієї громади гірського села.

Ще однією проблемою гірських сіл є полікультурність Карпатського регіону, що в контексті військових дій та подій на Сході країни набрала ще більшої ваги та значимості. Формування толерантного ставлення до представників інших національностей, етнічних груп, носіїв інших мов та культур для багатонаціональних та багатоетнічних гірських регіонів Буковини, Закарпаття та Прикарпаття є одним із провідних завдань педагогічної громадськості.

За даними етнологів, у Карпатському регіоні проживає більше двох десятків етнічних груп та «вкраплень» інших національностей, чії діти спільно виховуються у дошкільних навчально-виховних закладах та навчаються в школах. Завдяки виваженій політиці органів місцевого самоврядування між етносами фактично немає соціальної напруги, міжетнічної ворожнечі тощо. Представники різних етносів зазвичай толерантно ставляться до мови, культури, віросповідання, звичаїв і традицій своїх територіальних сусідів з інших етнічних груп.

Полікультурний підхід дає можливість як педагогові, так і його учням відмовитися від звички безумовного пріоритету лише власних культурних цінностей і традицій, толерантно ставитися до інших людей, що взаємодіють між собою і сприяють взаємозбагаченню представників різних національностей, тобто формуванню полілогічного способу осмислення дійсності. Цього вимагають не лише умови проживання на території Українських Карпат, а й та обставина, що значна частина дорослого населення у зв'язку з безробіттям змушена заробляти на життя за кордоном, де також постає необхідність вивчення інших мов, ознайомлення з новими звичаями, традиціями, культурними цінностями. Сьогодні значно зростає потреба у фахівцях, які здатні адекватно здійснювати навчально-виховний процес у полікультурному суспільстві з урахуванням розмаїття етнічних, расових та релігійних засад. У сучасному соціокультурному просторі полікультурність стає невід'ємним компонентом професіоналізму. Це дає підставу розглядати проблему підготовки вчителя до роботи в полікультурному середовищі як одну з ключових. Ще однією проблемою, яка потребує вирішення є розвиток професійної компетентності та фахової готовності педагогів до роботи в гірських школах. Підготовка педагогів до професійної діяльності в умовах гірського середовища є нагальною потребою сучасної системи освіти України.

Нові підходи до організації і здійснення навчального процесу в школі гірського регіону вимагають якісної перебудови системи підготовки вчителя. Спрямованість на особистісно орієнтовану модель навчання, впровадження сучасних технологій потребують від фахівця цілісного бачення навчання як інтегрованого процесу, який різнобічно впливає на дитину.

Практика показує, що на сучасному етапі забезпечити розвиток територіальної громади та школи в гірській місцевості лише за рахунок класичних форм її організації без належного фінансування та централізованого управління нею неможливо. На часі вироблення цілісної освітньої політики окремих гірських регіонів і запровадження громадсько-державної форми управління ними.

Формуючи соціокультурний простір громадсько-активної школи педагоги визначають завдання реорганізації шкільних приміщень і зон рекреації, організації культурної діяльності в дитячих спільнотах, а також удосконалення навчальних програм і планів згідно з принципами різноманітності, варіативності, й альтернативності побудови, відповідно до аналізу освітньої діяльності школи. Це дає педагогу можливість підвищити свою педагогічну культуру і компетентність, оскільки новий соціокультурний освітній простір не може функціонувати, якщо вчительське середовище консервативне і не сприймає нововведення.

Структура соціокультурного простору громадсько-активної школи, на наш погляд, представляє цілісну, динамічну систему компонентів – аксіологічного, базового, функціонально-утворюючого і предметно-практичного, які знаходяться в певній ієрархічній залежності. Такий простір навчального закладу формується в процесі реалізації у навчально-виховному процесі гуманістичних ідей і цінностей, які сприймаються у цьому педагогічному співтоваристві, з врахуванням інтересів, потреб та запитів батьків і школярів.

Впродовж тривалого часу роль гірських регіонів у соціальному, освітньо-культурному розвитку у багатьох країнах не визнавалась або принижувалась. Карпати, які знаходяться в самому центрі Європи, добре ілюструють окреслені проблеми, які можливо не дуже добре видно з київських пагорбів та нажаль вони чіткі й нагальні для жителів гір.

Функціонування соціокультурного простору школи характеризується відносинами, що склалися серед людей, особливостями традицій, які увійшли в уклад цієї освітньої установи. Вони створюються як школярами, так і педагогами та батьками в процесі спільної діяльності; розглядаються як сукупність об'єктів культурно-освітнього призначення, пов'язаних із створенням і поширенням культурних і освітніх цінностей: творчих організацій, пізнавальних спільнот, науково-дослідних і методичних об'єднань, навчальних занять, студій, гуртків, секцій, території пришкольного ділянки, засобів інформації (шкільна газета, стенди), естетики одягу педагогів і школярів тощо.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні за останні десятиріччя, суттєво загострили освітні проблеми жителів гірської місцевості, зумовили значні зрушення у дослідженні цих територій. Тому варто звернути увагу на необхідність дослідження регіональних особливостей розвитку освіти, створення в цих регіонах ресурсних центрів, оптимального освітнього простору в гірській місцевості. Реалізація окреслених завдань дозволить накопичити достатній фактичний матеріал для проведення порівняльного аналізу наукових концепцій, підходів, розробок та практичного досвіду з проблем життєдіяльності гірських територій України з іншими країнами Європи і США.

Оприлюднення вказаних проблем зумовлено необхідністю подальших спільних дій очільників районних, обласних рад щодо збереження гірських районів під час проведення децентралізації державної влади та адміністративно-територіальної реформи. Всіх зацікавлених зібрати разом повинні ГОРИ. І хоч зазвичай у природі гори роз'єднують. Та незважаючи на те, що нас розділяють Карпати, нас повинні об'єднати спільні проблеми, які для всіх гірських населених пунктів є подібними. А вирішення їх розпочинається із збереження у віддаленому гірському селі школи. Подальші наукові розвідки пов'язуємо із побудовою узагальнюючої моделі громадсько-активної школи.

Список використаних джерел

1. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования / Н.Б. Крылова // – 1995 – Вып. 2. – С. 34-35.

2. Кісіль М. В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта / М. В. Кісіль // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – 2006. – Вип. 88. – С. 138–141.
3. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О.Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40.
4. Ненахова Е.Н. Теоретико-методологические подходы до формирования социокультурной среды / Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2010. – № 128. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/128/penahova_128_172_181.pdf
5. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя : Монография / Е.В. Пискунова. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2005. – 324 с.
6. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. – Одеса, 2005. – 24 с.
7. Шиян Н. Профільна сільська школа: проблеми та перспективи // Освітній дайджест. – 2004. – №3. – С. 153-157.
8. Chervinska Inna. Mountain School of the Ukrainian Carpathians: Problems and Prospects of Development // Inna Chervinska / Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. – Vol 1, – No 2-3 (2014). – pp. 28-33

The article deals with the analysis of psychological and educational literature, learning of advanced teaching experience to reveal the theoretical basis of socio-cultural space of public-active school of the Carpathian region in the context of the modern paradigm of education and the Concept of «New Ukrainian school».

The paper highlights the features of this complex and multifaceted process in general educational environment of the mountain school.

The author focuses on the socio-cultural aspect of public-active school, reveals the specific features of its functioning, describes the key factors of its influence, different approaches and concepts of pupils' development. Sociocultural school modernization requires innovative approaches to new knowledge in different schools throughout life.

The role of the teaching staff, parents and community in building of socially active schools in the context of decentralization and the establishment of joint local communities has been defined.

The research is focused on the creation of community schools, defines the problems and prospects of their further development. The author emphasizes on the value of mountain region schools in the system of continuous education and in solving of many questions dealing with the spiritual life of the nation, development of new forms of economic activities in rural areas, revival of the spiritual unity of generations and cultural identity of the village.

The researcher stresses that considering social and educational activity of schools is an important factor of social and cultural changes.

The article states that we need to get rid of a narrow purpose for mountain school, help with comprehensive personality development, ensure the availability of education quality for children living in mountainous areas.

Key words: *public-active school, space, socio-cultural space, educational space, educational establishment, mountain school.*

УДК 378.22:796:[613/614]

Інна Шапаренко
Inna Shaparenko

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ
ДИСЦИПЛІНИ «ЕКОЛОГІЧНА ГІГІЄНА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
ТА СПОРТУ» В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ІЗ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ»**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING
THE COURSE «ECOLOGICAL HYGIENE OF PHYSICAL CULTURE
AND SPORTS» IN TRAINING MASTER STUDENTS SPECIALIZING IN
«PHYSICAL EDUCATION»**

У статті розкрито теоретико-методичні аспекти викладання вибіркової навчальної дисципліни «Екологічна гігієна фізичної культури та спорту» для магістрантів факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Визначено мету, завдання вивчення дисципліни, перелік професійних знань, умінь і навичок, якими повинні володіти магістранти під час вивчення цього курсу. Наведено та схарактеризовано складові навчально-методичного комплексу дисципліни.

Ключові слова: програма, навчально-методичний комплекс, навчальна дисципліна, екологічна гігієна, фізичне виховання, спорт.

В умовах модернізації системи освіти України формування фахівця високого компетентнісно-професійного рівня є одним із пріоритетних завдань.

Професійна освіта сьогодні набуває значення чинника соціально-економічного, інтелектуального, духовного та фізичного оновлення суспільства, її провідними сутнісними характеристиками є безперервність набуття знань, фахова компетентність та ціннісне ставлення до власного фізичного стану і здоров'я нації загалом [2, с. 316]. Останнє, в першу чергу, стосується фахівця фізичної культури, який повинен володіти педагогічними, медико-біологічними, інформаційними технологіями для формування здорового способу життя, розвитку рухових умінь і навичок та сприяє інтегральному гармонійному розвитку людини.

Система підготовки фахівців у галузі фізичного виховання і спорту педагогічних ВНЗ передбачає вивчення комплексу медико-біологічних дисциплін, серед яких чільне місце займають предмети, що розкривають сутність взаємодії та адаптації організму осіб, що займаються фізкультурою та спортом із чинниками навколишнього середовища.

Екологічна гігієна фізичної культури та спорту – це навчальна дисципліна, яка склалася як синтез гігієни, екології, спортивної фізіології, функціональної діагностики та інших природничонаукових дисциплін і є однією з важливих серед предметів медико-біологічного профілю на факультетах фізичного виховання педагогічних ВНЗ. Цей курс передбачає поглиблення теоретичних знань і практичних навичок, що необхідні магістрантам для науково-обґрунтованого здійснення навчального та тренувального процесів, змагальної і спортивно-прикладної діяльності у фізичному вихованні, спорті й масовій фізичній культурі.

Аналіз літературних джерел з окресленої проблематики засвідчив, що питання вивчення впливу чинників навколишнього середовища на здоров'я спортсмена, його впливу на функціональний стан організму висвітлено в роботах низки науковців: Булатової М.М.,

Платонова В.Н., Даценка І.І., Вайнбаума Я.С., Коваль В.І., Родіонова Т.А., Бабкіна А.П., Дубровського В.І., Рахманіна Ю.А., Разумова А.Н., Паніної Н.Г., Ушанова Г.А., Кличкової О.В. та ін.

Проте питання щодо розробки навчально-методичного забезпечення та особливостей викладання навчальної дисципліни в процесі підготовки фахівців із фізичного виховання в педагогічних ВНЗ залишається не достатньо висвітленим.

Це і визначило мету дослідження – розкрити методичні аспекти викладання навчальної дисципліни «Екологічна гігієна фізичної культури і спорту» для магістрантів факультету фізичного виховання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка напряму підготовки 8.01020101 «Фізичне виховання».

Для забезпечення фундаментальної теоретичної та практичної підготовки висококваліфікованих кадрів, формування їх професійних компетентностей розроблено навчально-методичний комплекс дисципліни, який має такі структурні елементи:

1. Програма навчальної дисципліни.
2. Робоча програма навчальної дисципліни.
3. Опорні конспекти лекцій з питаннями для самоконтролю.
4. Інструктивно-методичні матеріали до лабораторних занять.
5. Інструктивно-методичні матеріали до самостійної роботи.
6. Тестові завдання для забезпечення поточного контролю знань студентів.
7. Тестові завдання для модульної контрольної роботи.
8. Пакет ректорських контрольних робіт.

Програма вибіркової дисципліни «Екологічна гігієна фізичної культури і спорту» [3], укладена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра напряму 8.01020101 «Фізичне виховання», затверджена кафедрою медико-біологічних дисциплін та фізичного виховання і вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Мета викладання навчальної дисципліни – сформувати у магістрантів систему знань про основні принципи впливу екологічних чинників на стан здоров'я й життєдіяльність організму осіб, що займаються фізичною культурою та спортом.

Основними завданнями вивчення курсу є:

- озброїти фахівців знаннями про чинники впливу навколишнього середовища на здоров'я спортсменів та осіб, що займаються фізичною культурою;
 - сформувати вміння та навички для розробки заходів, спрямованих на покращення стану здоров'я, фізичного розвитку, підвищення загальної і спортивної працездатності осіб, що займаються фізичною культурою і спортом;
 - навчити застосовувати в майбутній професійній діяльності заходи для попередження можливого несприятливого впливу різних екологічних факторів на організм людини;
 - сформувати у майбутніх фахівців активне творче ставлення до самостійного підвищення професійного рівня, до розширення науково-теоретичних знань, удосконалення практичних навичок у вирішенні оздоровчих завдань професійної діяльності.
- Згідно з вимогами освітньо-професійної програми магістранти повинні знати:
- особливості впливу різних екологічних чинників на організм людини для розробки гігієнічних рекомендацій, норм і правил створення сприятливих умов праці, побуту навчання і занять фізичною культурою;
 - екогігієнічні норми та вимоги для забезпечення оптимальних умов для нормального фізичного розвитку, збереження і зміцнення здоров'я людини;
 - гігієнічні основи матеріально-технічного забезпечення тренувального процесу в окремих видах спорту;
 - способи комплексної оцінки мікроклімату в місцях відпочинку та тренувань (або змагань) у різних кліматичних зонах, акліматизації та тимчасової адаптації спортсменів високого класу та спортсменів-інвалідів;

- методи оцінки функціонального стану спортсменів, що тренуються в несприятливих кліматичних умовах із врахуванням біоритмів.
- Також вони повинні вміти:
- створювати оптимальні умови для занять фізичною культурою і спортом, праці та відпочинку дітей і підлітків;
- правильно організовувати заняття фізичними вправами, нормувати фізичні навантаження, забезпечувати тренувальний процес в окремих видах спорту в несприятливих кліматичних умовах.

Опис навчальної дисципліни наводимо у табл.1.

Таблиця 1

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Характеристика навчальної дисципліни
	денна форма навчання
Кількість кредитів ЄКТС – 3	за вибором
Змістових модулів – 2	Рік підготовки:
	7-й
Загальна кількість годин – 90	Семестр
	13-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи студента – 4	Лекції
	12 год.
	Лабораторні
	18
	Самостійна робота
	60 год.
	Вид контролю: залік

Структуру навчальної дисципліни з переліком тем і розподілом годин наведено в табл.2.

Таблиця 2

Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	денна форма			
	усього	у тому числі		
л		лб.	с.р.	
1	2	3	4	5
Змістовий модуль 1. Загальна екологічна гігієна				
Тема 1. Організм людини і фактори навколишнього середовища. Вплив навколишнього середовища на здоров'я і діяльність людини	8	2	2	4
Тема 2. Медико-біологічні методи дослідження в екогігієні	8	-	-	8
Тема 3. Фактори, що погіршують стан здоров'я людини	10	2	2	6
Тема 4. Атмосферні фактори та їх вплив на здоров'я людини	10	2	2	6

Тема 5. Гігієнічна оцінка води та її вплив на здоров'я людини	10	2	2	6
Разом за змістовим модулем 1	46	8	8	30
Змістовий модуль 2. Екологічна гігієна фізичної культури та спорту				
Тема 6. Вплив факторів навколишнього середовища на фізичну працездатність спортсмена	10	2	2	6
Тема 7. Екологічна гігієна різних видів спорту	10	2	2	6
Тема 8. Екологічна гігієна харчування спортсменів	8	-	2	6
Тема 9. Біологічні ритми та фізична діяльність	8	-	2	6
Тема 10. Засоби відновлення спортивної працездатності	8	-	2	6
Разом за змістовим модулем 2	44	4	10	30
Усього	90	12	18	60

Лекція в навчальному процесі вищої школи займає домінуюче місце, оскільки є основною формою проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу. Її дидактична мета – ознайомити студентів із науковою проблемою, розкрити основні питання теми, зосередити увагу на найскладнішому матеріалі, готувати їх до подальшої самостійної роботи. Методична цінність лекції полягає в тому, що студент має можливість засвоїти значно більше інформації, ніж за той самий час самостійної роботи. Під час лекції формуються теоретичні знання та уміння критично оцінювати здобуту інформацію. Також лекційне заняття сприяє встановленню прямого контакту між викладачем і студентами, де вони можуть отримати відповіді на запитання. Для забезпечення повноцінного включення в навчально-пізнавальну діяльність магістрантів нами використовуються проблемні лекції та лекції-візуалізації із мультимедійними презентаціями з окремих тем.

Відповідно до окреслених тем (табл. 2) зміст лекцій розкриває такі питання:

Змістовий модуль 1. Загальна екологічна гігієна

Тема 1. Організм людини і фактори навколишнього середовища. Вплив навколишнього середовища на здоров'я і діяльність людини. Об'єкт, предмет, мета та завдання екологічної гігієни. Основні поняття вивчення дисципліни. Основні складові навколишнього середовища. Взаємодія організму із зовнішнім середовищем. Вплив факторів навколишнього середовища на здоров'я спортсменів і тих, хто займається фізичною культурою.

Тема 2. Медико-біологічні методи дослідження в екогігієні. Класифікація методів дослідження. Методи дослідження реакцій організму на дію мікрокліматичних факторів. Методи дослідження серцево-судинної системи. Методи дослідження функції зовнішнього дихання. Дослідження центральної та периферичної нервової системи. Методи дослідження нервово-м'язової системи. Поняття про біохімічні методи дослідження. Самоконтроль спортсмена.

Тема 3. Фактори, що погіршують стан здоров'я людини. Негативний вплив гіпокінезії на організм людини. Вплив алкоголю на організм та його наслідки. Тютюнопаління. Застосування анаболічних стероїдів та стимуляторів. Аутогемотрансфузія. Нормалізація маси тіла. Наркоманія.

Тема 4. Атмосферні фактори та їх вплив на здоров'я людини. Гігієнічні показники якості повітря: температура, вологість, напрям та швидкість руху, атмосферний тиск. Хімічний склад повітря. Основні складові чистого повітря. Механічні домішки повітря. Мікроорганізми повітря.

Тема 5. Гігієнічна оцінка води та її вплив на здоров'я людини. Роль і значення води в життєдіяльності людини. Добова потреба людини у воді при різних видах діяльності. Якість води, її органолептичні властивості. Прозорість, колір, запах і температура води, методи їх визначення та гігієнічна характеристика. Хімічний склад води. Епідеміологічне значення води. Очистка і знезаражування води. Гігієнічні вимоги до питної води.

Змістовий модуль 2. Екологічна гігієна фізичної культури та спорту

Тема 6. Вплив факторів навколишнього середовища на фізичну працездатність спортсмена. Фізіологічні механізми терморегуляції та акліматизації. Регуляція тепловіддачі й адаптація організму людини до спекотних умов довкілля. Терморегуляція та м'язова діяльність. Фізіологічні реакції на виконання фізичних вправ в умовах підвищеної температури навколишнього середовища. Розлади, зумовлені тепловими чинниками: судом при перенапруженні м'язів, теплове перенапруження, тепловий удар. Фізіологічні реакції організму в умовах зниженої температури навколишнього середовища. Вплив штучної й гірської гіпоксії на працездатність спортсмена. Рухова активність в умовах високогір'я. Виконання фізичних вправ за умов підвищеного атмосферного тиску.

Тема 7. Екологічна гігієна різних видів спорту. Значення екогігієнічних умов для підготовки спортсменів. Схема санітарно-гігієнічних заходів підготовки спортсменів. Гігієнічні вимоги до різних видів спорту: спортивні ігри, легка атлетика, спортивна гімнастика, ковзанярський спорт, лижний і гірськолижний спорт, бобслей, санний спорт, плавання, водне поло, стрибки з трампліна, синхронне плавання, бокс, боротьба вільна, греко-римська, самбо, дзюдо, важка атлетика, стрільба.

Тема 8. Екологічна гігієна харчування спортсменів. Особливості харчування при заняттях фізкультурою та спортом. Енерговитрати при спортивних заняттях. Гігієнічні вимоги до режиму харчування. Харчування на навчально-тренувальних зборах і в умовах змагань. Питний режим спортсменів у несприятливих умовах.

Тема 9. Біологічні ритми та фізична діяльність. Екологічні аспекти хронобіології. Біологічні ритми. Характеристики біоритмів. Класифікація біоритмів. Циркадні ритми. Сезонні біоритми. Вплив геліофізичних факторів на біоритми людини. Адаптаційна перебудова біологічних ритмів.

Тема 10. Засоби відновлення спортивної працездатності. Класифікація засобів відновлення спортивної працездатності. Педагогічні засоби відновлення. Характеристика медико-біологічних засобів відновлення: лікувальний електрофорез, магнітне поле, індуктотермія, інфрачервоне та ультрафіолетове випромінювання, лікувальні грязі, вакуум-електрофорез, іонофорез, гідротерапія, баня, сауна. Масаж: репаративний, превентивний, самомасаж. Застосування функціональних лейкопластирних пов'язок. Фітотерапія. Поняття про адаптогени і препарати, що впливають на енергетичні процеси. Психологічні засоби відновлення.

Для забезпечення ефективного засвоєння навчального матеріалу, з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни розроблено методичні рекомендації для виконання лабораторних робіт. Лабораторні заняття з курсу «Екологічна гігієна у фізичній культурі та спорті» допомагають повно використати навчально-виховні аспекти предмета, сприяють організації самостійної роботи, дають можливість показати значення набутих знань для практичної діяльності.

Метою лабораторних занять є поглиблення знань магістрантів і опанування навичками самостійного дослідження із наступним аналізом отриманих даних.

Методика проведення лабораторних занять з екологічної гігієни у фізичній культурі та спорті залежить від змісту навчального матеріалу, його складності, наявного обладнання, рівня знань і підготовленості студентів. Організація занять передбачає активну участь усіх студентів у виконанні завдань. Вони повинні навчитися логічно мислити, робити правильні висновки, записувати суттєве.

Алгоритм проведення заняття передбачає перевірку теоретичних знань магістрантів, яку виконують за тестовими завданнями. Після цього вони виконують лабораторну роботу. Послідовність записів лабораторної роботи є такою: тема і мета заняття, обладнання та інструментарій, хід роботи, висновки.

Самостійна робота магістрантів є дуже важливою і необхідною складовою частиною їх професійної підготовки. Як зазначає Н. Дем'яненко [1, с. 45] магістранти працюючи

самостійно (за консультативної допомоги викладача) і, як наслідок, досягають конкретної мети навчально-пізнавальної діяльності – закріплення знань, формування вмінь; вони набувають навичок самоорганізації, самоконтролю й самооцінки, що дає можливість усвідомити себе в діяльності, особисто визначити рівень оволодіння знаннями і вміннями, відмітити недоліки та ліквідувати їх.

У процесі вивчення дисципліни «Екологічна гігієна у фізичній культурі та спорті» на цей вид діяльності відведено 2/3 (60 годин) усього навчального часу.

Самостійна робота магістранта включає: опрацювання додаткових тем та спеціальної літератури, написання рефератів, робота в мережі Internet.

Завдання для самостійної роботи з дисципліни виконуються індивідуально та оформляються у вигляді звіту. Самостійна робота виконується рукописним способом у зошиті або комп'ютерним набором. Звіт про виконання самостійної роботи необхідно здати викладачу для перевірки не пізніше, як за два тижні до заліку.

Відповідно до робочої програми викладачем запропоновано такі шляхи оцінювання навчальних досягнень магістрантів, як поточний, модульний і підсумковий контроль.

Поточний контроль знань магістрантів здійснюється в таких формах: усне опитування, тести, бліц-опитування. Проте, перевага надається тестовій формі вирішення завдань із теми, оскільки дозволяє об'єктивно оцінювати знання магістрантів і значно скорочує час, який викладач використовує для перевірки їхніх знань. Підготовка до написання тестів забезпечує не тільки перевірку теоретичних знань, але й орієнтує магістранта на активну роботу з додатковою літературою та конспектами лекцій.

Модульний контроль передбачає написання контрольної роботи, яка має 10 варіантів, кожен із яких містить по 10 тестових питань із переліку тем змістового модуля.

Підсумковий контроль – оцінка складається з усіх балів, отриманих магістрантом під час поточного й модульного видів контролю, а також оцінки за виконання самостійної роботи.

До навчально-методичного комплексу викладання дисципліни входить пакет ректорських контрольних робіт – це контрольний захід, який здійснюється з метою виявлення рівня залишкових знань студентів та контролю за якістю навчального процесу.

Пакет ректорських контрольних робіт містить 30 варіантів завдань, які охоплюють зміст усього курсу навчальної дисципліни. Кожен варіант контрольної роботи має чотири рівні: три з яких спрямовані на перевірку теоретичних знань і один містить творче завдання для виявлення магістрантами практичних умінь і навичок. Для розв'язання варіантів контрольної роботи вони мають володіти теоретичним матеріалом, вміти застосовувати знання на практиці, узагальнювати та систематизувати їх.

Оцінка успішності магістранта з дисципліни є рейтинговою і виставляється за багато-бальною шкалою як середня арифметична і має визначення за системою ECTS та традиційною шкалою, прийнятою в Україні. Розподіл балів, які можуть отримати магістранти за темами змістових модулів, наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл балів, які отримують магістранти

Поточний контроль та самостійна робота										Сума
Змістовий модуль №1					Змістовий модуль № 2					
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	100
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	

T1, T2 ... T10 – теми, включені до змістових модулів.

Отже, навчальна дисципліна «Екологічна гігієна фізичної культури та спорту» спрямована на поглиблення у магістрантів системи знань про основні принципи впливу еколо-

гічних факторів на стан здоров'я й життєдіяльність організму осіб, що займаються фізичною культурою та спортом. Система підготовки висококваліфікованого фахівця передбачає аудиторну (лекції й лабораторні заняття) та самостійну роботу. З метою активізації науково-дослідної діяльності на останній вид відводиться 2/3 усього навчального часу. Оцінювання навчальних досягнень здійснюється у формі поточного, модульного та підсумкового контролю знань.

Ці знання є фундаментом високої методичної підготовки фахівця магістерського рівня в галузі «Фізичне виховання», що має велике значення для підвищення конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці.

Перспектива подальших досліджень полягає у вдосконаленні навчально-методичного комплексу дисципліни із впровадженням новітніх підходів до методичного забезпечення навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Дем'яненко Н. Самостійна робота магістрантів у системі модульного навчання: організаційно-управлінські засади / Н. Дем'яненко // Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 3. – С. 42-46.
2. Хоменко П.В. Теоретико-методичні основи вивчення вибіркових дисциплін природничонаукового циклу в системі підготовки фахівця фізичної культури / П.В. Хоменко // Вісн. Чернігівського нац. пед. ун-ту. – Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». – Вип. 98. – Чернігів, 2012. – С. 316-320.
3. Шапаренко І.Є. Екологічна гігієна фізичної культури та спорту: [навч. програма] / І.Є. Шапаренко. – Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2016. – 7 с.

The article deals with theoretical and methodological aspects of teaching optional course «Ecological Hygiene of Physical Culture and Sports» for master students of the Faculty of Physical Education of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. The goal, objectives of the course, the list of professional competencies and skills which are obligatory after the completion of the course are defined.

The components of educational-methodical complex of the subject were determined: training and content syllabus, supporting lecture notes with questions for self-instructional training, materials for laboratory classes and independent work, tests for current and module control of students' knowledge, final tests.

It was proved that that the training course «Ecological Hygiene of Physical Culture and Sports» aimed at deepening master students' knowledge as for the system of fundamental principles of influence of environmental factors on the health and livelihoods of the body for persons who are engaged in physical culture and sports. The system of training highly qualified specialists provides classroom (lectures and laboratory classes) and independent work. In order to promote research activities a master student has 2/3 from all kind of training time.

According to the educational subject syllabus the teacher suggested the following ways of evaluation of educational achievements of master students as current, modular, final control. Current knowledge assessment and module control are performed in the forms of different tests. The final assessment consists of all points earned during the current testing and module controls, as well as the performance of individual work. Overall evaluation of master students' success is rating; it is set by multi-scale system and is defined according to ECTS and traditional scale accepted in Ukraine. A range of points that students may get for the topics of content modules were given.

Key words: program, teaching and methodological syllabus, subject, ecological hygiene, physical education, sport.

УДК: 376-056.263 (091) (477.64-25) «19/20»

Володимир Шевченко
Volodymyr Shevchenko

ЖИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЛЬСЬКОГО ДВОРЯНИНА ФЕЛІКСА ФРАНЦОВИЧА МОВЧАНОВСЬКОГО (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

LIFE AND WORK OF POLISH NOBLEMAN FELIX FRANTSOVYCH MOVCHANOVSKYI (LATE XIX - EARLY XX CENTURY)

У статті автор висвітлює життя та діяльність польського дворянина Фелікса Францовича Мовчановського. Автор охарактеризовує постать, розкриває роль та його внесок у розвиток Олександрівська (сьогодні Запоріжжя). Автор зазначає, що весь свій талант організатора та нескінченну енергію він використав на розвиток цього невеликого повітового містечка.

Ключові слова: Мовчановський, Олександрівськ, Запоріжжя, школа-хутір для глухонімих, діти з порушеннями слуху.

У розвитку незалежної України на перше місце вийшли проблеми загальнодержавного масштабу. Це відбулося в усіх сферах життя країни, в тому числі й педагогіці. Наразі формуємо свою власну історію. Відтак, закономірно зростає інтерес до вітчизняної історії, адже це той фундамент, на який опирається і без якого не може існувати суспільство. Саме дослідження в галузі історії становлять найбільшу цінність.

Суть історії полягає в тому, щоб пам'ятати події, факти, дати та персоналії. Народна мудрість свідчить: «Хто не знає своєї історії, той не гідний кращого майбутнього». Вітчизняна сурдопедагогіка, яка налічує понад 210 років свого існування, теж має історію і багата на події та персоналії. За цей час в ній з'явилось багато славних імен, серед яких М. В. Ветухов, А. А. Мальцев, Н. К. Патканова, І. О. Соколянський, М. М. Яворський та ін. Їх внесок у розвиток вітчизняної сурдопедагогіки важко переоцінити. Проте, є ще імена, які залишаються «поза кадром», та вони не менш вагомі.

Історичними науковими дослідженнями в галузі сурдопедагогіки займалися багато вчених, серед них А. Г. Басова, О. І. Дьячков, Т. В. Єжова, О. М. Таранченко, М. Д. Ярмаченко та ін. Проте персоналія, про яку піде мова у статті, не була об'єктом їх дослідження.

У травні цього року виповнюється 165 років від дня народження видатної людини, колишнього міського голови Олександрівська (сьогодні Запоріжжя) Фелікса Францовича Мовчановського. Його ім'я найбільш відоме у зв'язку із заснуванням Олександрівського училища-хутора для глухонімих (офіційна назва – «Маріїнське училище-хутір Катеринославського губернського відділу опікунства Імператриці Марії Федорівни про глухонімих»), унікального, найбільшого та найефективнішого закладу в Російській імперії, який уперше виник у вітчизняній та світовій педагогічній практиці, аналога якому не було і не має. Проте не лише цим прославився Ф. Ф. Мовчановський.

Спробуємо всебічно поглянути на багатогранну постать Фелікса Мовчановського. У його долі все незвичне – ім'я та прізвище, соціальне походження, посади, які він обіймав у дореволюційному Олександрівську, різноманітна громадська, благодійна та культурно-просвітницька діяльність, життєвий шлях під час Першої світової війни та після революції і, навіть, смерть.

Проаналізувавши документи та матеріали, можемо констатувати, що наші знання про цю людину не завжди достовірні та відповідають історичній дійсності. На те було багато причин:

ідеологічні настанови того часу, тендеційність авторів, цензурні міркування тощо. Водночас, об'єктивне їх висвітлення може пролити світло на життя та діяльність цієї постаті.

Прослідкувати життя та діяльність Фелікса Мовчановського можемо не лише за допомогою його посад, звань і нагород, а й за реальними справами та вчинками, які він робив, перебуваючи гласним (тобто депутатом) і міським головою. Цю посаду він обіймав упродовж кількох термінів, з кінця 1901 по 1911 та з 1916 по 1917 рік. На той час жодне питання, яке б стосувалося життя, діяльності та розвитку міста, не залишалося без уваги міської Думи та Управи і не вирішувалося без їх згоди.

Дослідження свідчать, що Фелікс Францович Мовчановський, заможний, інтелігентний комерсант, без сумнівів був самою яскравою особистістю Олександрівська в останній чверті XIX – початку XX ст. Він міг зробити чудову кар'єру в масштабах Російської імперії, а можливо і за її межами. Але свій талант організатора та нескінченну енергію поклав на розвиток невеликого повітового містечка в різних галузях – промисловості, торгівлі, містобудуванні, освіті, медицині тощо.

Фелікс Мовчановський проживав з родиною в Харкові, а в середині 1870-х років він переїздить до Олександрівська. До олександрівський період його життя майже невідомий. Відомо лише про те, що він спадковий дворянин польського походження із Сувальської губернії (на сьогодні м. Суwalkи – територія Польщі) та отримав домашню освіту за програмою класичної гімназії. За віросповіданням був римо-католиком.

У списках гласних Олександрівського повітового земства прізвище «Мовчановський» уперше зустрічається 1875 р., а 1880 р. – у списках гласних Олександрівської міської Думи. На цей час Фелікс Францович Мовчановський уже був досить відомою людиною в Олександрівську. 1875 року він заснував у місті власне комерційне підприємство «Паровий лісопильний завод та лісна торгівля Ф. Ф. Мовчановського», а також з цього року володів лісовою пристанню. Мовчановському було лише 23 роки... За нетривалий час він зміг накопичити суттєвий капітал, ставши одним із самих заможних людей краю. Так, 1899 р. річне виробництво лісопильного заводу складало 200 000 крб. Здавалося б, навіщо такій людині, успішному комерсанту, така справа як громадська діяльність? Але життєва позиція Фелікса Мовчановського була іншою [3, с. 60].

Він був людиною надзвичайного розуму і невтомної праці, а одночасно обдарований педагог, історик, етнограф, краєзнавець, просвітитель та громадський діяч. Йому були притаманні добродійність і милосердя. На це він витрачав не лише особистий час, але і власні кошти. Без перебільшення можна стверджувати, що громадська діяльність була справою всього його життя.

За час перебування Ф. Мовчановського на посаді міського голови і місті були заможнені бруківкою центральні вулиці, перероблений та розширений водогін, побудована міська електростанція, значно розширилася мережа навчальних закладів [4, с. 3]. Окрім цього, було зроблено ще багато справ на благо мешканців Олександрівська.

Документи свідчать, що на посаді гласного та голови міської Думи Ф. Ф. Мовчановський у різні роки перебував:

- з 1882 р. – директором Олександрівського відділу Опікунства при в'язниці;
- з 1895 р. – почесним членом повітового Опікунства дитячих притулків;
- з 1898 р. – членом міської санітарної комісії;
- з 1899 р. – членом та головою постійної ревізійної комісії;
- з 1899 р. – членом комісії з народної освіти;
- з 1899 р. – членом будівельної комісії з побудови приміщення жіночої гімназії;
- з 1899 р. – членом підготовчої водогінної комісії;
- з 1900 р. – членом Комісії з побудови в Олександрівську середнього механіко-технічного училища з ремісничим відділенням;
- з 1900 р. – членом міської розкладочної комісії;

- з 1900 р. – членом від міста в Повітову оцінювальну комісію;
- з 1900 р. – членом опікунської ради Олександрівської міської жіночої гімназії;
- з 1901 р. – членом міської трамвайної комісії;
- з 1901 р. – членом Опікунської ради торгової школи імені Статс-секретаря графа С. Ю. Вітте;
- з 1901 р. – членом-представником від міського Управління в Опікунство при Олександрівському середньому 7-ми класному механіко-технічному училищі з нижчою при ньому ремісничою школою;
- з 1902 р. – головою Сирітського суду;
- з 1902 р. – головою Опікунської ради Олександрівської торгової школи;
- з 1902 р. – уповноваженим від Опікунства Імператриці Марії Федорівни про глухонімих по Катеринославській губернії;
- з 1903 р. – товаришем (заступником) голови Ради Олександрівського відділу Опікунства Імператриці Марії Федорівни про глухонімих;
- з 1903 р. – дійсним членом Опікунства про глухонімих;
- з 1904 р. – головою місцевого Комітету Російського Товариства Червоного Хреста;
- з 1904 р. – уповноваженим Опікунства Імператриці Марії Федорівни про глухонімих по Таврійській губернії;
- з 1905 р. – головою Опікунської ради Олександрівської торгової школи імені Статс-секретаря графа С. Ю. Вітте;
- з 1905 р. – головою Опікунської ради Олександрівської міської жіночої гімназії;
- з 1907 р. – кандидатом в члени місцевої повітової Оцінювальної комісії;
- з 1907 р. – членом Опікунської ради міських училищ;
- з 1909 р. – почесним членом Олександрівського відділу Товариства судноплавства;
- головою Опікунства жіночої народної школи;
- почесним членом Товариства взаємодопомоги малозабезпеченим ученицям жіночої гімназії;
- почесним членом Товариства взаємодопомоги учням технічного училища;
- пожиттєвим членом благодійного товариства «Покровське Братство» (Братство в ім'я Покрова Пресвятої Богородиці);
- членом Комітету Опікунства про народну тверезість;
- членом Олександрівської повітової Училищної ради;
- членом Повітової Податкової присутності;
- членом Санітарної ради;
- кандидатом в директори Міського громадського банку.

Як представник міста, Ф. Ф. Мовчановський також брав участь у комісіях з питань про експлуатацію дніпровських порогів та про напрямок ІІ Катерининської залізниці [1, Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01004160348#?page=26>].

Переконані, що Фелікс Мовчановський заслужив репутацію ініціативної ділової людини, яка вмiла відстояти свою позицію.

Вінцем освітньої діяльності міського голови Ф. Ф. Мовчановського стало заснування школи-хутору (училища-хутору) для глухонімих дітей.

Виникла ця своєрідна установа на хвилі поширення благодійництва і милосердя виключно на кошти громадських організацій і добровільні пожертвування. Потреба у створенні такого закладу була відчутна: в Олександрівську та в повіті на той час було «126 глухонімих, 44 слабо-розвинутих та сліпих 45 душ».

Загалом, шлях до створення закладу був непростим. Зрештою, 11 травня 1903 р. відбулася закладка школи та інших приміщень хутора. З цього приводу Ф. Мовчановський був удостоєний іменної подяки Імператриці Марії Федорівни.

Фелікс Францович Мовчановський своє дітище не обходив стороною і всіляко допомагав. Ставши міським головою, він зробив усе можливе і неможливе для того, щоб налагодити діяльність цього навчального закладу на найвищому рівні.

За короткий проміжок часу заклад являв собою маленьке містечко з автономною системою життєзабезпечення. На сьогодні важко уявити, що вже на початку ХХ ст. школа-хутір мала свою залізничну гілку, власні електростанцію, водогін, систему центрального опалення, лікарню, аптеку, типографію, телефон, завод сільськогосподарських машин, біологічну та метеорологічну станції, православну церкву (служба священика дублювалася мовою жестів) і тощо. Одночасно з освітою діти отримували і основи знань з роботи на землі за передовою шестипільною системою. В Євпаторії у школи був власний санаторій.

Усе це вигідно виділяло Олександрівський хутір для глухонімих від інших таких закладів не лише Росії, а й усього світу [6, с. 55–60].

Він вів надзвичайно широкопланову громадську роботу. У добродійництві не рахувався з власними матеріальними витратами. З цього приводу зазначалося, що «голова міської Управи, дворянин Ф. Ф. Мовчановський переведений до чину колезького асесора за його подвижницьку працю, значний матеріальний внесок під час організації спільного для Катеринославської і Таврійської губерній Олександрівського відділу опікунства про глухонімих» [5, с. 5].

За свою діяльність Фелікс Францович Мовчановський був нагороджений: орденом св. Станіслава III ст. (28.03.98 р.); орденом св. Анни III (06.12.02 р.) і II (02.04.06 р.) ступеня; Бухарською золотою зіркою III ст. (28.02.02 р.) від Бухарського еміра; золотим нагрудним знаком I ст. Опікунства Государині Імператриці Марії Федорівни про глухонімих (01.05.03 р. за № 6022); знаком Червоного Хреста (24.06.1899 р.).

Окрім цього, Фелікс Францович тричі (16.05.03 р., 03.02.04 р., 03.05.08 р.) був удостоєний високої подяки Імператриці Марії Федорівни за створення Олександрівського училища-хутора для глухонімих та подальший його розвиток; удостоєний Високої подяки Її Величності за надання Олександрівським відділом Опікунства про глухонімих лікарні школи-хутору для поранених офіцерів та нижчих чинів (наказ від 03.02.1904 р. за № 1723); за відмінну службу отримав чин Колезького асесора (наказ Канцелярії Його Імператорської Величності по закладах Імператриці Марії від 22.07.1904 р. за № 55); удостоєний «Іменної подяки» Імператриці Марії Федорівни за відкриття в м. Євпаторія школи-санаторію для глухонімих дітей як засновник цього закладу (наказ від 17.01.1908 р. за № 241); удостоєний подяки Її Величності Государині Імператриці Марії Федорівни від 03.05.1908 р. у честь 10-річчя діяльності Опікунства Імператриці Марії Федорівни про глухонімих (наказ від 26.05.1908 р. за № 5458); отримав чин Надвірного радника зі старшинством з 22 червня 1908 р. (наказ від 04.05.1909 р. за № 29). Відповідав армійському чину підполковника. Офіційне звернення: «Ваше високоблагородіє»; 9 та 12 лютого 1911 р. мав аудієнції у царської родини: Імператора Миколи II, Імператриці Олександри Федорівни та Марії Федорівни, засновниці Всеросійського Опікунства про глухонімих, які високо оцінили діяльність Олександрівського відділу, його власну діяльність та діяльність Олександрівського училища-хутору для глухонімих [6, с. 2–12].

У травні 1911 р. за вигаданими звинуваченнями, пов'язаними з діяльністю цього закладу, Ф. Ф. Мовчановський був заарештований та три місяці провів за ґратами. Після виходу із в'язниці під заставу переїхав до Катеринослава [2, с. 3–6].

Під час Першої світової війни Фелікс Мовчановський брав активну участь у діяльності Всеросійського товариства Червоного Хреста та Всеросійського союзу міст. Харківським комітетом союзу був відряджений у Галіцію (тепер Галичина) уповноваженим для організації продовольчих пунктів.

Проте доля його була своєрідною, до нього безжальною і склалася трагічно. Хвороба скосила цю талановиту людину, справжнього патріота рідної землі. 1921 р. Фелікс Францович Мовчановський помер від тифу в Катеринославі [5, с. 3].

Ф. Мовчановський був одружений на дворянці Антоніні Михайлівні Вишинській. Мав трьох дітей: доньку Зінаїду (14.02.1885 р. н.), синів Бориса (12.12.1889 р. н.) та Георгія (12.08.1894 р. н.). Діти виховувалися в православній вірі [6, с. 1].

Не зважаючи на те, що Фелікс Францович Мовчановський мав польське коріння і був людиною високих моральних устоїв, усе своє життя він присвятив розвитку Олександрівська та служінню на благо його жителів. Він доклав значних зусиль та коштів у його розвиток у різних галузях, а особливо в освіті, чим увіковічив своє ім'я назавжди. Нам же потрібно лише берегти пам'ять про нього та його педагогічно-культурну спадщину.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх питань життя та діяльності цієї багатогранної постаті. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим вивченням раннього та харківського періоду життя Ф. Ф. Мовчановського.

Список використаних джерел

1. Альбом городских голов Российской империи – СПб. : Изд. Морского благотворительного общества, 1903. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dlib.rsl.ru/viewer/01004160348#?page=26>
2. Каменский П. В. История одного погрома. – Екатеринослав : Тип. К. А. Андрущенко, 1914. – С. 3– 6.
3. Кузьменко Н. Запорожье и запорожцы / Н. Кузьменко, Н. Михайлов. – Запорожье : Тандем-У, 2005. – 334 с. – Из содерж. : Феликс Францевич Мовчановский. – С. 60.
4. Морозюк В. Фелікс Мовчановський / В. Морозюк // Запорізь. правда. – 1990. – 17 жовт. – С. 3.
5. Формулярный список о службе гласного Александровской Городской Думы Надворного Советника Феликса Францовича Мовчановского. Составлен 7 февраля 1910 г. – С. 1–12.
6. Ярмаченко М. Д. Виховання і навчання глухих дітей в УССР / М. Д. Ярмаченко. – К. : Рад. школа, 1968. – С. 55–60.

The article deals with the life and work of Felix Frantsovych Movchanovskiy, the nobleman of Polish origin. The author describes the figure of F.F. Movchanovskiy from different positions, reveals his role, importance and contribution to the development of Oleksandrivsk (now Zaporizhia).

The article states that to follow the life and work of Felix Movchanovskiy it is possible not only through his positions, titles and awards, but through his actions and deeds being deputy mayor. This post he held from late 1901 to 1911 and from 1916 to 1917. At that time all the questions concerning life, activity and development of the city did not remain without attention of the city Council and administration, and were not solved without their consent.

Therefore, analyzing the documents and materials we can state that our knowledge of this man is not always reliable and not always correspond to the historical reality. There are many reasons for this fact: ideological attitudes of the time, the bias of the authors, censorship considerations and others. However, their objective description can shed light on some dark spots in the life of this figure.

The author notes that F. Molchanovskiy was a man of extraordinary intelligence and hard work. He was also a gifted educator, historian, anthropologist, ethnographer, educator and social activist. He was characterized by charity and mercy, he spent not only his spare time, but also own funds for it. Activism was a matter of his life.

For the posts of Deputy chairmen of the city Council F.F. Molchanovskiy in different years was a member of various committees, member and Chairman of various posts.

He used his organizing talent and endless energy for the development of a small county town. The city developed in various sectors – industry, trade, urban planning, education, medicine and so on. However, his name is mostly associated with the creation Oleksandrivska School – college-khutor for deaf – in a provincial small village in the early twentieth century. It was a unique institution in the national and global pedagogical practice. And it has no analogues today.

Key words: *Movchanovskiy, Oleksandrivsk, Zaporizhia, school-khutor for deaf, children with hearing impairment.*

УДК 930.2:304.4(477) «1991/2010»

Світлана Шевченко
Svitlana Shevchenko**РОЗВИТОК ШКІЛ З ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ
НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ
ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1991–2010)****DEVELOPMENT OF SCHOOLS WITH POLISH LANGUAGE OF
STUDY IN INDEPENDENT UKRAINE AS A REFLECTION OF
EXTERNAL DIFFERENTIATION IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL
EDUCATION (1991–2010)**

У статті проаналізовано організацію навчального процесу у школах з польською мовою навчання у контексті диференціації загальної середньої освіти в умовах незалежної України (1991–2010); встановлено, що в досліджуваний період відроджувалася система освіти польських меншин; з'ясовано, що польська освіта декларувалася на рівності здобуття знань, умінь і навичок, гарантуванні вільного розвитку національних мов та культур.

Ключові слова: незалежна Україна, розвиток, навчальні плани, диференціація, школи з польською мовою навчання, курси, факультативи.

Розбудова незалежної України відкриває нові перспективи для відродження етнічних спільнот, для самобутнього національного життя в умовах поліетнічного українського суспільства. Утвердження й забезпечення права людини на освіту – один з найважливіших обов'язків держави.

За роки незалежності на основі Конституції України визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу формування державної етнополітики, зокрема щодо забезпечення потреб національних меншин. Це Декларація прав національностей України (1991), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституція України (1996), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Закон України «Про засади державної мовної політики» (2012) та ін. У ст. 6 Закону України «Про національні меншини в Україні» наголошується, що держава гарантує всім національним меншинам права на національно-культурну автономію: користування і навчання рідною мовою, вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних культурних традицій, задоволення потреб у літературі, мистецтві, засобах масової інформації. Водночас пам'ятки історії і культури національних меншин в Україні охороняються законом [7; 8]. Національні меншини як складова народу України є повноправними суб'єктами політичного процесу.

Сьогодні освіта національних меншин України розглядається як система державних заходів, спрямованих на задоволення освітніх потреб представників різних етносів, пов'язаних із специфікою їхнього етнокультурного розвитку, забезпечення рівних конституційних прав на освіту всім громадянам України незалежно від їхнього етнічного походження. Відповідно до законодавства України, а також з огляду на специфіку етнополітичного й етнокультурного розвитку української держави освіта національних меншин сприяє збалансованому задоволенню освітніх запитів українського суспільства. Законодавча база гарантує передусім вільний розвиток національних меншин та стимулює їхнє прагнення зберегти свою ідентичність.

Головними напрямками оновлення школи в Україні була реалізація ідеї народності на основі засвоєння традицій національних культур: відродження ролі школи в розвитку культури народу, демократизація всіх сторін шкільного життя, індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу. Основний шлях здійснення індивідуалізованого навчання диференційований підхід: національний критерій диференціації шкільної освіти, зокрема і для шкіл національних меншин. Як зазначає Л. Д. Березівська, запровадженню диференціації «за національним критерієм сприяло положення про забезпечення всіх націй та національних меншин, які проживають в Україні, вихованням і навчанням їхньою рідною мовою» [1, с. 296]. Під диференційованим підходом в українському шкільництві дослідники розуміють складний процес, що виявляється в різних формах, як зовнішній, так і внутрішній. Зовнішня диференціація – це розмаїття типів навчальних закладів, наявність додаткових і спеціальних факультативів і курсів, що пропонують розширений зміст освіти. Крім того, зовнішня диференціація організації шкільної освіти, ґрунтується не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності [2, с. 64].

Аналіз розвитку освіти національних меншин в Україні свідчить, що тривалий час вона не мала повної національної свободи, тому була приречена на відставання. Водночас використовувалася як зброя для боротьби за національні права, демократизацію та навчання рідною мовою. Вітчизняні розробники теоретичних основ освіти національних меншин висунули ідею, що поєднувала громадську освіту й полікультурність. Обрана концепція багатокультурної освіти зумовлювалася потребою організації системи навчання етнокультури, виховання на її основі самобутності й різноманітності громадян держави, формування поваги та почуття гідності у представників усіх культур незалежно від расового чи етнічного походження, віросповідання. Державний стандарт базової і повної середньої освіти містить положення про те, що засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулювали стосунки між поколіннями, націями, сприяло естетичному й матеріально-етичному розвитку. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на збереженні та збагаченні українських культурно-історичних традицій, вихованні шанобливого ставлення до національних святинь української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні [6, с. 51].

Дослідження розвитку шкіл національних меншин засвідчує, що питання їх організації цих навчальних закладів давно цікавили дослідників (М. Авдієнко, О. Бистрицька, В. Войнолович, Л. Войнолович, М. Марчук, В. Наулко, В. Недольська, С. Очеретко, Б. Чиркота ін.). Заслугують на увагу розвідки сучасних учених-науковців Б. Андрієвського, Л. Березівської, Є. Голобородька, І. Миронової, О. Обидьонової, О. Рафальського, Н. Рудницької, О. Сухомлинської та ін., де висвітлюються питання організації системи освіти для національних меншин і полікультурної освіти й виховання. Становлення та функціонування мережі освітніх закладів; підготовка педагогічних кадрів для відповідних навчальних закладів.

Основним етнічним чинником змін організації навчально-виховного процесу, функціонування та розвитку шкіл національних меншин була база педагогічних засад освітньої реформи України, що визначалися постановами Кабінету Міністрів УРСР «Про Державну програму розвитку української мови та інших національних мов в УРСР», «Про утворення Комітету у справах національностей при Кабінеті Міністрів УРСР» (1991); «Про спеціальні редакції для випуску літератури мовами національних меншин України» (1992); Положенням Президії Академії наук УРСР «Про утворення відділу єврейської історії та культури» (1991), законами України «Про освіту», «Про громадянство» (1991), «Про національні меншини в Україні» (1992); указами Президента України «Про Міністерство України у справах національностей, міграції і культур» (1993); Програмою розвитку освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.), Державною програмою відродження і розвитку освіти національної меншини на 1994–2000 рр. (1994) та ін. В руслі суспільно-політичних, соціально-економічних та педагогічних змін було актуалізовано диференційоване навчання як чинник демократизації й

гуманізації освіти. Власне законодавчо (Концепція середньої загальноосвітньої школи України, 1991) на державному рівні було задекларовано принципи індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу [3, с. 71].

Незалежність України сприяла умовам для розвитку культури та освіти національних меншин, які проживали на її території [8]. Польська – була однією з найчисельніших серед інших меншин на території України.

Вивчення польської меншини в Україні в історичній ретроспективі та на сучасному етапі показує, що цим питанням займалися такі дослідники, як Т. Веремчук, Т. Єременко, О. Жосан, В. Загурська-Антонюк, О. Калакура, Я. Лазар, Н. Медведчук, С. Рудницький, С. Сухачов, Б. Чирко та ін. Напрацювання цих науковців дають змогу виявити лише деякі аспекти становища та діяльності польської національної меншини як суб'єкта суспільно-політичних процесів в Україні. Тому окреслені питання потребують подальшого комплексного вивчення. Зважаючи на актуальність та недостатню вивченість проблеми, ставимо за мету з'ясувати організаційні засади розвитку шкіл з польською мовою навчання в умовах незалежної України як відображення зовнішньої диференціації в 1991–2010 рр.

Розвиток шкіл з польською мовою навчання відбувався в період істотних змін у суспільному житті країни, а саме: оновлення змісту програм, підручників, навчальних планів відповідно до оформлення їх національними особливостями життя й побуту народів України. Важливо те, що Колегія Міністерства освіти УРСР відповідно до Декларації про державний суверенітет України на основі аналізу стану загальноосвітньої школи, досвіду її розвитку в інших республіках і державах схвалила «Концепцію середньої загальноосвітньої школи» (1991), яка визначала основні завдання й перспективи розвитку школи, напрями духовного та національного відродження, серед яких – індивідуалізація і диференціація навчально-виховного процесу – з оперттям на національні традиції [3, с. 75]. «Відродження освіти національних меншин в Україні розпочалося після проголошення державного суверенітету та зі здобуттям незалежності України. Це був новий етап культурно-освітнього розвитку національних меншин в Україні» [5, с. 22].

Головними напрямками відродження школи було реалізація в навчанні та вихованні школярів ідеї народності на основі засвоєння традицій національних культур українців та інших народів, які проживають на Україні; відродження ролі школи в розвитку культури народу; індивідуалізація навчально-виховного процесу, урахування здібностей, нахилів, інтересів дітей та їхнього інтелектуального, фізичного й психічного розвитку; диференціація передбачала варіативність змісту, форм і методів навчання та виховання. На державному рівні було узаконено різноманітність загальноосвітньої школи (середня загальноосвітня школа, гімназія, ліцей та ін.) [3, с. 75].

Зміст навчально-виховного процесу у школах усіх типів був єдиним і спрямований на національну свідомість українського народу й на культуру народів, які проживали на Україні. Національний компонент змісту освіти включав знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв, ідеалів, культуру й побут інших народів. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так і в предметах за вибором учнів, факультативів і курсах. Національне самовизначення школи відображало національні елементи у її виховній діяльності, відбувалося вивчення рідної мови, літератури, історії, географії, народознавства; відродження краєзнавчої роботи, залучення учнів до активної участі в збереженні й охороні святих свого народу, пам'ятників історії, культури й до засвоєння традиційних ремесел і народних промислів; відзначення польських національних свят, поширювалася польська література. На думку Л. Д. Березівської, «...національний компонент змісту освіти має включати знання з рідної мови й літератури, історії свого народу, його традицій, звичаїв та ідеалів, про культуру та побут інших народів, що проживають на території України, сучасні етнічні процеси тощо. Ці знання розкривалися як в обов'язкових навчальних предметах, так

і в предметах за вибором учнів, у факультативних курсах. Найближча людині історія – це культура свого народу...» [4, с. 373].

Основним документом, який регулював навчально-виховний процес, був навчальний план, що складався на основі розроблених Міністерством освіти базових навчальних планів. Навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах здійснювався за типовими навчальними планами. Відповідно до них мова і література етноменшин вивчалися як обов'язкові предмети, на які відводилася певна кількість годин на тиждень [5, с. 20]. На відміну від минулих років (1988/89 н. р.), у навчальних планах для шкіл з польською мовою навчання на 1990/91 н. р. було введено предмети «Історія Польщі», «Географія Польщі», «Суспільствознавство» й «Естетичну культуру»; навчальні курси: «Народознавство», «Рідний край», «Етнографія та фольклор України», «Історія України» і «Географія України» й факультативи: «Рідний край», «Культура та мистецтво України», «Світова художня література» та ін. Було значно розширено мережу шкіл, класів з поглибленим вивченням навчальних предметів, а також відкрито спеціальні класи для проведення факультативів рідною мовою [15, с. 5]. Важливо, те що виконання Закону УРСР «Про мови в УРСР» посприяло збільшенню кількості годин не лише на вивчення історії й географії України, але й на вивчення рідної мови національних меншин.

Типові навчальні плани для шкіл з польською мовою навчання передбачали вивчення державної, рідної, а також європейських мов. Учні польських шкіл навчалися польською й вивчали польську мову, літературу, історію, культуру, звичаї, традиції свого народу й рідного краю. Поглиблено вивчали польську словесність майже 600 учнів. За рахунок варіативної складової робочих навчальних планів з польською мовою навчання було виділено додаткові години на вивчення польської мови і літератури, історії польського народу, історії й літератури рідного краю, більше годин відводилося на вивчення класичної та сучасної польської літератури. Додатково польські школи вивчали українську мову, історію та географію Польщі.

Водночас особливу увагу надавали факультативам як формі диференційованого навчання. У V варіативній частині Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів із різними мовами навчання на 1990/91 н. р. було передбачено вивчення мов національних меншин як предмета, так і факультативно [16, с. 103]. У 7–9 кл. – 2 год. і 10–11 кл. – 4 год. на тиждень понад навчальний план [3, с. 74]. Згодом, на середню школу стало 4 год, а на старшу – 6 [16, с. 103].

Факультативи відкривалися і діяли при школах національних меншин, недільних школах та національно-культурних товариствах. Факультативно вивчалися такі мови: кримськотатарська, угорська, польська, румунська, турецька, єврейська, болгарська, гагаузька, новогрецька, словацька, чеська, німецька та ін. На початок 1992 р. у школах України здійснювалося факультативне навчання (20203 учнів), працювало 1400 груп (120 тис. учнів), у тому числі з вивчення польської (90) [10, с. 57]. Наводимо відомості про польські факультативи в 1991/92 н. р. (табл.) [5, с. 23].

Таблиця

Мова чи предмет	Область	Кількість шкіл	Кількість груп	Кількість учнів
Польська	Вінницька	3	5	90
	Житомирська	10	19	580
	Львівська	11	12	210
	Тернопільська	5	12	225
	Хмельницька	12	21	272
	Чернівецька	2	6	72
	м. Київ	2	3	45
Усього		45	78	1494

Аналіз таблиці показав, що найбільша кількість (12 шкіл та 21 груп) була в Хмельницькій обл. (272 учнів), а найменша – 2 і 3 групи в м. Києві (45 учнів). У Вінницькій і Чернівецькій – 3–2 шкіл та – 5–6 груп, але у Вінницькій – учнів навчалася більше (90), ніж у Чернівецькій (72). У Тернопільській працювало – 5 шкіл та 12 груп (225 учнів). У Житомирській і Львівській було однаково шкіл (10–11) та груп (19–12) з 580 і 210 учнів. Зазначимо, що у школах Старосамбірського, Самбірського, Пустомитівського, Яворівського, Мостиського та Дрогобицького районів, у м. Львові і Дрогобичі, крім факультативів з вивчення польської мови працювали гуртки. Також польську мову вивчали у Івано-Франківській, Хмельницькій, Київській, Кіровоградській та Закарпатській обл. [13, с. 2].

Відбувалося відродження шкіл етноменшин, а система освіти ставала мовно різнобічною. Якщо в 1980 р. працювали заклади освіти з російською, єврейською, польською, молдавською, угорською мовами, то в 1991 р. вже діяли заклади з вивченням або навчанням болгарською, єврейською, кримськотатарською, молдовською, німецькою, польською, румунською й угорською. У період з 1991 і по 2000 рр. шкіл з польською мовою навчання зросло від 3 до 5, а саме: в 1999/2000 н. р. в Україні діяло 3 школи з польською мовою навчання, 4 українсько-польські школи, 2 школи з програмно-цільовим вивченням польської мови, у 20 школах функціонували польськомовні класи і групи. У наступному навчальному році – 4 у Львові (289 учнів); 1 – польськомовний клас у Львівській та 5 шкіл з українською та польською мовами навчання в Житомирській обл. Поширювалася факультативна форма вивчення мови. Впродовж 2000–2002 рр. створено 32 факультативні групи (590 учнів) при загальноосвітніх школах у Вінницькій, Івано-Франківській, Львівській та Хмельницькій обл. [12, с. 36].

У 2002/2003 н. р. діяло 4 школи з польською мовою навчання (1.013 учнів), 2 школи з українською і польською мовою (740 учнів), польську мову як предмет вивчали 1.425 учнів, а факультативно – 6.270 школярів [11, с. 3]. За даними на 2005 р., на території України функціонувало 10 шкіл (730 учнів) з навчання польською мовою, 2 школи (640 учнів) з вивчення польської мови як навчального предмета, 4 школи змішані (310 учнів), в яких вивчалася польська мова та факультативно вивчали польську мову 5200 учнів. Вивчення польської мови проводилося в Житомирських гуманітарних гімназіях №1, 23 та в школах №17, 21, 27, 28 і 36, в яких польська мова була обов'язковим предметом з першого по дванадцятий класи [14, с. 1].

Аналіз літературних джерел стверджує, що в 2008/2009 н. р. в Україні функціонувало 20.447 загальноосвітніх навчальних закладів з контингентом учнів 4,4 млн, з них польською мовою навчання – 5 шкіл (1.302 учні). Понад 5 тис. дітей і підлітків вивчали польську мову, літературу, історію [11, с. 75–76]. Всього в Україні у школах з польською мовою навчання в 2008/2009 н. р. навчалася 1389 учнів у 74 класах; працювало 20 недільних шкіл, 10 груп, у яких тисячі дітей, підлітків, юнаків та дівчат, а також дорослих опановували польську мову. Загалом в Україні нараховувалося 73 польських навчальних пунктів, у яких працювало 190 учителів польської мови. Крім того, польська мова вивчалася у численних українських вищих навчальних закладах, здійснювалося співробітництво між загальноосвітніми школами, вищими навчальними закладами.

Отже, польська меншина в незалежній Україні, відроджувала етнонаціональні ознаки, розвивала традиційну народну культуру і ментальність; поступово розширювала мережу навчальних закладів, створювала умови навчання польською мовою. Отже, у досліджуваній період серед національних меншин існували різні типи шкіл, які поділялися за зовнішньою диференціацією: мовами навчання, класами і групами, а також внутрішньо – у викладанні таких предметів, як рідна мова та література, історія України, історія Польщі, суспільствознавство та ін.; курсів і факультативів.

Аналіз розвитку шкіл з польською мовою навчання свідчить, що впродовж 1991–2010 рр. розвивалася системи освіти польської національної меншини, забезпечувалося право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою; розвиток системи освіти

національних меншин, зокрема на зміст і стан роботи початкової та середньої освіти польської етнomenшини.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / авт. : Сухомлинська О. В., Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антоненко Н. Б., Філімонова Т. В., Антоненко М. Я, Куліш Т. І., Шевченко С. М. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 620 с.
2. Березівська Л. Д. Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець 30-х – перша половина 50-х рр. XX ст.) / Л. Д. Березівська // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 4. – С. 59–66.
3. Березівська Л. Д. Державна політика в питанні диференціації організації та змісту шкільної освіти в радянській Україні у період зародження демократичних змін (1985–1991) / Л. Д. Березівська // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 1. – С. 70–78.
4. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у XX столітті : документи, матеріали і коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : хрестоматія / Л. Д. Березівська : Ін-т педагогіки НАПН України. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 384 с.
5. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханова І. Г. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – С. 21.
6. Гончаренко, Л. А. Полі культурна освіченість педагога: теорія і практика / Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2009. – 136 с.
7. Закон України «Про національні меншини» № 2494, від 25.06.1992 року // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 36. – С. 529.
8. Закон України «Про освіту» (схвалено Верховною Радою 23 травня 1991 р.) // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України: Офіц. вид. – К. : Парламент. Вид-во, 2004. – 404 с.
9. Зеркаль М. М. Дослідження історичних змін в системі перепідготовки педагогічних кадрів для шкіл з етнічним компонентом навчання (1990–2000-і рр.) / М. М. Зеркаль // Вісник нац. техн. ун-ту «ХПІ» : зб. наук. пр. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2013. – № 25 (998). – С. 41–50.
10. Зеркаль М. М. Місце і роль недільних шкіл та факультативного навчання в системі освіти етнomenшин України (1991–2011 рр.) / М. М. Зеркаль // Наук. вісник Миколаївського нац. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Історичні науки. – 2012. – Вип. 3.33. – С. 54–59.
11. Калакура О. Я. Польська меншина як чинник україно-польської співпраці на сучасному етапі / О. Я. Калакура // Істор. архів. Наукові студії : Зб. наук. пр. – Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2011. – Вип. 6. – С. 73–79.
12. Коваленко О. М. Освітня політика України та Польщі щодо національних меншин (2000–2005 рр.) / О. М. Коваленко // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані». – 2012. – № 5 (85). – С. 34–39.
13. Лазар Я. Національна політика України в освітній сфері (на прикладі польської меншини Прикарпаття) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/AiV/2009_2/LAZAR.htm
14. Лясковська-Щур В., Гіжицький Я. Житомирська обласна Спілка поляків України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zozpu.zhitomir.net/>
15. Навчальні плани денних загальноосвітніх шкіл УРСР на 1989/90 н. р. // Інформ зб. м-ва освіти УРСР. – 1989. – № 10. – С. 3– 5.

16. Пилипенко Т. Реалізація освітніх потреб представників національних меншин в Україні: стан, проблеми, перспективи / Т. Пилипенко // Актуальні питання вітчизняної етнополітики: шляхи модернізації врахування міжнар. досвіду. – К. : Укр. нез. центр пол. досл., 2004. – 312 с.

The article is dedicated to the problem of educational process organization in schools with the Polish language in their mother-tongue under differentiation of general secondary school education in independent Ukraine (1991–2010). It shows the development of the network of schools with the teaching of the Polish language on the territory of Ukraine. There was set that the educational system of Polish groups has found its rebirth in an investigated period. It was found out that during realization of governmental politics ethnic groups education has declared the balance of knowledge and skills, free development of national languages and cultures and supporting Polish groups needs of educational and methodical literature in ethnic languages which paid attention to certain historical events version for other ethnic groups representatives in Ukraine.

It was discovered, that foundation and development of ethnic schools in a great measure is related to national politics that assists their further development and functioning; so, the state assures all ethnic groups right to national and cultural autonomy, in partly the use and education in mother tongue or study of the mother tongue in state educational establishments, the creation of national cultural establishments. There were the changes of curricula for schools with Polish languages of education highlighted and there were elective and optional courses implementation emphasized. The acted at schools of ethnic groups and at cultural societies, where the mother tongue of ethnic groups was studied; a transition from the optional study of the mother tongue to the introduction of it as educational subject and the creation of corresponding classes and schools is traced. It was set that under independent Ukraine (1991–2010) a government created the best facilities for mother tongue education in schools of ethnic groups, and also it was investigated, that ethnic groups which lived on territory of Ukraine in order of having cultural and common differences, and forms of mentality diversity in their correlation acquire the system unity transforming into a certain organizational cohesion.

Keywords: independent Ukraine, development, curricula, differentiation, schools with the Polish language teaching, schools with teaching children in their-tongue under, courses and optional classes.

УДК 37.015.31:316.46-053.5

Лариса Шевчук
Larysa Shevchuk

УПРАВЛІНСЬКО-ЛІДЕРСЬКІ ТА ПІДПРИЄМНИЦЬКІ ЗДІБНОСТІ ШКОЛЯРІВ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ

ADMINISTRATIVE LEADERSHIP SKILLS AND ENTREPRENEURIAL ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN: BASIC ASPECTS

У статті визначено основні аспекти управлінсько-лідерських і підприємницьких здібностей школярів, до яких віднесено активність, здатність генерувати ідеї та запалювати ними інших, уміння спілкуватися, працювати в команді, здійснювати планування, організацію, керівництво, координацію і контроль, уміння роботи з текстовою інформацією, наявність відповідних рис характеру та якостей особистості.

Ключові слова: здібності, управлінські здібності, лідерські здібності, підприємницькі здібності, розвиток школярів.

Розвиток інтелектуального, духовного й економічного потенціалу України, становлення громадянського суспільства істотно залежать від специфіки зростання лідерського потенціалу, популяризації та засвоєння основ підприємництва, якості управління.

Сучасні економічні та політичні зміни в усьому світі вимагають створення гнучкої та ефективної системи управління підприємствами та установами, що викликає необхідність корекції навчально-виховного процесу з метою підготовки кваліфікованих спеціалістів, які компетентні зі своєї спеціальності, та здатні ефективно здійснювати управлінську діяльність.

Водночас, за умов інтенсивних демократичних, соціальних, державно-правових перетворень для ефективного функціонування держави й кардинального реформування політичної сфери та соціально-економічних відносин, необхідним є створення потужного та дієздатного лідерства. Як авторитетний працівник підприємства або установи, член організації чи соціальної групи, лідер здатний відігравати істотну роль у соціально-політичних процесах, у регулюванні взаємовідносин у колективі, групі, взагалі у суспільстві. Лідерство є сучасною концепцією управління, насамперед, управління змінами, адже його ефективності сприяє не стільки рівень посади, скільки рівень розвитку лідерських здібностей.

В умовах конкурентного середовища також важливим та необхідним є розвиток підприємництва, – самостійної, ініціативної господарської діяльності громадян, що спрямована на отримання прибутку і здійснюється від свого імені на власний ризик. Запорука успішного здійснення підприємницької діяльності – високий рівень розвитку лідерських та управлінських здібностей, мотивації, творчих здібностей, відповідальності, ініціативності, цілеспрямованості, здатність ризикувати, приймати рішення, вирішувати проблеми тощо.

Отже, для оптимального розвитку українського суспільства, зростання економіки країни, здійснення змін, ініціювання та впровадження реформ стратегічно важливим чинником стають лідерство та підприємливість, управлінські вміння особистості, що мотивує важливість розвитку відповідних здібностей у сучасних школярів.

Актуальні для окреслення термінів «управлінські здібності», «лідерські здібності», «підприємницькі здібності» поняття «управління» та «лідерство», «підприємництво» розглянуто у працях низки вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема сутність, функції та принципи управління досліджували І. Василенко, С. О'Доннел, Г. Емерсон, Л. Калініна, Г. Кунц, О. Мороз, Л. Нечаюк, А. Охріменко, Ф. Тейлор, Н. Телеш, А. Файоль, Р. Фалмер, Ф. Хайек, особистісні риси успішного керівника – М. Вудкок, В. Лебедев, О. Левченко, Г. Мальована, В. Третьяченко, Д. Френсіс та ін., сутність та різні аспекти управлінських здібностей – А. Карпов, О. Свірін, Н. Ревська, Л. Уманський.

Феномен лідерства, його концепції, лідерські якості описували Р. Акофф, У. Бенніс, Е. Богардус, С. Гайдученко, П. Гронн, Ю. Дженнінгс, Е. Дубровська, С. Калашнікова, В. Ковальчук, Ю. Морозов, А. Наумов, Н. Нижник, Т. Підлісна, А. Сбруєва, Дж. Спіллейн, Р. Стогділл, Ф. Тейлор, М. Фуллан, І. Ченг, Е. Шейн, Н. Шергенг, Е. Яхонтова, лідерські якості особистості – С. Кіркпатрік, Г. Лактіонова, Т. Пітерс, Л. Продрому, Р. Стогдил, розвиток лідерських якостей школярів – Д. Алфімов, Т. Вежевич, І. Пескова, А. Семенов.

Сутність підприємництва, поняття «підприємець», мотиви підприємницької діяльності висвітлювали Л.Абалкін, С. Брю, Ф. Гайек, П. Друкер, К. Макконелл, Г. Мінтцберг, А. Сміт, Й. Шумпетер, А. Камінка, специфіку підприємливості (підприємницької здібності) – Г. Гінс, В. Пилипенко, Й. Шумпетер, особистісні якості, риси підприємця – А. Агеев, А. Бусигіна, М. Вудкок, А. Гончар, М. Пітерс, Ю. Старостін, Ф. Хайек, Н. Хілл, Й. Шумпетер, формування в учнів готовності до підприємницької діяльності В. Дрижак, О. Камишанченко, Р. Лучечко, С. Мельников, Р. Пустовіт, К. Старченко, О. Тополь, аспекти готовності та підготовки молоді до підприємницької діяльності досліджували такі українські вчені, як О. Камишанченко, Р. Лучечко, С. Мельников, Р. Пустовіт, К. Старченко, О. Тополь та ін. Водночас, на сьогодні недостатньо дослідженою є проблема розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей школярів.

Мета статті полягає в окресленні основних аспектів управлінсько-лідерських і підприємницьких здібностей школярів.

Здібності – найсуттєвіші риси особистості, «індивідуально-психологічні особливості, що виявляються в діяльності, є умовами її успішного виконання і спричиняють відмінності в динаміці оволодіння необхідними для людини знаннями, навичками і вміннями» [5, с. 217].

Для визначення сутності управлінських здібностей школярів вважаємо за доцільне врахування низки чинників. Так, на нашу думку, суттєвим є усвідомлення того, що управління має забезпечувати структурну цілісність систем, забезпечувати «життєдіяльність, цілеспрямовану динаміку їх розвитку» [4, с. 364]; «підтримання заданого режиму діяльності, реалізацію програми досягнення мети» [7, с. 657]; «реалізацію конкретних програм і практичних завдань» [4, с. 364]; «цілеспрямований вплив на певний об'єкт з метою його зміни в майбутньому» [2, с. 10], «специфічною формою накопичення та використання корисної інформації» [6, с. 21].

Водночас, доцільним є врахування функцій управління (за А. Файолем): планування, організація, керівництво, координація і контроль. Тому вважаємо важливими для управлінських здібностей школярів такі аспекти:

- цілепокладання (ознайомлення із різновидами цілей, формулювання цілей, вибір із запропонованих цілей найбільш пріоритетних);
- прогнозування (індивідуальний або колективний прогноз, різні види сценаріїв розвитку подій);
- планування, розроблення стратегії і тактики досягнення цілей;
- організація, керівництво, координація навчальної діяльності;
- прийняття рішень – здійснення індивідуального або колегіального вибору із альтернатив, дій із формулювання, прийняття, реалізації рішень і контролю за їх виконанням.
- контроль, корекція негативних аспектів, внесення змін у процес діяльності для отримання необхідних результатів.

На окреслення управлінських здібностей впливає розуміння різних ролей керівника за характером діяльності (за Г. Міцбергом): міжособистісних – головний керівник; лідер; посередник, зв'язкова ланка; інформаційні ролі – приймач та поширювач інформації, інформатор, аналітик; ролі, пов'язані з прийняттям рішень – підприємець; той, хто усуває недоліки, вирішує проблеми; розпорядник ресурсів; відповідальний учасник переговорів, той, хто вирішує конфлікти).

Перспективою розвитку управлінських здібностей школярів вважаємо володіння демотичним стилем управління. Водночас, доцільним є розвиток таких рис особистості як активність, домінантність, упевненість у собі, незалежність, емоційна врівноваженість, стресостійкість, енергійність, рішучість, креативність, прагнення до досягнення мети, заповзятливість, відповідальність, товариськість тощо.

Для уточнення сутності поняття «лідерські здібності» доцільним є розгляд поняття «лідерство». Так, М. Альберт, І. Волков, М. Мескон, П. Нортхауз, Б. Паригін, Л. Уманський, Ф. Хедуорі, Е. Шейн визначають лідерство як здатність впливати на окрему особистість, групу; управлінський вплив; процес організації та керування спілкуванням і діяльністю членів групи, що здійснюється завдяки цінним особистісним якостям для досягнення спільної мети за мінімальний термін з максимальним ефектом.

«Лідер – це член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної, специфічної і, як правило, достатньо значимої ситуації, щоб забезпечити організацію спільної, колективної діяльності людей для найбільш швидкого й успішного досягнення загальної мети» [3, с. 141].

На думку С. Гайдученко Л. Даниленко, Р. Дентон, Л. Карамушки, Дж. Коттера, Н. Тічі, С. Чернова, лідер є енергійною та вольовою людиною, володіє ідеями, бачить мету, передбачає зміни, впроваджує їх, формує ставлення до змін, приймає рішення, надає іншим сил. За

Б. Паригінім, лідер – це «акумулятор настрою і регулятор стану спільноти», який спонтанно займає лідерську позицію зі згоди групи [3, с. 139].

Модель сильного лідера (за Ї. Ченгом) передбачає надання іншим членам колективу підтримки, розвиток прихильності до запровадження змін, до активізації позитивної взаємодії; потребує наявності в лідера ясного і логічного мислення, здатності до формулювання чітких цілей і перспектив, передбачає уміння розвитку ефективного співробітництва, надання підтримки позитивним ініціативам, розв'язання конфліктів між членами колективу; спонукає інших до професійного розвитку й удосконалення якості роботи тощо.

З давніх часів вважалося, що лідером може стати лише особлива людина, наділена особливим даром – харизмою.

Для оптимального окреслення поняття «лідерські здібності школярів» слід враховувати типологію лідерства. Зокрема, Б. Паригін диференціює лідерство за такими критеріями [3, с. 147]:

- за змістом діяльності – лідер-натхненник (пропонує групі власну програму діяльності), лідер-виконавець (організовує виконання заданої програми), лідер-натхненник-виконавець;
- за стилем керівництва – авторитарний, демократичний, який поєднує елементи обох стилів;
- за характером діяльності – універсальний (постійний у вияві лідерських якостей), ситуативний.

Водночас, (за Бейлзом Р., Слейтором Ф.) за внутрішньогруповими функціями розрізняють інструментальних лідерів (які сприяють досягненню мети), емоційних (зусилля яких спрямовані на досягнення сприятливого психологічного клімату); лідерів змішаного типу (займаються реалізацією обох функцій).

На нашу думку, лідер має бути і натхненником, і виконавцем, застосовувати демократичний стиль керівництва, бути постійним у вияві лідерських якостей.

Водночас, поділяємо погляди Г. Мінтцберга, який перелічив такі якості успішного лідера: здатність встановлювати та підтримувати систему відносин з людьми, керувати іншими, вирішувати конфлікти, працювати з інформацією, приймати рішення, мати дар підприємця, бути здатним здійснювати самоаналіз.

Необхідним аспектом лідерських здібностей є такі якості, як активність, впевненість у собі, врівноваженість, стресостійкість, підприємливість, відповідальність, комунікабельність, справедливість, чесність, рішучість, самостійність, товариськість та ін.

Для окреслення сутності підприємницьких здібностей необхідним є детальний розгляд сутності підприємництва. Так, Г. Мінтцберг зазначає, що мати дар підприємця – це бути здатним іти на виправданий ризик і на впровадження нововведень. За Й. Шумпетером, К. Макконеллом, С. Брю, В. Пилипенко, підприємець – це економічний лідер, який приймає основні рішення, що потребує розуму та рішучості. Водночас, слід враховувати, що підприємець відшукує можливості всередині організації і за її межами, розробляє і впроваджує проекти з удосконалення, які зумовлюють зміни, контролює розроблення проектів.

Мотиваційними аспектами до здійснення підприємницької діяльності є не тільки прибуток, а й досягнення успіху, можливість для самореалізації, виявлення творчості тощо. Для підприємця важливими є активність, ініціативність, самостійність, винахідливість, рішучість, наполегливість.

Тобто, визначаючи підприємницькі здібності, слід враховувати, що підприємництво – це здатність виявляти активність, іти на виправданий ризик, впроваджувати нововведення, приймати рішення тощо. На нашу думку, підприємницькі здібності школярів доцільно виокремлювати відповідно до таких функцій підприємця: інноваційної, управлінської, ресурсної та ризикової. Підприємницькі здібності учнів – це здатність до впровадження нововведень, прийняття рішень, виправданого ризику, виявлення творчих здібностей, активність, ініціативність, самостійність, винахідливість, рішучість, наполегливість та ін.

Аналіз наукових праць з окресленої проблематики дозволяє структурувати управлінсько-лідерські та підприємницькі здібності школярів таким чином:

- здатність генерувати нові ідеї та запалювати ними інших;
- здатність до прогнозування, прийняття рішень, вміння планувати індивідуальну та колективну навчальну діяльність; здійснювати організацію, керівництво та координацію навчальної діяльності, контроль, корекцію отриманих результатів (за необхідності);
- вміння налагоджувати контакти, спілкуватися з оточуючими, працювати в команді;
- вміння добирати необхідну текстову інформацію, її опрацьовувати, створювати власну;
- наявність таких рис характеру та якостей особистості як активність, ініціативність, цілеспрямованість, впевненість у собі, сміливість, рішучість, ініціативність, енергійність, працьовитість, наполегливість, старанність, відповідальність, самостійність, доброзичливість, здатність до емпатії, уважність, комунікабельність, емоційна врівноваженість, стресостійкість, дисциплінованість, винахідливість тощо.

Надзвичайно важливим аспектом управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей школярів є активність, яка має переростати у проактивність (за С. Кові) – здатність людини брати на себе відповідальність та ініціативу й фокусуватися на тому, що можливо змінити, «діяти на основі принципів, а не просто залежати від емоцій або обставин» [1, с. 10].

Управлінсько-лідерські та підприємницькі здібності школярів – це комплексне утворення, сукупність здатностей, відповідних умінь, рис характеру та особистих якостей. Для оптимального розвитку управлінсько-лідерських та підприємницьких здібностей учнів є необхідним розроблення відповідної методики, її апробація та впровадження в освітній процес сучасної української школи.

Список використаних джерел

1. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных семей [Електронний ресурс] / С.Р. Кови. – Режим доступу: <http://loveread.ec>
2. Охріменко А.Г. Основи менеджменту: навч. посіб. / А.Г. Охріменко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 130 с.
3. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
4. Соціальна філософія. Короткий енциклопедичний словник // В.П. Андрущенко, М.І. Горлач. – Київ-Харків : ВМП «Рубікон», 1997. – 398 с.
5. Степанов О.М. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник / О.М. Степанов, М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.
6. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: Науково-методичний посібник / Л.М. Калініна, Н.М. Островерхова, А.Ф. Остапенко. – К. : «Актуал. освіта», 2002. – 310 с.
7. Філософський енциклопедичний словник. / В.І. Шинкарук, Є.К. Бистрицький, М.О. Булатовта ін. – К. : Абрис. – 742 с.
8. Шевчук Л.М. Управлінсько-лідерські здібності молодших школярів: сутність та специфіка / Л. Шевчук. – Український педагогічний журнал. – 2016. – №4. – С. 18-22.
9. Mintzberg H. The Nature of Managerial Work. – New York: Harper & Row, 1973.

On the basis of the concepts analysis of «leadership», «management» and «entrepreneurship» there were outlined the subject matter of management, leadership and entrepreneurial abilities.

Management is determined as system arrangement; a function of highly organized forms of life, society, industrial and mechanical area which ensures their structural integrity, life-sustaining activity that is aimed on their dynamic development, the object impact for its change in the future; specific form of information accumulation. The concept of «leadership» is interpreted as the impact on groups of

people, the type of management interaction that encourages them to achieve the goal; interpersonal interactions that is carried out through the communication process.

Entrepreneurship is an ability to take the justified risk and to introduce innovations. A businessman is an economic leader who makes main decisions, that need wit and decisiveness, who searches for possibilities inside and outside the organization, develops and introduces projects which deal with improvements, that predetermine changes, control development of projects.

Managerial skills of pupils are allocated according to their management functions (planning, organization, management and control) in the light of their personal activity measurement (related to the particular system organization and management), staff (which involves people management, interpersonal interaction organization), industrial and technological (directly related to the organization of the technological process). Typology of managerial skills is grounded on the basis of mutually complemented using of functional, activity, structural and psychological criteria.

The leadership abilities of school children combine such aspects: the ability quickly and accurately to determine the best course of action, to lead the others by chosen way, to establish partnership cooperation, to work in a team, to be able to take responsibility for achieving goals overcoming challenges and so on. However there are important qualities such as credibility, activity, dominance, confidence, exactingness, tolerance, creativity, communicativeness, balance and stress resistance, reliability, perseverance, fairness, honesty, determination and so on.

Entrepreneurship capabilities are picked out in accordance with such functions of a businessman: innovation, management, resource and risk. Entrepreneurial skills include activity, initiative, showing up creativity, capacity for introducing innovations, making decisions and, running the justified risk, independence, resourcefulness, determination, perseverance, etc.

Key words: abilities, management abilities, leadership abilities, entrepreneurial abilities, development of management and leadership abilities, development of entrepreneurial abilities, the development of school children.

УДК 37.013.78:316.77

Ван Яцзюнь
Van Yatszun

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ НА ВЕКТОРІ РОЗВИТКУ «СХІД-ЗАХІД»

COMMUNICATIVE CULTURE OF PERSONALITY ON DEVELOPMENT VECTOR «EAST-WEST»

У статті розглядається проблема розвитку комунікативної культури особистості на векторі розвитку «Схід-Захід». Однією з найскладніших проблем, що виникають в процесі глобалізації є турбулентність реальних тенденцій культурного самовизначення особистості як представника тієї чи іншої нації, носія культури. Комунікативна культура, при цьому, була і залишається принципом функціонування і співіснування в соціумі різних культурних співтовариств з усвідомленням власної ідентичності, яка здатна забезпечувати органічні зв'язки з широким міжкультурним середовищем.

Ключові слова: комунікативна культура, особистість, вектор розвитку, мистецька освіта, особистісно-професійний розвиток.

В умовах інформаційної політики та глобалізаційних світових процесів, інформаційних технологій, медіа-революції та медіа-освітнього програмування, які знаменують напрями і

течії ХХІ століття, сучасний соціокультурний простір активно спрямований на особистісний розвиток людини, як суб'єкта комунікації та ідентифікацію (самоідентифікацію, саморозвиток) особистості, як «людини світу». Динамічні соціокультурні трансформаційні процеси в умовах сьогодення, вектор інтеграції до європейської спільноти детермінують створення в суспільстві умов для *творчого саморозвитку людини*. У цьому контексті сучасна система освіти цілеспрямовано орієнтується на *особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця в процесі комунікаційних зв'язків*.

Культурно-історичні взаємодії на векторі Схід-Захід й обмін мистецькими цінностями спонукає до науково-теоретичного осмислення ознак своєрідності інших культур (цивілізації) для усвідомлення власної національної культури у світовій глобалістичній системі та рівні міжкультурних впливів і комунікативних взаємозв'язків, центрів, концептів, нових парадигм тощо. З огляду на це, ретроспекція культурних моделей Схід-Захід, а також теми Китаю й України в контексті світових та європейських інтеграційних процесів набуває нині особливої актуальності, оскільки створює підстави для усвідомлення шляхів культурної взаємодії засобами гуманітарної науки в контексті суспільно-історичних, соціокультурних, науково-методичних та науково-дослідних, педагогічних та мистецько-стильових процесів.

Одне з найбільш універсальних формулювань базового поняття «образу країни» в концептуальному змісті Схід-Захід відображено в праці Фан Дінг Тана «Східно-західні художні взаємини та в'єтнамська музична культура». Дослідник зазначає, що «...взаємне тяжіння та взаємодія синкретично культури Сходу та культури Заходу, багаторазово опосередкованої рефлексивними процесами, становить одну з прикметних особливостей світового культурно творчого процесу ХХ століття, що дався в знаки в найрізноманітніших сферах. Своєрідними природними лабораторіями процесу стали тут такі всебічно досліджені феномени, як «шозізм» та «магічний реалізм «в літературі, як творчість Бели Бартока, Мануеля да Фальї, Моріса Равеля в музиці. Досвід цих течій складався на основі європейського орієнталізму» [7, с. 37-38]. Далі автор визначає важливість відношення «Схід-Захід» у ХХ столітті, зокрема, його розгортання не за принципом просторово часової дистанції, а в процесах актуальних подій колоніальної експансії та деколонізації. Так, зокрема, Фан Дінг Тан підкреслює, що «Захід приходить до осмислення Сходу не як міфологічно-архаїчного простору, а як до витoku власної екзистенціальної драматургії, що випливає з іманентного розвитку власних традицій. Як свідчить досвід літератури цього регіону (зокрема творчість Лі Цзі та Ван Мена у Китаї), власні традиції піддавалися універсалізації. Приміром структура театру «Но» ставала придатною для ототожнення з симфонічною драматургією, а в практиці традиційного «моно-но аваре» («зачарування речами») виявлялися аналогії сучасному західному «шозізму»» [7, с. 38].

Аналіз творчої практики виділяє три шляхи Східно-Західної взаємодії у сфері музичного мистецтва, які у концепції Фан Дінг Тана окреслено під назвами «місіонерський», «джазовий» та «євразійський». Найпоказовішими явищами першого є творчість О.Мессіана, другого – історія виникнення джазу, третього – творчість Бели Бартока [7, с. 38].

У дисертаційному дослідженні Ма Вея [5, с. 5], присвяченому концепції форми в музиці Китаю і Європи, визначено такі важливі аспекти композиції та виконавства:

1) схожість процесуально-«міметичного» (життєво «наслідувального») розуміння композиційних закономірностей як у європейській, так і китайській художній культурі;

2) розрізнення в трактуванні ідеї «розвитку» («континуального» у теорії європейського почуття форми, двофазового в китайській традиції), що сполучається з художнім, «суміщенням» три-та чотири фазовості побудови в конкретиці художнього музичного вираження;

3) художня багатоскладність композиційно-архітектонічних співвідношень як механізм координації в конкретиці художнього музичного вираження, композиторського і виконавського, почуття форми, що йде від традицій культури Заходу і Сходу як їх художній смисл.

Розгляд у ракурсі порівняльних описів китайських та європейських джерел з проблеми художньої форми в музиці дозволив вийти також на узагальнення сутності ментальних відмін

в усвідомленні принципів художньо-процесуального проявлення творчого мислення. Мова йде про музичний процес, у якому взаємодія чинників двоїчності/четвертинності в описі художньої цілісності охоплюють її в китайській філософії. Тоді як троїчність створює спеціальну ознаку європейського «образу всесвіту» в естетиці музики. Двоїчність/четвертинність та троїчність виступають у ролі ментально-психологічно укорінених художніх універсалій, які визначають художню специфіку вираження, що сягає базисних показників музичного мислення як явища мистецтва. І ці показники претендують на універсальність, оскільки виявляють свою дію попри національних та регіональних відмінностей традицій та стереотипів мислення [5, с. 12].

Це має особливе значення в контексті культурних цінностей та в мережі глобалізованого інформаційного часопростору як в Україні, так і за її межами, зокрема в Китаї.

У китайській культурі виникла особлива традиція, яка запобігає перетворенню знань у погляди. Сутність якої полягає в тому, що освічені мають дивитися на вчених, учені на філософів, а філософи – на небо (йдеться про знання як «осіяння зверху»). Китайці завжди були стурбовані тим, що їх знання можуть перетворитися в їх погляди в результаті мимовільного перетворення інформації при тривалому відриві від освітнього процесу, від школи. Така традиція існувала впродовж усієї багатовікової історії європейської освіти, аж до масової культури. На відміну від лозунгів сучасної школи, не мати своєї думки, поки не визріє, – це також культура, апробована тисячоліттями цивілізацій на векторі «Схід-Захід».

Сучасне гуманітарне знання лише нещодавно усвідомило, що відносини між філософією і культурологією, мистецтвознавством, педагогікою не обмежуються рамками наукового осягнення. Ці сфери настільки поєднані, що їх важко відокремити, тим більше, що за сучасних умов розвитку культурфілософії, набуваючи естетичних цінностей, *наука перетворюється на вид мистецтва*.

Новий підхід до проблем культури, призначеної для широкої аудиторії, започатковано науковцями в останні десятиліття ХХ ст., що було б неможливо без праць М. Мак-Люена і В. Онга.

Методологія, розроблена в рамках структуралізму та семіотичного аналізу Р. Барта, У. Еко дала змогу виявити механізми утворення та репродукування семіотичного простору з метою *формування професійної мистецької особистості, висококваліфікованого фахівця* та, відповідно, соціокультурного часопростору, середовища, комунікативних взаємозв'язків тощо.

Мета статті – висвітлити теоретичні та методологічні підходи до сутності комунікативної культури особистості на векторі розвитку «Схід-Захід».

Методологія дослідження – загальнотеоретичні положення філософії, соціології, психології та педагогіки щодо розвитку комунікативної культури особистості. Для досягнення мети були застосовані методи наукового дослідження: аналітико-синтетичний у вивченні наукового фонду, узагальнення у розкритті сутнісної характеристики досліджуваного феномену, його закономірностей функціонування і розвитку на векторі «Схід-Захід».

У своїй більшості сучасні філософи, культурологи, мистецтвознавці й педагоги вважають, що саме всебічний гуманістичний розвиток особистості є тим шляхом, що призведе людство до вирішення усіх наявних глобальних проблем, створить умови до подальшого цивілізованого розвитку суспільства на засадах національної культури, освіти з урахуванням теорії «оновлення світу».

Помітними стали зрушення щодо розгляду проблем соціокультурної детермінації формування особистості, що були здійснені філософами, культурологами, мистецтвознавцями і педагогами України в 90-ті роки ХХ ст. Найвідомішими з цієї проблеми є праці українських вчених: Є.К. Бистрицького, І.В. Бойченка, В.П. Козловського, І.Ф.Надольного, С.В. Малахова, М.І. Михальченка, В.Г. Табачківського та ін.

Зокрема, автори монографії «Буття людини в культурі (досвід онтологічного підходу) [1] так оцінюють взаємодію *соціальних та культурних детермінант буття людей*: «Як особлива реальність, культура дає знати про себе там, де ставлення людини до світу – чи у формі

пізнавальної активності, і вигляді предметної взаємодії із зовнішньою природою, чи тільки як активна проповідь вічних духовних взірців моралі та поведінки – поєднується з особливістю, унікальністю, неповторністю людського буття, взагалі, із завершальними характеристиками людського існування» [1, 5]. Діяльність постає як дійсність культури. Без діяльності культура втрачає історичні раціонально-чуттєві контури, соціальний сенс, відривається від земної основи і перетворюється на ілюзію, джерела якої можна виявити далеко не завжди.

Аналіз наукової проблематики вищезгаданих напрямів, шкіл та окремих учених щодо *соціокультурних впливів на особистість та формування фахівця* свідчить про вагомий досягнення у цій сфері наукової діяльності. Водночас є необхідність зупинитися на більш детальному та системному розгляді діалектики взаємовпливу соціальних та культурних детермінант у процесі формування особистості. Ця проблема ще надто мало висвітлена у науковій та навчально-методичній літературі, зокрема у педагогічному аспекті. Процес взаємовпливу *соціально-культурних та мистецько-освітніх* детермінант розвитку особистості може розглядатися як на історико-культурному фоні, так і з огляду на сучасний стан соціокультурних відносин та їх вплив на особистість. Не відкидаючи потреби врахувати певні історичні соціокультурні обставини, звернемо більше уваги на діалектику такого взаємовпливу в сучасних умовах. Маючи на увазі, що *соціокультурні детермінанти* – це є соціальні й культуротворчі відносини (у широкому розумінні терміну), що реалізуються, проявляються у процесі соціокультурній діяльності, котра включає у себе певну систему елементів (окремих детермінант), а також те, що *культурними детермінантами* можливо визначили такі: *стан виховання, освіти, духовної (культурної творчості); рівень опанування певною галуззю знань; культура праці, поведінки; культура національного, релігійного та мовного середовища* (всі ці елементи і складають зміст поняття «культури суспільства») можна стверджувати, що саме у взаємодії насамперед цих, а також геополітичних та біологічних чинників народжується особистість.

Як соціальні, так і культурні детермінанти розвиваються об'єктивно за певних внутрішніх, притаманних їм причин та за своїми особистими законами і закономірностями. Тобто немає однозначної залежності чи повної відповідності між станом соціальних відносин (діяльності) в суспільстві та станом його культури. Хоча, очевидним є й те, що як соціальні, так і культурні детермінанти взаємно впливають одна на одну та прагнуть у своєму розвитку до наближення (по стану свого розвитку). Щодо конкретного суспільства, соціальної спільноти чи окремої особистості, то їх стан розвитку залежить від конкретно-історичної ситуації, від конкретного стану соціальних відносин та культури даної соціальної спільноти, в котрій вони знаходяться. Відповідно до цього, якщо бажано з'ясувати стан та перспективи розвитку особистості в конкретному суспільстві, то маємо проаналізувати весь комплекс соціальних відносин у даному суспільстві (чи середовищі) та стан культури в них. І тільки за таких умов виявимо соціокультурний та духовний рівень, стан особистості. При цьому певною мірою є сенс погодитися і з тими дослідниками, які відкидають безумовну соціокультурну детермінацію розвитку *кожної особистості* [4]. Дійсно, в сучасних умовах індивідуальна форма життєдіяльності має тенденцію до посилення, але це, на наш погляд, ще не означає переважаючого зменшення ролі та впливу на особистість соціальних та культурних умов її життєдіяльності. І в сучасному суспільстві особистість є, головним чином, такою, якою є стан суспільства, його *культура, освіта та соціальні відносини*. М. Вересов справедливо вважає, що будь-яка педагогічна концепція завжди ґрунтується на тому чи іншому розумінні культури. Автор зазначає: «Якщо ми продовжимо вважати ідею культури принципово непсихологічною або редукувати все багатство її змісту лише до матеріальної сторони (предметів, способів діяльності тощо), то ми ризикуємо не лише залишитися на периферії світової психологічної думки, а й примножувати ті явища, які дають змогу стверджувати про глибоку духовну кризу сучасної освіти» [2, с. 125].

Сукупність соціокультурних відносин, як одна з детермінант формування особистості (фахівця), реалізується через *соціальну та професійну діяльність* і являє собою відношення між групами людей, які посідають різне положення в суспільстві, беруть неоднакову участь

у його матеріальному та духовному житті, відрізняються способом життя, рівнем та джерелами прибутків, структурою особистісного споживання. Поняттям «соціальні відносини» характеризується взаємне положення соціальних груп у суспільстві, тобто той зміст, котрий вкладається в поняття «соціальних відмінностей». Останні пов'язані з неоднаковими, нерівноцінними можливостями та умовами існування і розвитку особистості, залежно від її належності до тієї чи іншої соціальної спільноти. Крім того, необхідно враховувати, що суспільство поділяється не лише за соціально-класовою ознакою, а й за національною, релігійною, а також і за такими соціальними відмінностями, як вік, *стать*, *професія*. Для кожної із особистостей, залежно від її соціальних відмінностей, характерні й *певні культурні особливості*. Також відомо, що людина приходить у життя зі своїм народженням, при цьому не в змозі обирати своє соціальне походження. Відповідно, перебуваючи у певному соціальному середовищі, у неї формуються певні соціальні потреби та інтереси, певна свідомість (духовність), форми, умови та стиль діяльності, професійні орієнтації тощо.

У цьому контексті актуалізуються проблеми професійної мистецької освіти, зокрема, художньо-естетичного виховання студентів, студентської молоді та відповідного творчого середовища. Перш за все, такий підхід обумовлює потребу у забезпеченні ефективних факторів формування *цілісної системи виховання особистості студентів мистецьких спеціальностей* як носіїв гуманістичних цінностей. Саме таким фактором виступає комунікативна культура особистості, на чому наголошено в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [3]. У цьому документі акцентується особлива увага на необхідності формування комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, насамперед, важливого значення набуває становлення зовнішніх та внутрішніх чинників взаємовідносин, творча співпраця між учителем і творчим колективом.

Пріоритетними завданнями сучасної системи вищої мистецької освіти є формування професійної компетентності майбутніх фахівців, яким властива *комунікативна активність, культура поведінки, етика міжособистісного спілкування*. Комунікація у структурі професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва є багатофункціональним феноменом, що сприяє ефективному виконанню різноманітних завдань. Специфіка мистецької практики ґрунтується на *цінностях загальної культури*. У процесі комунікації суб'єктів професійної діяльності важлива орієнтація на загальнолюдські цінності, серед яких особливе місце належить комунікативній культурі особистості.

Список використаних джерел

1. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода) / Быстрицкий Е.К., Козловский В.П., Пролеев С.В., Малахов В.А.; Отв. ред. Е.К. Быстрицкий; АН Украины. Ин-т философии. – Киев: Наук. Думка, 1991. – 176 с.
2. Вересов Н.Н. Культура и творчество как психологические идеи / Н.Н. Вересов // «Вопросы психологии». – 1992. – № 1-2. – С. 124-128.
3. Закон України «Про вищу освіту» // ВВР України. – 2014. – № 37-38, ст. 2004.
4. Кемеров В.Е. – Общество, социальность, полисубъектность / В.Е. Кемеров. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2012. – 252 с.
5. Ма Вей Концепція форми в музиці Китаю і Європи: Аспекти композиції та виконавства / автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня канд. мист. – 17.00.03 – Екатеринбург Музичне мистецтво. – Одеса, 2004. – 19 с.
6. Мухамедзянова, Е.К., Патенко, Г.Р., Горячева, О.Н. Современная коммуникативная культура: формы, язык, особенности реализации // Международный научно-исследовательский журнал. – № 6-48 (4). – Екатеринбург, 2016. – 180 с.
7. Фан Дінь Тан. Східно-Західні художні взаємини та в'єтнамська музична культура / 17.00.01 – автореф. дисертації на здоб. наук. ступ. доктора мистецтвознавства. – Київ, 1999. – 49 с.

8. Юсеф Ю.В. Формування комунікативної культури майбутніх лікарів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін / автореферат дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук – 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2014. – 19 с.
9. Щербакова А.Й. Аксиология музыкально-педагогического образования/ учебное пособие к курсу «Методология музыкально-педагогического образования» по специальности 030700 – Музыкальное образование. – Москва, «Прометей», 2001. – 424 с.
10. Jadwiga Uchyla-Zroski Wartosci edukacji muzycznej dzieci i mlodziezy w perspektywie tradycji i wspolczesosci / Uniwersytet Slaski w Katowicach, Wydzial Artystyczny, Cieszyn 2016. – 172 s. ISBN 978-83-62674-70-1

Based on the analysis of a wide range of sources by Chinese and Ukrainian scientists, the development tendencies of communicative culture of a personality on development vector «East-West» is characterized. One of the most difficult problems, that appear in the process of globalization is turbulence of real tendencies of cultural self-identification of a personality as a representative of one or another nation, bearer of culture. Communicative culture at the same time keeps being the principle for functioning and co-existence in society of different cultural communities that realize its own identities, that is able to ensure organic relationships with wide intercultural environment.

In such a context communicative culture of a personality as a holistic and finished system of cultural meanings, provides an opportunity to orient correctly and to adapt it on development vector «East-West», without losing its national-cultural particularities. There exist different ways of understanding the content of a concept «communicative culture of a personality». At the same time the theory of communicative culture of a personality on development vector «East-West» by itself has not been yet fully formed and it is the object of precise attention of the scientists from Ukraine and China. It concerns, particularly, problematics of Arts studies and Pedagogy of Arts of these countries.

Process efficacy of communicative culture formation of a future teacher of Music on the development vector «East – West» is ensured by normative documents, as well as by complex of pedagogical conditions. Specific meaning gets the enrichment of content of Arts education with the works, that transmit spiritual potential of diverse nations, general cultural knowledge and situations of intercultural dialogue. Theoretical understanding and practical realization of communicative bodies is a fundamental task of the preparation of future teachers of Music.

Key words: *communicative culture, personality, development vector, Arts education, personal-professional development.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 371.13:37.013

Олена Березкіна, Тетяна Кошельник
Olena Berezkina, Tetiana Koshelnyk

ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

PERSONAL COMPONENT OF THE CONTENT OF PHYSICAL CULTURE OF TEENAGER'S PERSONALITY

У статті теоретично обґрунтовано структуру і зміст фізичної культури особистості, фахівця фізичного виховання та спорту. Розкрито єдність її біологічного і соціального компонентів з явним переходом від «тілесно-рухового» (соматопсихічного) компоненту розуміння фізичної культури до зростання її «соціокультурного» компоненту і розгляду її як явища «духовно-фізичного», що значно дозволяє вирішувати питання формування фізичної культури особистості

Ключові слова: *зміст фізичної культури, біологічний і соціальний особистісний компонент, духовно-фізичне явище, підлітки.*

За умов упровадження культуротворчої освітньої парадигми особливої значимості набувають теоретико-методологічні, соціально-психологічні та організаційно-педагогічні аспекти проблеми гуманістичного розвитку учнівської молоді, зокрема в сфері фізичної культури та спорту. Формування більш широкого філософсько-культурного погляду на фізичну культуру і фізкультурну освіту вимагає подолання обмеженості методологічних конструкцій, пов'язаних з організацією і змістом фізичного виховання учнівської молоді, усвідомленням людиною і суспільством цього соціального явища, який несе в собі великий культурний потенціал. Саме тому підвищення рівня фізичної культури особистості учнівської молоді є актуальною проблемою у сучасному освітньому просторі [6, с.12].

Розвиток сучасного українського суспільства супроводжується виникненням низки проблем, пов'язаних з недостатньою соціальною зрілістю особистості. Постає завдання вивести людину на новий рівень розвитку і на новий рівень взаємин із суспільством. Це завдання є особливо актуальним з точки зору підготовки підростаючого покоління до реалій сучасного «дорослого» життя, його соціалізації. Успішна соціалізація – одна з умов, що сприяє збереженню духовності нації, розвитку ідеї громадянського суспільства та державності. У зв'язку з цим зростає інтерес до проблеми соціалізації молоді взагалі і в освітньому процесі зокрема.

Освіта допомагає підростаючому поколінню адаптуватися в соціумі за допомогою засвоєння знань і соціально-духовних цінностей, підготовки їх до різних соціальних ролей, заняття певних громадських позицій у суспільстві. Освіта відповідальна за те, як у цей суперечливий і складний час особистість поєднає в собі матеріальне і духовне, суспільне та індивідуальне, раціональне та ірраціональне, знання і моральність. Зміни, що відбуваються у наш час у державі

і суспільстві, вимагають розвитку педагогічної науки в напрямі, який забезпечує різнобічний розвиток дітей та підлітків, здатних до самовизначення в сучасній соціокультурній ситуації. У зв'язку з цим потрібні нові моделі освіти, нові типи фахівців, нові освітні системи, технології, методи, форми діяльності суб'єктів освітнього процесу [1, с. 14-16].

Теоретичні дослідження феномену «фізична культура» з позицій культуровідповідності й системного аналізу людської діяльності дозволило розкрити поняття «фізична культура особистості». Розкрито єдність її біологічного і соціального компонентів з явним переходом від «тілесно-рухового» (соматопсихічного) компоненту розуміння фізичної культури до зростання її «соціокультурного» компоненту і розгляду її як явища «духовно-фізичного», що значною мірою дозволяє вирішувати питання формування фізичної культури особистості (В. Бальсевич, М. Візитей, М. Віленський, Т. Круцевич, Л. Матвеев, Л. Лубишева, Б. Шиян та ін.).

Проблему формування фізичної культури особистості учнівської молоді, її сутності й змісту розглядали М. Віленський, Е. Вільчковський, Т. Скоблікова, Ю. Сисоєв, Б. Шиян та ін. У цих публікаціях розкрито освітній процес, що інтегрує знання й інтелектуальні цінності, фізичну досконалість, мотиваційно-ціннісні орієнтації, соціально-духовні цінності, фізкультурно-спортивну діяльність. Однак виконані дослідження не розкривають повною мірою структуру і зміст фізичної культури особистості учнівської молоді, що ускладнює її формування у процесі фізкультурної освіти [4, с.13-20].

Фізична культура як складова частина освітнього процесу не є «окостенілою», постійно змінюється, модернізується до вимог сучасної освіти, наповнюється новим змістом та концепціями з теорій «фізичної культури», теорії «культури особистості» та «соціокультурної концепції тілесності», які визначають специфіку кожного компонента фізичної культури, де об'єднувальною основою слугує одухотвореність фізичного, єднання тілесної (фізичної) і психічної компоненти людини з культурою його особистості, тим самим впливаючи реальну «культуру суб'єкта».

І вже соціокультурна концепція тілесності, яка розглядає тілесність у контексті ціннісно-нормативних категорій і характеристик, буде визначати місце особистості і її значимість у соціальному просторі, вимірювати «рейтинг» фізичного благополуччя, здорового тіла за громадською шкалою цінностей, розробляючи «зону найближчого розвитку» культури тіла, де підіймуться на першочергове місце, особистісно-значимі досягнення людини, цінності (корисності) благополуччя власного тіла. Саме ця тенденція в теорії фізичної культури найбільшою мірою орієнтована на сучасні запити практики здорової життєдіяльності, яка повинна забезпечуватися функцією фізкультурного виховання [5, с. 2-9].

Необхідно враховувати те, що якщо фізичне виховання «замкнено» на руховій діяльності та цілеспрямовано не впливає на духовний розвиток і чуттєву сферу особистості, то воно, поряд з позитивними моральними якостями, може формувати асоціальну поведінку й егоїстичні устремління ще зовсім молодій людині. Переважання тілесного-рухового компонента у змісті фізичного виховання на шкоду соціокультурному призводить до деформації цінностей фізичної культури, в результаті чого фізичне виховання втрачає риси гуманістичної спрямованості педагогічного процесу, його загальнокультурної і моральної змістовності [3, с.14-21].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати структуру і зміст фізичної культури особистості учнівської молоді.

Поняття «фізична культура» входить у таку сферу культури, основним змістом якої є процес соціалізації, «окультурення» та соціокультурної модифікації тіла (тілесності, тілесного буття) людини.

З сучасної точки зору особистість розглядається як цілісна біопсихосоціальна система, що дає підстави виокремити біологічну, психологічну й соціальну структуру особистості. Біологічна структура особистості представлена такими загальними характеристиками як генетично обумовленими задатками (морфофункціональна будова, властивості й рухливість

нервової системи та здібності). Їх «окультурення» забезпечує сформованість необхідних суспільству і людині фізичного розвитку й фізичної підготовки, оптимізацію фізичного стану.

З соціальною структурою особистості пов'язана її психологічна структура, яка включає сукупність емоцій, волюв'ї спрямування, пам'ять, здібності тощо. Соціальні, особистісні якості людини формуються тільки під впливом соціального середовища та виявляються в її соціальній, професійній діяльності (у тому числі й на етапі підготовки в навчальному закладі). Звідси важливою характеристикою соціальної структури особистості учня є діяльність, яка розуміється як самодіяльність та як взаємодія з іншими людьми [5, с. 7-9].

У сучасній школі виокремимо три рівні (етапи) фізичного виховання: початкове навчання або базовий етап, освітній етап, результативний етап спеціальної спрямованості.

І ці етапи якнайкраще збігаються з рівнями соціалізації, які в подальшому будуть переводитись у площину практичної реалізації на заняттях з фізичної культури.

1 рівень – соціально-нормативне визначення або пасивна адаптація особистості (зміна власної поведінки для успішного входження в соціум: уміння жити в колективі, дотримуватися правил суспільного життя).

Загальна спрямованість фізичного виховання на початковому етапі має бути ознайомлювально-оздоровчою, а змістом фізкультурної освіти – рухова активність із загально розвивальною спрямованістю, зорієнтованою на пізнання і сприйняття себе в оточуючому світі, здатності до співробітництва, взаєморозуміння, соціальної активності та формування відповідальності за виконання поставленого завдання та за результати своєї діяльності.

Цей етап формування фундаменту фізичної культури особистості, що поступово розширюється й удосконалюється, складається з вміння та бажання самостійно і регулярно займатися фізичними вправами, дотримуватися правил поведінки під час таких занять, розвитку відповідального ставлення до свого здоров'я та здорового способу життя, оволодіння основами особистої гігієни, засвоєння термінологічних та методичних компетентностей, формування початкових уявлень про свою тілесність, місце фізичної культури в житті людини і суспільства.

Цей етап дуже важливий для становлення вільної особистості. Діти молодшого шкільного віку переважно відверті та відкриті, великий вплив на них має авторитет учителя з його можливістю ефективно використовувати фізичні вправи, з залученням до активної діяльності дітей як помічників, напрацювання і корегування навичок правильної поведінки, взаємин, патріотичних почуттів, підготовки їх як суб'єктів процесу фізичного виховання, навчання відповідальності за власні дії і свій фізичний стан.

Основний вид навчальних занять – ігрові, основним їх змістом повинні бути ігри, естафети, гімнастичні і ігрові вправи, навчання життєво важливим руховим навичкам, які сприяють розширенню рухового досвіду з метою розвитку фізичних якостей і природних здібностей відповідно до вікових особливостей. Надання теоретичних відомостей з розділів: про правила поведінки та техніки безпеки в процесі занять фізичними вправами, техніки виконання окремих вправ, особистої гігієни, загартування, самоконтролю, організації найпростіших форм самостійних занять фізичними вправами, історії та сьогодення олімпійського руху потрібно здійснювати в процесі практичних занять [6, с. 44-48].

Починаючи з 3-го класу необхідно проводити уроки у вигляді занять теоретичного та інструктивно-методичного характеру. Планування теоретичного матеріалу може здійснюватись як на вступних, підсумкових, самостійних теоретичних уроках, так і вивчатись у процесі уроків фізичної культури.

Враховуючи психологічні особливості молодших школярів, програма дозволяє планувати комплексні уроки, які дають змогу включати в урок різнопланові фізичні вправи, що підвищують зацікавленість та емоційний стан учнів. Це сприятиме створенню позитивного емоційного клімату і формуванню стійкого інтересу до занять фізичною культурою.

2 рівень – культурно-ситуативне самовизначення, освітній етап. Завдання школи – розвинути і зберегти позитивні навички пасивної адаптації і створити умови переходу особистості

до активної адаптації. Найуспішніше це відбувається у спільній роботі дітей і вчителів. Дорослі навчають дітей різним способам діяльності, передають їм свій досвід і ціннісні орієнтації суспільства. Ми повинні навчити школяра вибирати не тільки вид діяльності, але і способи цієї діяльності, здійснювати цей вибір усвідомлено. Це етап ініціації, що передбачає освоєння норм і цінностей, що становлять зміст культурних традицій, які повинні бути усвідомлені не як безумовна даність, а як результат тривалого історичного розвитку.

Зміст освітньої діяльності в основній школі передбачає: забезпечення освітньої, виховної, оздоровчої, розвивальної спрямованості навчального процесу; оптимізацію навчально-виховного процесу із застосуванням елементів інноваційних методів навчання та здійснення міжпредметних зв'язків; істотне розширення пізнавальних аспектів, що характеризують закономірності життєдіяльності організму під впливом фізичних вправ з урахуванням рухової підготовки та статі учнів, мотивів і інтересів щодо занять фізичними вправами; активне роз'яснення згубного впливу на організм шкідливих звичок. У процесі навчальних занять має формуватися системне уявлення про цінності фізичної культури як соціального явища, елементи фізичної культури особистості і критерії їх сформованості, освоєння методики самостійних занять.

У навчально-тренувальному процесі вчитель терпляче та наполегливо виховує в учнів витримку, вміння володіти своїми емоціями, найкраще це досягається в процесі гри. На цьому етапі на зміну груповим іграм приходять командні та спортивні, які вимагають дотримання свідомої дисципліни, виконання певних правил, позитивно впливають на формування вольових та моральних якостей. У випадку порушення дисципліни та правил не варто використовувати покарання, а краще перенаправити зайву енергію в русло додаткової фізичної роботи з морально-психологічним супроводом. Треба також мати почуття міри у використанні заохочень.

Оздоровчі завдання спрямовані на забезпечення гармонійного розвитку організму шляхом згладжування негативних явищ, пов'язаних з періодом статевого дозрівання й акселерації. Актуальним стає питання боротьби із зайвою вагою [6, с. 56-60].

Отже, підлітковий період – це функціонально-психологічний період закріплення формування рухової навички підтримання статичної пози, а отже формування постави; це ступінь формування комплексу властивостей фізичних якостей, необхідних для усвідомленого ставлення до своєї тілесності.

Загалом, на цьому етапі всі заняття повинні сприяти розширенню кругозору в сфері фізичної культури, залученню до активної практичної фізкультурно-спортивної діяльності як важливої передумови і неодмінної умови успішного формування фізичної культури особистості та здорового способу життя. Учні повинні усвідомити значущість тілесно-ціннісного підходу, щодо культури ставлення до власного здоров'я, рівня фізичної підготовленості, що є складовою частиною загальної культури особи і значно визначає її соціальний і моральний статус.

3 рівень – особистісне самовизначення. Саме йому віддали перевагу у власному дослідженні. Це творчий рівень соціалізації, який співпадає з етапом спеціальної спрямованості. В учня, який досяг цього рівня, виникає потреба у впливі на освітнє середовище з метою власної самореалізації, вироблення нових культурних способів діяльності та вільному самовизначенні. Самовизначення – це усвідомлена побудова моделі власної життєвої позиції. На цьому рівні особливо важливим є те, наскільки учень приймає норми суспільства. Залежно від цього його лідерські якості можуть носити творчий або руйнівний характер. Цей етап пов'язаний з переходом до переважно раціонально-логічного сприйняття світу, з усвідомленням ідей соціальної рівності, духовного самовдосконалення тощо. Формуються здібності реально оцінювати свої навчальні, практичні можливості і визначити шляхи подальшої освіти та професійного самовизначення.

На останньому етапі школярі готуються до вступу в доросле життя, до практичного використання в ньому набутих у школі знань, умінь і навичок. Старшокласники завершують курс фізкультури. Вчитель стає для них наставником у розв'язанні питань організації самостійних занять фізичними вправами, розробки індивідуальних програм з фізичного самовдосконалення. Уроки фізичної культури для старшокласників лише зумовлюють завдання, які треба вирішити. Тут їм надається допомога в досягненні максимального результату у вивчених раніше вправах, підвищенні функціональних можливостей, рівня фізичного розвитку і фізичної підготовки.

Однією з головних умов здійснення тілесно-ціннісного фізкультурного виховання є розробка і практичне застосування навчальних методик та методичних технологій фізкультурного виховання на основі статевікових особливостей кожної вікової групи.

На цьому етапі має здійснюватися глибоке диференційоване навчання на основі індивідуальних інтересів і потреб учнів у сфері фізичної культури. Рекомендується ширше, ніж в попередніх вікових періодах, застосовувати метод індивідуальних завдань, додаткових вправ, завдань з оволодіння руховими діями, розвитку фізичних здібностей з урахуванням типу статури, нахилів, фізичної та техніко-тактичної підготовки.

У заняттях з юнаками-старшокласниками вправи є також засобом підготовки до військової служби (атлетична гімнастика, боротьба, легка атлетика, стрибки, туризм, подолання перешкод тощо) [6, с. 76-80].

Дівчатам більш притаманні ритмічні елементи художньої гімнастики, вправи з рівноваги, танцювальні рухи. Велике значення у вихованні дівчат, майбутніх жінок і матерів, мають гімнастичні вправи. Вони, як засіб фізичного виховання, повинні, на думку Ж. Руссо, забезпечити дівчатам прекрасну будову тіла, розвинути грацію і силу, підготувати до легких пологів і народження здорового потомства. Адже здоров'я матерів є одним із вирішальних чинників, які зумовлюють здоров'я народжених ними дітей. У свою чергу, здоров'я жінок дітородного віку формується впродовж всього попереднього періоду життя і, особливо, у підлітковому віці.

Проте в попередні роки увага підліткової медичної служби зосереджувалося на хлопчиках-підлітках. Цей пріоритет був зумовлений їхньою майбутньою військовою службою і тільки останнім часом почали усвідомлювати важливість збереження здоров'я дівчаток, як майбутніх матерів, змістилися акценти на збереження їхнього соматичного і репродуктивного здоров'я.

Теоретичні заняття повинні бути направлені на освоєння основ фундаментальних знань з історії, теорії та методиці фізичної культури, а також пов'язаних з ними знань з фізіології рухової активності, анатомії, медицині, соціології, біомеханіки, біохімії тощо. Вони повинні служити також узагальненню і закріпленню знань, отриманих на попередніх етапах освітнього процесу.

Заняття інструктивно-методичного характеру потрібно спрямовувати на ознайомлення зі змістом сучасних систем фізичних вправ, педагогічних технологій, методикою розвитку окремих фізичних якостей.

Найважливіше значення мають знання та вміння, пов'язані з організацією самостійних занять, наприклад таких, як відмінність особливостей організації, принципів і правил занять фізичними вправами з оздоровчою та спортивно тренувальною спрямованістю, а також знання і вміння, пов'язані з особливостями організації фізичної підготовки різних напрямів фізичної активності цілеспрямованої на вдосконалення тілесної і духовної складової особистості.

У процесі проведення практичних занять має відбуватися розширення обсягу знань про різноманітні форми фізкультурної та змагальної діяльності, практичне їх використання з метою формування тілесної краси і рухової досконалості, досягнення близького до максимального можливого рівня розвитку рухових здібностей.

Загалом зміст тілесно-ціннісного фізкультурного виховання як педагогічного процесу спрямованого на розвиток інтелектуальних, рухових, мобілізаційних цінностей фізичної культури особистості, спрямовані на забезпечення цілеспрямованого і систематичного

використання засобів фізичної культури в наступні періоди життєдіяльності для досягнення високого рівня суспільного визнання [1, с. 15].

Отже, тілесно-ціннісне ставлення учнів до фізкультурної діяльності не формується спонтанно і не успадковується, воно набувається особистістю в процесі навчальної діяльності, набуття знань і творчого досвіду, з проявом ініціативи та активності й ефективно розвивається під впливом загальної культури суспільства. Єдність функціонального, ціннісного і діяльнісного, що складають зміст фізичної культури, поглиблює розуміння її інтеграційної, людино-утворювальні, духовно-фізичної сутності.

Фізична культура, як явище загальної культури, очевидно доводить, що не існує кордонів між матеріальною і духовною культурою і вона є природним містком, що дозволяє з'єднати соціальне і біологічне у розвитку людини, впливаючи на стан організму, психіку, статус людини, включаючи суттєвий потенціал відтворення особистості в її тілесно-духовній єдності.

Список використаних джерел

1. Васьков Ю.В. Соціалізація учнів загальноосвітніх навчальних закладів засобами фізкультурної освіти / Ю.В. Васьков // Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Фізична культура, спорт та здоров'я». – Харків : ХДАФК, 2011. – С. 14–16.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Костюков В.В. Физическое воспитание учащихся и синергетика / В.В. Костюков, О.Н. Костюкова // Физическая культура. – 2002. – № 2. – С. 14–21.
4. Лубышева Л.И. Культурологический вектор спортивного воспитания подрастающего поколения России / Л.И. Лубышева // Стратегия формирования здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта : опыт, перспективы развития : всерос. науч.-прак. конф., 14–15 нояб. 2013 г. : материалы. – Тюмень : Вектор Бук, 2013. – Ч. 1. – С. 13–20.
5. Николаев Ю.М. О культуре физической, ее теории и системе физкультурной деятельности / Ю.М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 2–9.
6. Стан та чинники здоров'я українських підлітків : моногр. / О.М. Балакірева, Т.В. Бондар, О.Р. Артюх [та ін.] ; наук. ред. О.М. Балакірева. – К. : ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. – К. : К.І.С., 2011. – 172 с.

The article deals with theoretical substantiation of the structure and content of physical culture of personality, specialist in physical education and sports. It reveals the unity of its biological and social components with transition from "body-motor" (somatopsychic) component of physical culture understanding to increase of its "socio-cultural" component and considering it as "spiritual and physical" phenomenon; this fact allows to solve the questions of forming personality's physical culture.

In current national educational tradition "training" and "education" are treated as a continuous process of forming young personality, her intellectual, physical and moral qualities. In pedagogy and theory of physical education one can hardly find the meaning of the terms "body education" and "physical education".

Theoretical and practical topicality of the problem is promoted by the need to redefine the idea of cultural value of physical education existing in social consciousness of everyday life. This refers to the social need of forming a new worldview emphasising on the concentration on spiritual development in personality's body culture instead of body development for spiritual one in education.

The growth of society's needs in forming healthy and active generation is reflected in academic disciplines of educational establishments such as biology, medicine, valeology, the basics of health and physical education.

Physical culture as a phenomenon of general culture shows that there are no borders between material and spiritual culture; and it is a natural bridge that allows to combine the social and biological in human

development, affecting the body, the psyche, the status, including the significant potential of personality's expression in her body-spiritual unity.

Key words: *content of physical education, biological and social personal component, spiritually-physical phenomenon, teenagers.*

УДК 378.22.016: 502/504: [613/614]

Марина Дяченко-Богун
Maryna Diachenko-Bohun

ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

BASIC DIRECTIONS OF MODERNIZATION OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS TRAINING TO IMPLEMENT HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

Модернізація освітнього процесу у вищих навчальних закладах забезпечить якісну трансформацію підготовки майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій. У статті розглядаються основні напрями модернізації підготовки майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності технологій на рівні краєвих світових стандартів. Указується на необхідність використання інтерактивних методів навчання, індивідуалізації навчального процесу, широке залучення сучасних мультимедійних та інтернет-технологій.

Ключові слова: *здоров'я, здоров'язбережувальні технології, модернізація освіти, інтерактивні методи навчання, індивідуалізація навчального процесу, компетентнісний підхід, професійна кваліфікація.*

Демократичні, суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, що відбулися в Україні за останній рік висувають завдання виховання, навчання і розвитку здорової людини. Саме виховання здорової людини є найважливішою соціально-педагогічною проблемою, що стоїть перед сучасною системою освіти. Багаторічні дослідження за станом здоров'я молоді показують: за останні десять років позитивної динаміки в їхньому здоров'ї не спостерігається і це стає предметом гострої суспільної тривоги.

У зв'язку зі зниженням загального рівня здоров'я населення сучасна людина все більше усвідомлює потребу в здоровому способі життя, особистої активності у підвищенні рівня здоров'я і його збереження. У той же час сформовані звички, вироблені попередніми поколіннями, не відповідають сучасним вимогам суспільства, що посилюється крайнім загостренням соціальних проблем загалом в Україні, недостатньою увагою до проблем розвитку системи освіти та охорони здоров'я. А це, у свою чергу, висуває вимогу пошуку педагогічних шляхів, умов і засобів підтримки здоров'я в освітніх установах і розвитку кожної особистості.

Проблема здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я особистості стає предметом наукових досліджень у педагогічній, валеологічній та психологічній науках. Дослідженню основ здоров'язберігаючого виховання присвячені наукові праці В. Андрущенко, В. Брехмана, О. Дубогай, С. Кириленка, В. Лозинського, З. Малькова, В. Оржеховської, М. Таланчука, Л. Татарнікової. Основні принципи організації оздоровчої освіти та виховання школярів висвітлено у працях Л. Заплатнікова, В. Горащука, М. Гриньової, С. Кириленка,

Л. Пономарьової, Б. Шияна. Проблему застосування здоров'язберігаючих технологій у сучасній школі проаналізовано у працях Л. Антонової, В. Лозинського, Ю. Науменко, М. Смірнова, Л. Тихомірової, В. Циганова, Є. Юніної. В той же час, невіршеними залишаються питання виокремлення й обґрунтування основних напрямів підвищення ефективності підготовки студентів природничих дисциплін до практичної діяльності по збереженню здоров'я у закладах освіти.

З огляду на це *мета статті* полягає у проведенні аналізу й обґрунтуванні напрямів модернізації підготовки майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Необхідність модернізації системи вищої освіти набуває особливого значення у зв'язку з процесами глобалізації, що прискореними темпами розвиваються у світі в останні десятиріччя. Ці тенденції ставлять на перше місце завдання отримання конкурентних переваг, що постають перед різними країнами на світових ринках, у тому числі й на освітньому. Як вважають автори проекту Білої книги національної освіти України, «...сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогностичного (випереджувального) реагування на виклики часу» [1, с. 8].

Модернізація змісту підготовки майбутніх учителів біології у вищих навчальних закладах пов'язана з реалізацією його ціннісного потенціалу для розвитку особистості і передбачає розробку концептуальних інтеграційних моделей змісту біологічної освіти з урахуванням досягнень біології, педагогіки, філософії, логіки, соціології тощо. Л. Тихомирова акцентує увагу на тому, що в останні роки найважливішою ланкою професійної діяльності педагога стає його здоров'язбережувальна діяльність і готовність до використання здоров'язбережувальних технологій [2, с. 296].

Потрібно враховувати той факт, що модернізація сучасної природничо-наукової освіти вимагає звернення до особистості вчителя, перегляду основних ланок його професійної діяльності. Основу модернізації моделі педагогічної освіти мають складати сукупність ідей та підходів. На думку В. Андрущенко і В. Бондар, «основу модернізації моделі педагогічної освіти мають складати сукупність ідей та підходів, серед яких провідними є:

- ідея переходу від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту відповідної професії;
- ідея синергетизму в забезпеченні послідовності та єдності структурних елементів педагогічної та андрагонічної моделей організації навчання студентів;
- ідея дидактичного забезпечення формування особистості професіонала як внутрішньо-освітнього розвитку «Я-концепції» [3, с. 13].

Упровадження у навчально-виховний процес методики формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності дозволяє виокремити два напрями розв'язання питань здоров'язбереження у закладах освіти:

1. Розробка і впровадження ефективних програм формування знань про збереження здоров'я, які базуються на сучасних дослідженнях із медицини, соціальної психології, валеології, гігієни.

2. Розвиток сприятливого навчального середовища, у якому були б ураховані головні потреби й умови здоров'язбереження дітей, які в ньому навчаються.

Проблеми модернізації системи вищої педагогічної освіти носить значно ширший характер, ніж проблема удосконалення природничо-наукової освіти. Головне завдання модернізації педагогічної освіти полягає у організації переходу від педагогічної освіти індустріальної епохи до педагогічної освіти інформаційного суспільства.

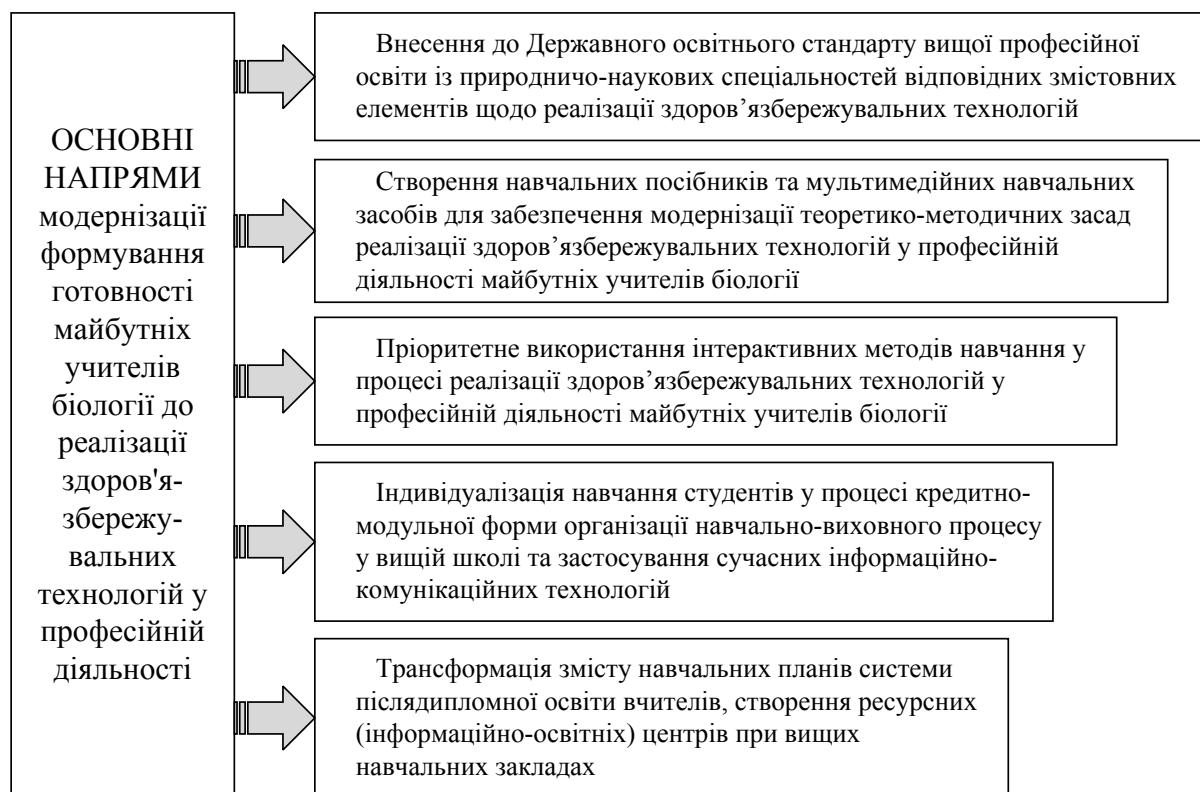


Рис. 4.3.1. Основні напрями модернізації процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності

Сутнісні характеристики напрямів модернізації процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності у вищих навчальних закладах України представлені на рис. 1.

Трансформація вимог до процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності зумовлена соціальним запитом на підготовку вчителів, здатних до здоров'язбережувальної діяльності в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, пов'язана з питаннями євроінтеграції вітчизняної вищої освіти, зі зміною концепцій щодо ролі освіти у збереженні, зміцненні та формуванні здоров'я молоді, розвитку нових поглядів на процеси професійної підготовки і соціалізації майбутніх учителів. Перераховані вимоги зумовлюють стратегічні напрями модернізації процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності відповідно до потреб держави, суспільства, майбутніх учителів, учнів та їхніх батьків.

Шляхами вдосконалення викладання природничих дисциплін і реалізації інноваційної системи формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності визначаємо:

- фундаменталізацію навчання,
- урахування національних пріоритетів,
- розвиток відповідних компетенцій,
- використання активних форм і методів навчання.

Розподіл навчального матеріалу в процесі формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності, а також прозора система контролю забезпечить можливість підвищення кваліфікації вчителів, що працюють як у системі післядипломної освіти, так і в самоосвіті; саме це спростить залучення

вчителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій упродовж усього життя і професійної діяльності.

Важливе значення для розвитку здоров'язбереження в освіті є оптимізація технологічної складової навчання. Оновлення школи можливе тільки через науково обґрунтоване вдосконалення педагогічної технології, тобто наукове проектування педагогічних процесів, які гарантують запланованого навчально-виховного результату.

Створення нових навчальних посібників, засобів медіа-освіти, електронного контенту дозволить майбутнім учителям біології поглибити знання з окремих здоров'язбережувальних дисциплін, зробити зважений вибір між теоретичними і практичними питаннями, між традиційними та інноваційними формами і методами навчання.

Практична реалізація здоров'язбережувальних технологій у школі не може бути простим копіюванням заходу з підручника, оскільки є складним інтегральним завданням, яке потребує глибоких знань психології, вікової фізіології, педагогіки, валеології. Досвід практичної діяльності дозволяє автору стверджувати, що важливим напрямом модернізації процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності є пріоритетне використання інтерактивних методів навчання.

Значну ефективність у процесі формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності може продемонструвати створення програмно-комп'ютерних комплексів і мультимедійних навчальних засобів, як важливих засобів модернізації фахової підготовки студентів.

Практичні заходи з модернізації процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності охоплюють:

- введення у навчальні плани курсів, спрямованих на пропедевтику здоров'язбережувальної педагогічної діяльності і професійний розвиток власної здоров'язбережувальної компетентності студентів;
- упровадження в навчально-виховний процес інтегрованих курсів, що базуються на принципах міждисциплінарного підходу;
- розвиток проблемного навчання із використанням сучасних освітніх технологій;
- індивідуалізацію навчання завдяки диференціації навчального матеріалу;
- використання різноманітних форм і методів здоров'язбережувальної діяльності в навчальному процесі, що потребує внесення до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти із природничо-наукових спеціальностей відповідних змістових елементів.

Важливим аспектом модернізації процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності є розвиток інноваційної функції вищої освіти, яку дослідники вбачають у формуванні, розповсюдженні та впровадженні ідей, спрямованих на розв'язання професійних і загальнокультурних завдань вищого рівня. На думку В. Горашука, «...у навчальних планах педагогічних вищих навчальних закладів України викладається предмет валеологія, зміст і філософія якого не відповідають завданню формування високого рівня культури здоров'я майбутнього вчителя в повному обсязі» [4, с. 39].

Підтримка інноваційної спрямованості процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності можлива в умовах навчального середовища, яке органічно поєднує навчальну і наукову діяльність, реалізує інноваційні дослідницькі й освітні програми. Сучасна школа потребує такого вчителя, який би не тільки був здатний до впровадження в навчально-виховний процес здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої на фізичне вдосконалення дитини, а й глибоко підготовленим до всебічної педагогічної діяльності щодо загального зміцнення здоров'я дитини, міг сформувати команду фахівців із фізичної культури, психологів, соціальних педагогів, здатну до організації та координації здоров'язбережувальної діяльності всього шкільного колективу.

Значну ефективність у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти демонструє створення програмно-комп'ютерних комплексів і мультимедійних навчальних засобів, що може бути важливим напрямом модернізації фахової підготовки студентів.

Формування нових поглядів на професійну соціалізацію майбутніх учителів біології актуалізується через модернізацію підготовки до реалізації здоров'язбережувальних технологій шляхом впровадження у навчально-виховний процес:

- здоров'язбережувальної спрямованості вивчення людиноцентрованих дисциплін;
- гуманітаризації навчання завдяки підвищенню рівня знань із соціальних аспектів здоров'я та використання здоров'я-збережувальних технологій;
- перехід від навчання в межах окремої дисципліни до комплексного засвоєння професійно-важливих компетентностей.

Головною умовою якісного розв'язання цих завдань є індивідуалізація навчання студентів у вищій школі та застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. В. Горащук переконує, що «...навчальний план вищих педагогічних навчальних закладів повинен орієнтувати майбутнього вчителя на школу завтрашнього дня, давати йому визначений запас знань з випередженням» [4, с. 42]. Автор підкреслює, що «випередження нинішніх потреб системи освіти в різному кваліфікаційному рівні фахівців, закладене в навчальні плани й програми педагогічних інститутів, повинно складати 15–20 років» [4, с. 42].

Важливим аспектом модернізації процесу підготовки майбутніх учителів до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти є розвиток інноваційної функції вищої освіти, яку дослідники вбачають у формуванні, розповсюдженні та впровадженні ідей, спрямованих на розв'язання професійних і загальнокультурних завдань нового класу. Як вважає С. Кириленко, розвиток інноваційної функції базується на:

- проведенні наукових досліджень (фундаментальних і прикладних)
- розповсюдженні результатів науково-дослідної і науково-технічної діяльності,
- створенні та розвитку малих підприємств інноваційного типу, реалізації інноваційних освітніх програм, засвоєння сучасних інформаційних технологій і можливостей використання їх студентами в різних сферах суспільного виробництва і творчого розвитку особистості [5, с. 8].

Запропоновані основні напрями модернізації природничо-наукової освіти забезпечать готовність майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності та сприятимуть формуванню, збереженню та зміцненню здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Інвестиції української освіти у модернізацію процесу формування готовності майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності повернуться суспільству розумними учнями у школі, здоровими дітьми в родині, благополуччям та сталим розвитком країни. З цього боку важливим стає залучення закладів, які забезпечують підвищення та перепідготовку педагогічних кадрів, до формування цілісної системи здоров'язбережувальної діяльності через трансформацію змісту навчальних планів системи післядипломної освіти вчителів, створення ресурсних (інформаційно-освітніх) центрів при вищих навчальних закладах, зокрема при університетах.

Динаміка сучасного життя досить швидкоплинна і комплекс застарілих моральних життєвих самовизначень особистості, ставить перед суспільством нові вимоги та завдання відносно майбутнього виховання молоді. Шляхами вдосконалення викладання природничих дисциплін і реалізації інноваційної системи підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності є фундаменталізація навчання, врахування регіональних пріоритетів, розвиток відповідних компетенцій, використання активних форм і методів навчання. Запропоновані основні напрями модернізації природничо-наукової освіти забезпечать формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації

здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти, сприятимуть збереженню, зміцненню та формуванню здоров'я дітей в загальноосвітніх навчальних закладах.

Окреслені аспекти актуалізують зацікавленість суспільства у висококваліфікованих учителях природничих дисциплін, здатних до реалізації здоров'язбережувальних технологій, на основі нейтралізації негативного впливу дидактогенних чинників на рівень здоров'я дітей у закладах освіти. Стаття не вичерпує всіх сторін аналізованої проблеми й актуалізує необхідність посиленої уваги щодо подальших ґрунтовних теоретичних напрацювань і вдосконалення практики впровадження технологій здоров'язбереження у систему професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України : Проект / за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
2. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Тихомирова Людмила Федоровна. – Ярославль, 2004. – 339 с.
3. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : [збірник наукових праць] / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Вип. 28. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 12–20.
4. Горащук В.П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.П. Горащук. – Харків, 2004. – 58 с.
5. Кириленко С.В. Інноваційні процеси в навчальних закладах України : [навч.-метод. посіб.]; (у 2-х частинах) / С.В. Кириленко. – Рівне : вид-во РДГУ, 2008. – 202 с.

The article deals with the basic directions of modernization of the process of future Biology teachers training for the implementation of health-saving technologies in their professional work. The modernization of the educational process in higher educational institutions provides the qualitative transformation of future Biology teachers training to realization of health-saving technologies at the classes according to the best international standards. The author stresses on: the necessity of using interactive educational methods, the individualization of the educational process, the widespread involvement of advanced multimedia and Internet technologies.

The investments of Ukrainian education into the modernization of the process of formation of future Biology teachers' readiness to implement health-saving technologies in their professional activity will provide intelligent pupils at schools, healthy children in families, well-being and sustainable development of Ukraine. Accordingly, it is important to form an integrated system of health-saving activities through the transformation of curricula for postgraduate teacher training and formation of resource centers at universities.

The ways to improve the process of teaching natural sciences and implement innovative systems for teacher training in healthcare are: fundamentalization of education, competence development, the use of active forms and methods of teaching. The analyzed directions of modernization of natural and science education will provide the readiness of future teachers of natural sciences to implement health-saving technologies in educational institutions and contribute to the preservation, strengthening and forming of children's health in secondary schools.

Key words: health, health-saving technologies, modernization of education, interactive educational methods, individualization of the educational process, competence approach, professional qualifications.

УДК 37.015:796.011

Леся Колток
*Lesia Coltok***ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ****THE PECULIARITIES OF USING HEALTH TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF NATURAL SCIENCE IN PRIMARY SCHOOL**

Стаття присвячена проблемі впровадження оздоровчих технологій на уроках природознавства у початковій школі. Автором зроблено аналіз наукових досліджень, на підставі чого, зроблено висновок, що ефективність позитивного впливу на здоров'я школярів різних оздоровчих заходів визначається не хаотичністю методів, а системною роботою за всіма напрямками. Процес свідомого ставлення до власного здоров'я потребує обов'язкового поєднання інформаційного й мотиваційного компонентів із практичної діяльності учнів, що сприятиме оволодінню дітьми необхідними здоров'язберігаючими вміннями і навичками.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, культура здорового способу життя, оздоровчі технології, навчально-виховний процес, молодший шкільний вік.

*У творчому пошуку вчитель завжди
Впевнено йде до своєї мети:
Розуму вчить, відкриває світи,
Прагне здоров'я дітей зберегти.
Світлана Тужик*

Основним завданням початкової школи на сучасному етапі розвитку суспільства є виховати особистість, яка прагне до постійного саморозвитку, самовдосконалення, реалізації власного потенціалу. Проте, як показують результати психолого-педагогічних і медико-соціологічних досліджень, будь-які соціальні й освітні реформи не будуть дієвими, допоки учні не будуть здоровими, розвиненими, не оберуть свідомо здоровий спосіб життя [1, с. 58].

Водночас, сучасне суспільство, досягнувши високого технологічного рівня розвитку, нехтує законами природи, змінюючи акценти і визначаючи напрями взаємодії з природою, що досить часто призводить до негативних невідворотних наслідків. Екологічна криза є результатом недбалого ставлення людини до природи, її переконаності у власній могутності [5, с. 81].

Згідно з результатами досліджень сучасних учених впливає те, що однією з причин глобальної екологічної кризи є поглиблення кризи людського духу: сплеск егоїзму, нігілізму, локальних і регіональних збурень у суспільстві, планетарна епідемія аморальності, індивідуальна деградація в різних її проявах, низький рівень культурного й духовного розвитку, людської некомпетентності й непрофесійності у процесі вирішення національних і міжнаціональних питань тощо.

Про значні можливості використання природи у корекційних цілях зазначили В. Бондаренко, Т. Бережна, С. Дудко, І. Єременко, І. Малишевська, Н. Коцур, Т. Сак та ін. Вони стверджують, що вивчення природничих наук створює умови не лише для формування у дітей уявлення про навколишнє середовище, а й сприяє загальному їх розвитку.

Провідною метою сучасної школи поряд із підготовкою учня до суспільного, самостійного повноцінного життя є формування його фізичного, психічного і морального здоров'я, організація навчально-виховного процесу в такий спосіб, який дає можливість максимально зменшити навантаження, уникнути неврозів, забезпечити своєчасну діагностику і корекцію, систематичну медико-психологічну допомогу кожному учневі.

Усе вищезазначене свідчить про нагальну потребу наповнити зміст початкової освіти турботою про здоров'я дітей. Це передбачає запровадження системи педагогічних, медичних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію станів, особистісного та соціального статусу дітей.

Сьогодні основним завданням педагогічних колективів початкової ланки освіти є створення і використання комплексу оздоровчо-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення і збереження здоров'я молодшого школяра.

Особливої актуальності набуває сьогодні формування готовності майбутнього вчителя, зокрема вчителя початкової школи, як високопрофесійного фахівця, зорієнтованого на особистість дитини, до цілеспрямованої, системної роботи з учнями, ефективного використання можливостей природних об'єктів у підтриманні їхнього психічного і фізичного здоров'я. Результати наших досліджень свідчать, що більшість учителів не в змозі визначити приховані можливості дітей, не володіють методикою позитивного впливу природи на них.

Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні щодо необхідності впровадження на уроках природознавства оздоровчих технологій з метою формування ціннісного ставлення до здоров'я і культури здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку.

Проблема здорового способу життя людини досить широко досліджувалася з різних фахових позицій у працях психологів, соціологів, філософів.

У науковій думці XVIII – XX ст. простежуються специфічні погляди на здоровий спосіб життя людини.

Значний вплив на розвиток виховних традицій щодо ведення здорового способу життя мали просвітники-демократи, особливо Г. Сковорода. Викладач Харківської колегії радив шанувати моральні, духовні й оздоровчі закони наших предків. Він один із перших педагогів минулого, що вимагав і практикував вивчення основ здоров'я на засадах народної мудрості.

Засновником української педагогічної теорії виховання здорового способу життя можна вважати К. Ушинського, який розумів актуальність цієї проблеми і в навчальній програмі з педагогіки визначив систему знань «тіловиховання», необхідних учителеві. Проблему формування здорового способу життя дітей він пов'язував з освітньо-гігієнічними знаннями [3, с. 59].

Важливу роль у вихованні здорового способу життя відіграє методика «Школи під голубим небом» В. Сухомлинського, суть і зміст якої славетний педагог розкрив у праці «Серце віддаю дітям» [2, с. 4].

Сучасна наука трактує поняття «здоров'я» людини як складний феномен глобального значення, котрий може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, внесення капіталу, як індивідуальна й суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, яке постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, що, у свою чергу, постійно змінюється.

Сучасна медицина займається не здоров'ям, а хворобами, не профілактикою, а лікуванням. Завдання ж школи – збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я учнів, формування в них відповідального ставлення до власного здоров'я.

Тому виникає необхідність у розробці технологій, що полегшують формування нових знань, зберігаючи при цьому здоров'я учнів. У класифікації освітніх технологій останнім часом виокремилася нова група здоров'язбережувальні освітні технології (ЗОТ), хоча спочатку в науковій літературі вживався термін «здоров'язберігаючі технології».

Культура здоров'я – це фундаментальна наука про людину та її здоров'я, інтегральна галузь знань, що розробляє й вирішує теоретичні й практичні завдання гармонійного розвитку духовних, психічних і фізичних сил людини, її оптимальної біосоціальної адаптації та місця існування; це набуті людиною морально-етичні та світоглядні установки, які відображають її ставлення до власного здоров'я та здоров'я людей, які оточують [4, с. 55]. В аксіологічному вимірі сутність культури здоров'я виражається в системі сформованих індивідом цінностей, знань, умінь і навичок із формування, збереження і зміцнення здоров'я, що є серцевиною сил

життєтворчості, індивідуальних здібностей, суб'єктної активності особистості в побудові здорового способу життя.

Тому набуття молодшими школярами здоров'язбережувальних компетенцій, формування у них необхідних знань, умінь та навичок з основ здоров'я та їх використання у повсякденному житті відповідно до чинних нормативних документів початкової школи є вимогою часу.

Одним з основних завдань учителя початкової школи є використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі з метою формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів [5, с. 91].

На уроках природознавства можна використовувати такі види оздоровчої діяльності: дихальна гімнастика та фізкультхвилинка, пальчикова гімнастика, арт-техніка, кольоротерапія, гідротерапія, фітотерапія, рослинотерапія, зоотерапія, псаммотерапія або пісочна терапія, ігротерапія, танцювальна терапія, літотерапія, таласотерапія, аеротерапія, альготерапія та ін.

Дихальна гімнастика та фізкультхвилинка. Оздоровчі хвилинки під час уроків природознавства повинні комбінувати в собі фізичні вправи для осанки, вправи для очей, рук, ший, ніг. Фізичні вправи краще проводити під музичний супровід. Цей прийом допомагає зняти втомленість, відновити рівновагу учнів. Такі вправи можна досить успішно надавати проводити самим учням або поєднувати з елементами ігор. Наприклад: зараз похилиться вперед ті, у кого день народження взимку та весною, теж саме зроблять всі, хто народився влітку та восени. А тепер піднімуться ті, хто сьогодні прийшов до школи.

Пальчикова гімнастика. Ще у II тисячолітті до нашої ери китайські мудреці знали, що існує взаємозв'язок між рухами пальців, кисті та розвитком мислення. Це підтверджують дослідження фізіологів. У роботах В.Бехтерева є висновки про те, що маніпуляції рук впливають на функціонування центральної нервової системи, розвиток мовлення. Прості рухи кистей допомагають зняти загальну напругу, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє покращенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини. Дослідження М.Кольцової свідчать, що кожен із пальців руки має своє представництво у корі великих півкуль головного мозку.

Кольоротерапія. З самого народження нас оточують кольори, що виявляють вплив на організм, нервову систему та психіку людини, налаштовуючи його в унісон з оточуючим світом. Колір значно впливає на нас: притягує нас і до нас, змушує робити покупки та викликає різноманітні емоції. Зумовлює раптові почуття і навіть фізіологічні реакції, від припливу крові до почуття холоду.

Колір може навіть лікувати. Наприклад, біль знімають відтінки блакитного. А сил надає помаранчевий. Зелений заспокоює.

Казкотерапія. Одним із видів проведення виховної роботи з впровадження здоров'язбережувальних технологій є казкотерапія, головна спрямованість якої збереження психічної, духовної та соціальної складових здоров'я, маючи на меті формування Я-концепції особистості, усвідомлення нею своєї значимості та відчуття гармонії із навколишнім світом, що позитивно впливає на загальний розвиток дитини [1, с. 60].

Природотерапія. Гідротерапія – водолікування – використання води в будь-яких її проявах (лід, холодна, гаряча, свіжа, мінеральна, пара) в профілактичних і лікувальних цілях. Сьогодні широко використовують обливання, обтирання, обмивання, душ, ванну, компреси, вкатування, купання, кишкові промивання, гідромасаж [6].

Фітотерапія – давній спосіб лікування травами. Лікарські рослини тут використовуються у вигляді водних екстрактів. Іноді необґрунтоване застосування хіміотерапевтичних препаратів призводить до розвитку ускладнень в організмі дитини. У багатьох випадках лише фітотерапія може дати позитивний ефект. Лікарські рослини володіють вітамінним комплексом, що дієво впливає на самопочуття, крім того, вони мають здатність виводити токсичні речовини, стабілізують мембрани клітин шлунково-кишкового тракту. Фітотерапія застосовується при захворюванні усіх органів, систем людини, відіграє значну роль на етапі реабілітації як

підтримувальна терапія, особливо при хронічних захворюваннях, може виступати як один із засобів підвищення фізичної активності людини [6].

Рослинотерапія. Натуральні засоби безпечні для життя людини. Серед рослинних засобів більш ефективною силою лікування володіють ті, що ростуть у середовищі існування людини. Для нашого дослідження цікавими є такі види рослинотерапії, як деревотерапія і терапія кімнатними рослинами. Зняти стрес, покращити настрій, здоров'я допоможе світ рослин (дерева, кімнатні рослини). Їх колір, аромат, шелест листя сприятливо впливають на органи чуття: зір, слух, нюх тощо. Учені стверджують, що клітина нашого організму, яка нормально функціонує, особливо клітина головного мозку, у кілька разів сильніша за будь-який лікарський засіб, вірус, бактерії. Але цій клітині потрібна допомога. Саме деревотерапія і надає її. Кімнатні рослини є частиною природи і постійним об'єктом природи в приміщенні, тим дидактичним матеріалом, на основі якого здійснюється розумове, естетичне і трудове виховання дітей. У процесі спілкування з домашніми рослинами збагачується світогляд дитини, вони отримують уявлення про багатство світу природи, розвивається інтерес до природи, спостережливість тощо. Різноманіття форм, кольорів, запахів, притаманне кімнатним рослинам, впливає на почуття дитини, навчає її розуміти й оцінювати красу природи. Кімнатні рослини впливають на формування психологічного мікроклімату, що позитивно впливає на працездатність учнів. Зелений колір допомагає зняти втому очей, розслабитись, доторкнутись до природи, не виходячи з приміщення [6].

Зоотерапія. Про лікувальні здібності тварин було відомо близько 10 тис. років до нашої ери. У Вавілоні, Єгипті, Римі люди мали у своїх будинках тварин і знали, що вони можуть попередити йвилікувати захворювання серця, покращити настрій, самопочуття. Тварин вважають психотерапевтами від природи. Дослідження показали, що у присутності тварин діти почувають себе спокійніше, впевненіше. При спілкуванні з тваринами знижується артеріальний тиск, рівень холестерину, підвищується імунітет організму, заспокоюється нервова система.

Псаммотерапія або пісочна терапія – лікування піском. Історичними і культурними паралелями пісочної терапії є малюнки на піску племен Навахо [6]. Пісок складається з дрібних піщинок, які тільки коли їх багато утворюють піщану масу. Психологи вбачають в окремих піщинках символічний відбиток автономності людини, а в піщаній масі – втілення життя у Всесвіті. Пісок має властивість пропускати воду. Завдяки цьому він поглинає «негативну» психічну енергію. Взаємодія з ним очищує енергетику людини, стабілізує її емоційний стан. Доведено, що пісок і вода, як природні матеріали, наділені унікальними властивостями і здатні викликати образи певного характеру, якими не наділений жоден з матеріалів, які застосовують в арт-терапії. В процесі використання піску передбачається «діалог» піску, рук і води. Щодо символіки пісочної форми.

Ігротерапія – лікування грою. Гра – найбільш доступний, природний та улюблений вид дитячої діяльності, універсальний спосіб переробки отриманих від навколишнього світу вражень, що дозволяє дитині виявити особливості мислення й уявлення, її емоційність, активність, розвиває потребу в спілкуванні. У грі виражаються відносини дитини до навколишньої дійсності, до людей, до самого себе.

Літотерапія – лікування каменями. Вчені стверджують, що оточуюча нас нежива природа насправді живе, розвивається, змінюється за певними законами, і неможливо відкидати оздоровчий вплив мінералів на людину. Останніми роками значну увагу привертають арт-терапевтичні форми виховного впливу в освітньому середовищі. Відомо, що сама можливість 29 художнього самовираження для дітей завжди пов'язана з покращенням їхнього психічного здоров'я та розвитком особистості.

Аеротерапія – застосування з профілактичною та лікувальною метою чистого повітря. Аеротерапія поліпшує нервову регуляцію і збагачує організм киснем. Застосовується у вигляді

повітряних ванн (теплих, прохолодних чи холодних). Звичайно аеротерапію поєднують з ходінням та рухливими іграми [6].

Вирішення проблеми щодо стану здоров'я у сучасних умовах, формування культури здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій у дітей потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому осіб: педагогів, соціальних працівників, медиків, батьків, психологів, представників громадськості. Але особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна і має всі можливості для того, щоб зробити навчально-виховний процес здоров'язбережувальним. І в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України, створення здоров'язберігаючого освітнього простору.

Необхідною ознакою навчально-виховного процесу сучасної української школи повинно бути те, що він оберігає здоров'я, зміцнює його, спрямований на розвиток, навчання і виховання, та має лікувально-профілактичний вплив на фізичний, психічний, інтелектуальний і емоційний стан дитини, забезпечуючи формування гармонійно розвиненої особистості.

Список використаних джерел

1. Бережна Т. Педагогічні технології здоров'язбереження у загальноосвітньому навчальному закладі / Т. Бережна // Рідна школа. – 2014. – № 4-5. – С. 57-61.
2. Вашуленко М. С. Літературна творчість В.О. Сухомлинського у нових підручниках для початкової школи / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2003. – № 9. – С. 3-5.
3. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень / В. М. Єфімова // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 1. – С. 57-60.
4. Коцур Н. Формування здоров'язбережувального простору в загальноосвітніх навчальних закладах / Н. Коцур // Рідна школа. – 2012. – №11. – С. 50-65.
5. Малишевська І. А. Методика використання природотерапії як технології корекції здоров'я учнів початкової школи: монографія / І. А. Малишевська. – Умань : Візаві, 2013. – 162 с.
6. Природотерапия [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 24.11.2009 : <<http://www.medlinks.ru/article.php?sid=31148>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

The school aims to educate a person that strives for continuous self-development, self-improvement, to realize their potential, able to understand and answer for their actions and more. However, as the results of psychological, pedagogical and medico-sociological research, any social and educational reforms will not be effective unless the pupils are not healthy, developed, not consciously choose healthy lifestyles.

One of the top functions of education at the present stage of our society is to preserve and promote the health of pupils.

The main reasons for the deterioration of the health of junior pupils is not only the result of prolonged adverse effects of socio-economic factors, but also educational: intensification of the educational process (continuous improvement and increased pace of training load), failure to comply with basic hygiene requirements for the organization of educational process in primary school, lack of training of primary school teachers on health of junior pupils, mass illiteracy of parents on maintaining the health of primary school children.

Teacher plays the leading role in the problem of healthcare of the young generation. Teaching has incredibly important value in this process. This age period of a child has an exceptional value for forming of health resources and health reserves of personality.

Key words: *healthy lifestyles, the culture of healthy lifestyles, health technologies, educational process, primary school age.*

УДК 373.5.016:57

Олена Комарова
Olena Komarova

СИСТЕМА ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ БІОЛОГІЇ ТА ЇЇ ЯКОСТІ

THE SYSTEM OF SENIOR PUPILS' KNOWLEDGE IN GENERAL BIOLOGY AND ITS QUALITY

У статті подано авторське визначення поняття «система знань старшокласників із загальної біології». Стверджується, що для системи знань старшокласників із загальної біології характерні автономність елементів, аксіологічність, багаторівневність, відкритість, генералізованість, еволюція, емерджентність, керованість, структурованість, фундаментальність, цілісність цілого.

***Ключові слова:** знання, система знань із загальної біології, якості системи знань із загальної біології, генералізація та фундаменталізація знання.*

Одним із джерел конструювання змісту освіти є базова наука. Досягнення та новації певної наукової галузі неодмінно закономірно відображаються на рівні змісту шкільної навчальної дисципліни. У XXI столітті в умовах невідомого зростання обсягу наукової інформації з різних галузей знань, у тому числі природничо-наукової, актуальним є питання взаємозв'язку базової науки та шкільної навчальної дисципліни. В останній час такий зв'язок реалізується не на рівні простого віддзеркалення досягнень науки в шкільній практиці, а на рівні процесів генералізації та фундаменталізації змісту навчання. На сьогодні в педагогічній науці склалися різні погляди на сутність цих процесів, але однозначним є те, що вони ведуть до, по-перше, так званого згортання змісту навчальної інформації, її ущільнення; по-друге, до її концентрування навколо основних фундаментальних принципів, ідей, положень, навколо уявного стрижня, який представлений взаємопов'язаними структурно-змістовними елементами. Особливого значення процеси генералізації та фундаменталізації змісту освіти в межах шкільної біології набувають у старших класах, і це пояснюється декількома причинами. Перш за все, в основній школі навчальна інформація засвоюється переважно на фактологічному та понятійному рівнях, що створює підґрунтя для формування таких узагальнених елементів знань, як наукова теорія та закон у старших класах. По-друге, вікові особливості психічних процесів старшокласників, зростаюча здатність до абстрактно-логічного мислення, дозволяють переходити до формування теоретичних знань, елементів високого рівня узагальненості – наукових принципів, законів, теорій. А саме останні складають ядро наукового знання. Отже, одним із основних завдань навчання біології в старших класах є формування системи знань на основі встановлення взаємозв'язку між її елементами, перехід від фактологічного, понятійного до теоретичного рівня змісту освіти.

Ґрунтуючись на проведеному аналізі психолого-педагогічної і методичної літератури, вважаємо, що розробка теоретичних і методичних засад формування в старшокласників системи знань із загальної біології є актуальною і малодослідженою проблемою в методиці навчання біології.

Б. В. Всесвятський [2, с. 40], характеризуючи критерії відбору біологічних знань для середньої освіти, підкреслював, що, зокрема, ними є такі: 1. Відповідність системи біологічних знань завданням середньої освіти. 2. Побудова системи знань основ наук з врахуванням вікових особливостей учнів. 3. Забезпечення наукового, світоглядного і практичного значення

знань. 4. Забезпечення вимог науковості і доступності знань на кожному ступені навчання. 5. Переважна увага до процесів життєдіяльності об'єктів та їх індивідуальному й історичному розвитку. 6. Послідовне поглиблення та розширення біологічних уявлень, понять, категорій на всіх ступенях навчання учнів. 7. Дотримання оптимальної міри знань.

Знання – це «продукт суспільної матеріальної і духовної діяльності людей; ідеальне вираження в знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського» [8, с. 150]. Знання – це «особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності» [3, с. 137].

З наведених визначень можна зробити висновок про існування дуалістичного підходу в науці до розуміння аналізованого поняття. З одного боку, знання трактуються як об'єктивно існуючий суспільно-історичний продукт. З іншого – знання є суб'єктивним надбанням індивідуума, засвоюються в процесі його онтогенезу.

Існують різні підходи до класифікації знань. Зокрема, знання діляться на базові і вихідні з них [1, с. 82], аподиктичні (аксіоматичні) і гіпотетичні, знання-факти і знання-правила, знання-цілі і знання-плани, знання-факти і знання-евристики [1, с. 81], декларативні і процедурні [1, с. 77]. Класифікація знань, заснована на двох критеріях, зокрема обґрунтованості і застосовності, дозволяє виокремити нормативне (сильно обґрунтоване й ефективне знання), евристичне (слабо обґрунтоване й ефективне знання), догматичне (слабо обґрунтоване й неефективне знання), паліативне (слабо обґрунтоване й неефективне знання) і незастосовне знання [1, с. 83]. Б. В. Всесвятский, підкреслюючи системний підхід до біологічного освіти, вказував, що біологічні знання можуть набувати такі форми [2]: біологічні уявлення, біологічні поняття, біологічні категорії і наукові ідеї. І. Я. Лернером знання як педагогічна категорія на першому етапі засвоєння трактуються як «свідомо сприйнята і зафіксована в пам'яті об'єктивна інформація про ті чи інші об'єкти дійсності» [4, с. 9]. На останньому етапі засвоєння знань, тобто на етапі творчого їх застосування, знання – це «об'єктивна інформація про об'єкт, засвоєна до рівня усвідомлення його зовнішніх і внутрішніх зв'язків, шляхів отримання інформації і готовність застосувати її в знайомих і незнайомих ситуаціях» [4, с. 9]. Такою об'єктивною інформацією є види знань, які діляться на терміни та поняття, факти, закони, теорії, методологічні знання і оціночні знання [4, с. 9]. Система знань, на думку І. Я. Лернера, входить у зміст освіти як один з компонентів, трьома іншими є досвід реалізації способів діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційного ставлення до світу [4, с. 12]. Зазначені компоненти певним чином пов'язані між собою, причому саме зв'язки між компонентами змісту освіти визначають якість знань. Серед останніх учений виокремлює такі, як системність і систематичність. Систематичність «характеризується усвідомленням складу деякої сукупності знань, їх ієрархії і послідовності, тобто усвідомленням одних знань як базових для інших, але при певному, заданому куті зору на цю сукупність» [4, с. 18]. Системність – це якість, яке «передбачає усвідомлення особистістю (учнем) знань за їх місцем у структурі наукової теорії» [4, с. 22]. Підкреслюється, що систематичність сукупності знань варіативна, а системність передбачає інваріантність ролі того чи іншого знання. Учні повинні знати, що в цій системі знань є основним положенням, а що похідним [4, с. 18]. І. В. Малафіїк [5; 6] виокремлює три рівня ієрархії знань – науку як систему знань, навчальний предмет як систему знань, систему знань як власне надбання учня. Підкреслимо, що такий підхід ґрунтується на розгляді категорії знання в об'єктивному та суб'єктивному сенсі, на що було вказано на початку статті.

Одним із завдань нашого дослідження в рамках розробки теоретичних і методичних основ формування системи знань старшокласників із загальної біології була дефініція ключового поняття, винесеного в заголовок публікації. Отже, метою статті є визначення поняття «система знань старшокласників із загальної біології», виокремлення якостей, якими вона характеризується, та розкриття їх сутності.

На основі проаналізованих літературних джерел філософсько-методологічного, дидактичного та методичного змісту, навчальних програм було сформульоване як робоче таке

визначення поняття «система знань старшокласників із загальної біології» – це педагогічно адаптована система сучасних наукових знань про основні і загальні для всіх організмів закономірності життєвих явищ.

При характеристиці систем знань користуються критеріями їх оцінки. У відповідній літературі подані детальні характеристики деяких із них [1, с. 123; 6]. Яке значення мають критерії оцінки системи наукового знання для методики навчання біології? Відповідь, на нашу думку, така – ці критерії в повному обсязі є якостями і одночасно критеріями оцінки системи знань учнів, але не обмежуються ними. Стверджуємо, що відповідність системи навчального знання цим критеріям є доказом її науковості, свідченням адекватного відображення зв'язку наука – навчальний предмет.

Виокремлено такі якості системи знань старшокласників із загальної біології: 1. Автономність елементів. 2. Аксиологічність. 3. Багаторівневність. 4. Відкритість. 5. Генералізованість. 6. Еволюція. 7. Емерджентність. 8. Керованість. 9. Структурованість. 10. Фундаментальність. 11. Цілісність цілого.

Автономність елементів системи ґрунтується на тому, що кожен із них є таким складником системи, формування якого відбувається на основі пізнання суб'єктом об'єктивно незалежного феномену існування того чи іншого фрагменту біологічної реальності. Стверджуємо, що існує така закономірність – чим нижче рівень узагальнення елемента системи знань, тим більш автономним він є в межах системи, тим у менш жорстких зв'язках з іншими елементами системи він знаходиться.

Аксиологічність системи знань ґрунтується на тому, що на сучасному етапі суспільно-історичного розвитку біологічна наука набуває першочергового значення для здійснення полілогу культур, а одним із засобів його реалізації стає біологічна освіта населення. Поділяємо думку А. Степанюк і В. Грубінко [7] про те, що «важливим регулятором методології науки стає ціннісний аспект, що концентрується навколо метапроблеми «навіщо пізнавати»». Стверджуємо, що існує наступна закономірність – чим вище рівень узагальненості елемента системи знань, тим більш аксиологічним він є в межах системи, більш ціннісним змістом для розуміння стратегії поведінки людини в біосфері він характеризується.

Багаторівневність – система знань із загальної біології є ієрархічно побудованим комплексом взаємопов'язаних вертикальними зв'язками елементів, одні з яких створюють фундамент системи, інші надбудовуються над ними і представляють більш узагальнену форму свідомого відображення біологічної реальності (існування конкретних біологічних об'єктів, протікання біологічних процесів, реалізації різнотипних зв'язків між складовими реальності – генетичних, родо-видових, функціональних, історичних, причинно-наслідкових тощо). Якість багаторівневності тісно пов'язана з етапами навчально-пізнавальної діяльності школярів, що визначаються віковими особливостями пізнавальних процесів, насамперед мислення. Багаторівневність системи знань із загальної біології представлена фактуальним, понятійним, теоретичним знанням, при цьому перше є найнижчим рівнем системи, останнє – найвищим.

Відкритість – система знань із загальної біології є динамічною, оскільки сам навчальний процес спрямований на збільшення кількості елементів системи знань та зв'язків між ними. Кожного уроку школярами засвоюється новий навчальний матеріал, що збагачує змістом певний рівень системи, веде до зростання обсягу та кількості елементів знання. Стверджуємо, що існує така закономірність – чим вище рівень узагальненості системи знань, тим повільніше здійснюється зростання його обсягу, і навпаки. Загальна тенденція у реалізації якості відкритості системи знань із загальної біології полягає у постійному збільшенні кількості її елементів та встановленні різноякісних зв'язків між ними.

Генералізованість – у процесі навчання обсяг навчальної інформації, що засвоюється старшокласниками і трансформується у систему знань, невпинно зростає. При цьому відбувається ущільнення та укрупнення її елементів із виокремленням сутнісних якісних характеристик елементів системи на певному рівні останньої. Відбувається генералізація

знань. Уважаємо, що генералізація, як якість системи знань, результує в усвідомленні учнями якісної специфічності елементів кожного із рівнів. Відбувається це в ході накопичення певної сукупності елементів окремих рівнів, виокремлення істотних їх характеристик із одночасним нехтуванням їх індивідуальними особливостями.

Виділення якості генералізованості системи знання ґрунтується на наявних у педагогіці підходах до визначення процесу генералізації знання, а саме: генералізація – процес узагальнення, який полягає у встановленні істотних спільних властивостей явищ і предметів, що вивчаються, з одночасним нехтуванням неістотних [3, с. 65].

Стверджуємо, що процес генералізації знання відбувається, по-перше, за умови накопичення достатньої кількості елементів для виділення їх сутнісних характеристик у межах одного рівня; по-друге, процес генералізації відбувається одночасно, паралельно на різних рівнях системи знань – фактуальному, понятійному, теоретичному.

Еволюція – еволюція системи знання відбувається постійно як у горизонтальному, так і у вертикальному напрямках. *Горизонтальна еволюція*, або *мікроеволюція системи знання*, здійснюється в межах одного рівня системи, полягає у зростанні кількості її елементів і пов'язана з генералізацією знань. *Вертикальна еволюція*, або *макроеволюція системи знання*, відбувається внаслідок реалізації якості відкритості та багаторівневості системи, в результаті чого здійснюється перехід від фактуального до теоретичного рівня системи знань.

Емерджентність – ця якість ґрунтується на тому, що властивість системи знань як цілого не зводиться до сукупності якостей елементів системи. Так, кожний елемент системи фактуального, понятійного та теоретичного рівнів характеризується своїм змістовим наповненням, місцем у структурі системи знань певного рівня та системи загалом, пов'язаний з іншими елементами системи різнотипними зв'язками. При цьому кожний із елементів системи, як було зазначено вище, представляє собою відображений у свідомості учнів окремий фрагмент об'єктивної реальності існування життя, а система знань, як впорядкована сукупність таких елементів, представляє собою сформовану в свідомості школярів цілісну картину біологічної реальності. Цілісна біологічна реальність незвідна до окремих її проявів, а, значить, система знань про біологічну реальність незвідна до знань про окремі її прояви.

Керованість – ця якість ґрунтується на тому, що система знань учнів із загальної біології є штучною системою, формування якої відбувається з певною метою, за чітко поставленими завданнями, згідно визначених етапів, із застосуванням спеціальних методів, прийомів, засобів навчання. Керівником формування системи знань учнів є вчитель, а керівником процесу функціонування, застосування її для вирішення навчальних завдань є сам учень. Отже, система знань школярів із загальної біології є безпосередньо та опосередковано керованим утворенням у свідомості старшокласників. Стверджуємо, що безпосереднє керівництво процесом функціонування системи знань можливе за умови здійснення попереднього опосередкованого процесу формування її елементів та встановлення зв'язків між ними. Іншими словами, спочатку система знань формується під керівництвом вчителя, а потім використовується учнями для розв'язання різноманітних навчальних та життєвих ситуацій.

Структурованість – система знань із загальної біології, як будь-яка система, має внутрішню побудову. «Структура – будова і внутрішня форма організації системи, що виступає як єдність стійких взаємозв'язків між її елементами, а також законів даних взаємозв'язків» [8, с. 462]. Якість структурованості виявляється в тому, що система знань із загальної біології, по-перше, складається з окремих елементів (фактів, понять, законів, закономірностей, теорій). По-друге, кожний елемент системи характеризується конкретним змістовим наповненням. По-третє, елементи пов'язані між собою горизонтальними та вертикальними зв'язками. По-четверте, елементи утворюють рівні організації системи. По-п'яте, рівні організації системи організовані певним чином.

Фундаментальність – якість ґрунтується на групуванні елементів системи навколо стрижневих, основних ідей, що визначають якісну специфічність рівня системи знання.

Фундаментальні елементи системи знань є акумуляторами суттєвих характеристик інших елементів того ж рівня, представляють собою основу, навколо якої групується навчальний матеріал при засвоєнні змісту певного рівня.

Цілісність – система знань із загальної біології є, з одного боку, віддиференційованою від зовнішнього середовища інтелектуальною системою, з іншого, унікальною, специфічною сукупністю елементів, пов'язаних між собою і внутрішньо структурованих. «Цілісність – внутрішня єдність об'єкта, його віддиференційованість від навколишнього середовища, а також сам об'єкт, що має такі властивості» [8, с. 533]. Зазначимо, що під зовнішнім середовищем розуміється сукупність систем знань з інших навчальних предметів, а також сукупність систем знань з ботаніки, зоології та біології людини. Вважаємо, що з вищеназваними останніми системами система знань із загальної біології перекриваються частково, зокрема на рівні фактуального та понятійного знання. Водночас, її якісна специфічність полягає у наявності теоретичного рівня, відсутнього в системах знань школярів з курсів біології основної школи.

У науці існує думка, що формування цілісної біологічної картини світу можливе за умови розкриття логічної послідовності зв'язків між системами різних рівнів. Так, зазначається, що врахування закономірностей наукового пізнання, системного підходу до реалізації внутрішньопредметної інтеграції та основних положень теорії змістовного узагальнення дає змогу визначити таку структуру навчального матеріалу шкільного курсу «Біологія»: «цілісне первинне ознайомлення з живою природою – диференційоване вивчення систем різного рівня організації, починаючи від системи нижчого порядку – узагальнення знань про цілісність живої природи» [7].

Отже, у статті подане авторське визначення поняття «система знань старшокласників із загальної біології», виокремлено її якості та розкрито сутність останніх. Зазначаємо, що у досліджуваному питанні не претендуємо на вичерпність у висвітленні проблеми, підкреслюємо його дискусійність, оскільки, як було продемонстровано вище, система знань є утворенням, яке здатне до постійного росту та розвитку, а, значить, і знання про неї також еволюціонують. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці методичних шляхів формування системи знань учнів із загальної біології, якій притаманні вищеописані якості.

Список використаних джерел:

1. Бургин М. С. Аксиологические аспекты научных теорий / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов. – К. : Наукова думка, 1991. – 184 с.
2. Всесвятский Б. В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе / Б. В. Всесвятский. – М. : Просвещение, 1985. – 143 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
5. Малафіїк І. В. Теорія та методика формування системності занять у старшокласників : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / І. В. Малафіїк ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 39 с.
6. Малафіїк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / І. В. Малафіїк. – Рівне: Редакційно-видавничий відділ Рівненського державного гуманітарного університету, 2004. – 437 с.
7. Степанюк А. Конструювання змісту шкільної біологічної освіти на основі системного підходу / А. Степанюк, В. Грубінко // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 1. – С. 19 – 24.
8. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

The article states that the growth of scientific knowledge necessarily leads to generalization and fundamentalization of the school subject content, as the basic science is one of the sources of the development of the latter. The author emphasizes that it takes on special importance at senior school, in the process of the transition from the factual and conceptual levels of education content to the theoretical one.

The article notes that due to the age peculiarities of mental processes, senior pupils are able to assimilate such elements of curriculum as scientific principles, laws, theories, and the latter constitute the core of scientific knowledge. One of the main theses of the author is that the main task of teaching biology in senior school is the creation of knowledge-based systems based on the relationship between its elements, the transition from a factual, conceptual to the theoretical level of educational content.

The article presents the author's definition of the concept «System of senior pupils' knowledge in general biology», highlights the quality and reveals the essence of the latter. It is stated that for senior pupils the system of knowledge in general biology is characterized by such qualities as autonomy of elements, axiologiness, multilevelness, openness, generality, evolution, emergence, manageability, structuredness, the fundamental integrity of the whole.

The author sees the prospects for the further study in the development of methodological ways of forming a system of knowledge in general biology, which is inherent in the above-described characteristics.

Key words: *knowledge, system of knowledge in general biology, qualities of the system of knowledge in general biology, generalization and fundamentalization of knowledge*

УДК 613

Олена Лупало, Євген Сосненко
Olena Lupalo, Yevhen Sosnenko

АКТУАЛІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

ACTUALIZATION OF MEDICAL STUDENTS' EMOTIONAL AND VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTHY LIFESTYLE

У статті автори доводять обґрунтованість окресленої проблеми, а саме педагогічні аспекти впливу на формування здорового способу життя студентської молоді. Зазначено, що основний педагогічний вплив на студента проявляється у вигляді актуалізації його емоційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя і збагачення досвіду здорового способу життя студента.

Ключові слова: *система освіти, здоровий спосіб життя, емоційно-ціннісний компонент, фізичне виховання, студенти-медики.*

Погіршення екологічної ситуації, невизначеність соціально-економічних умов, «інформаційний бум», вплив агресивного зовнішнього середовища (поширення наркоманії, алкоголізму) і, як наслідок, постійна ломка життєвих стереотипів привели до зниження фізичного, психічного, соціального та морального здоров'я населення. Особливу роль у підготовці фізично і духовно здорової, соціально та професійно компетентної, творчо активної і мобільної, здатної до саморозвитку на будь-якому етапі життєвого шляху, відповідальної і толерантної особистості має відіграти здоровий спосіб життя студентської молоді. Однак його формування часто не має для молодих людей суб'єктивних особистісних смислів через відірваність гносеологічного плану свідомості від онтологічного, а мотивація здорового способу життя стає дієвою лише в через втрату здоров'я.

Освіта як соціальний інститут виконує низку окремих функцій, одна з яких – підготовка нового покоління спеціалістів. Вона, включаючи людину в соціальні відносини, сприяє гармо-

нізації останньої. Водночас відбувається не тільки поверхневе знайомство з культурними нормами, цінностями, соціальними та гендерними ролями, а й засвоєння, усвідомлення та подальша реалізація власного способу життя [3, с. 96].

Сучасна система освіти та умови життя можуть дати достатній обсяг знань, але не здатні зберегти здоров'я молодого покоління. Підтвердженням цього є катастрофічне погіршення здоров'я дітей і молоді України, нестійка мотивація до збереження здоров'я. Невідповідність між сучасними вимогами, що їх висуває соціум до здоров'я молоді, і фактично сформованою системою педагогічного керівництва формуванням, зміцненням і збереженням здоров'я учасників освітнього процесу є актуальною проблемою національної освіти. Прагнучи забезпечити європейську якість вищої освіти, більшість вищих навчальних закладів намагається відійти від традиційної системи навчання і виховання, відбувається перехід до навчально-виховного процесу інноваційного типу, з новими технологіями і новим змістом. Оновлення змісту освіти здійснюється в умовах децентралізації управління, широкої автономізації освітніх закладів, розвитку варіативності освіти, інтенсифікації змісту (значна частина дисциплін та інформації, необхідна для засвоєння студенту, збільшується й ускладнюється з кожним роком).

Тому одним із критеріїв якості вищої освіти повинна бути його здоров'язбережувальна і здоров'язміцнювальна орієнтація [5, с. 15].

Отже, в умовах зростання обсягу й інтенсивності навчальної діяльності, підвищених вимог до знань неможливо забезпечити гармонійний розвиток студентів без визначення здоров'язбережувальних вимог до усього навчально-виховного процесу, а також виокремлення чинників ризику дезадаптації до навчання і виявлення ефективних педагогічних технологій, що підвищують адаптивні можливості студентів до значних навантажень і стресів. І тому, сьогодні у зв'язку з відходом від уніфікованості вищої освіти, зі створенням умов для варіативної та особистісно зорієнтованої педагогіки принципово важливо забезпечити можливість реалізації лише таких освітніх програм, які задовольняють вимоги збереження і зміцнення фізичного, психічного, соціального компонентів здоров'я студентів [5, с. 16].

Аналіз наукових праць О.Вакуленко, О.Жабокрицька, С.Кондратюк та ін., засвідчує, що проблема формування здорового способу життя є багатоаспектною і пов'язана з комплексом питань: гармонійного фізичного, психічного, культурного, духовного розвитку особистості; дотримання оптимальних для здоров'я режимів дня, навчання та відпочинку, харчування, особистої гігієни, рухової активності, загартування, долання шкідливих звичок.

Низка дослідників констатують не лише окремі моменти неблагополучного стану здоров'я студентів (довкілля, стиль життя, спадковість), а й виокремлюють комплекс негативних соціальних і педагогічних чинників:

- відсутність цілеспрямованої пропаганди й освіти в галузі валеології та екології у вищих навчальних закладах;
- недоліки методик у галузі навчання та виховання здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів;
- недостатня увага до формування потреб, мотивації та установок на здоровий спосіб життя молоді в навчальних закладах узагалі та у вищих навчальних закладах зокрема (психологічний аспект);
- слабка розробка критеріїв та показників у галузі оцінки рівня сформованості навичок у справі формування здорового способу життя студентів тощо [1, с. 30]

Позитивною тенденцією у вирішенні проблеми здорового способу життя на сучасному етапі варто визнати прагнення вчених до її аксіологічного аспекту. Якщо розглядати цінності як здатність бачити світ у всьому різноманітті його проявів, де особлива роль належить людині, то, на думку Е. Вайнера, «не знати свій організм, не усвідомлювати свого місця в природі, не вміти регулювати свій стан – негідно культурної людини» [7].

Аналіз концептуальних основ формування культури здоров'я учнів, розроблених В. Горашуком, дозволив встановити сутність базової ознаки культури здоров'я. Вчений

аргументовано доводить, що «рівень розвитку культури здоров'я обумовлює у людини формування системи ціннісних орієнтацій, що перебувають в ієрархічно побудованій структурі, яка здійснює регулятивну функцію в життєдіяльності людини» [3, с. 113].

У дослідженні В. Тимошенко встановлено зв'язок між загальною культурою студентської молоді та її стилем життя. Визначено, що формування здорового способу життя, культури здоров'я, підвищення їх виховних можливостей потребує максимальної уваги до мотиваційної сфери студентської молоді у прагненні бути здоровими [3, с. 66].

Проблема здорового способу життя з утилітарних медико-біологічних позицій виходить на психолого-педагогічний соціально значимий аксіологічний аспект. Найпотужніший вплив на здоров'я мають соціально-психологічні чинники, а саме пережиті людьми стреси і вираженість психологічних ресурсів особистості, що дозволяють з ними впоратися. Наукові дані підтверджують і той факт, що соціальні чинники, здійснюючи на здоров'я комплексний вплив, додатково посилюються, коли вступають у взаємодію один з одним. Для цього є достатня методологічна і теоретична база, представлена наявними концепціями здоров'я, культури здоров'я і здорового способу життя. Однак проблему здоров'язбереження молоді вважати вирішеною немає вагомих підстав, бо в ній є аспекти, що вимагають подальшої як теоретичної, так і практичної розробки.

Зосередженість на потребах особистісного розвитку й виховання вимагає проектування навчального процесу, його змісту, методики на принципах природовідповідності, індивідуалізації, що передбачає глибоке знання й урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, прогнозування потреб їхнього розвитку тощо. Це потребує наукового забезпечення комплексного підходу до реалізації розвивальної, виховної та оздоровчої функції вищої освіти. На перший план виступає завдання виховання потреби в здоров'ї як життєво важливої цінності, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя, до самовдосконалення і створення навколо себе здорового середовища – формування культури здоров'я особистості як частини її загальної культури. У проаналізованих наукових працях проблема формування здорового способу життя є багатогранною і включає в себе усі аспекти розвитку особистості: інтелектуальний, фізичний, духовний, естетичний, моральний, правовий, соціальний. Як показали дослідження, навчально-виховний процес повинен включати два провідних напрями педагогічної діяльності з формування здорового способу життя:

- створення оптимальних зовнішньосередовищних умов – мікросоціального середовища (гуманістичні відносини, сприятливий психологічний клімат, активна творча обстановка), через спільну діяльність і спілкування молоді і дорослих в освітньому процесі;
- забезпечення внутрішніх умов (установок, потреб, здібностей) для саморозвитку і самовиховання особистості через механізми самопізнання, рефлексії, визначення мети. Проте вищезазначені дослідження не вичерпують усіх питань формування здорового способу життя [2, с. 65-70].

Як показує проведене теоретичне вивчення проблеми, загальна тенденція використання аксіологічного підходу формування здорового способу життя пов'язана більше із психологічним аспектом, а педагогічний аспект усе ще залишається мало вивченим. У вище вказаних дослідженнях в основному звернено увагу на проблему формування здорового способу життя з позицій виховання цільової установки на раціоналізацію фізичних кондицій, рухових умінь і навичок, що загалом продуктивно вирішувалося на факультетах фізичного виховання.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, незважаючи на те, що розв'язання проблеми збереження здоров'я й фізичного потенціалу нації пов'язане з формуванням навичок здорового способу життя, вища школа не включилася у вирішення означених питань: навчально-виховний процес у ВНЗ не спонукає до усвідомлення першочергової значимості категорії «здоров'я» в ієрархії цінностей студентів, не сприяє оволодінню ними знаннями й уміннями, за допомогою яких можна було б підтримувати належний рівень здоров'я впродовж

усього життя, не забезпечує систематичних заходів, спрямованих на формування здорового способу життя.

Метою статті є теоретично обґрунтувати особливості педагогічного впливу емоційно-ціннісного ставлення студента до здорового способу життя і збагачення його досвіду.

Аналіз наукових джерел показав, що формування здорового способу життя студентської молоді частіше пов'язують з фізичним вихованням, у процесі якого студент опановує систему знань про здоровий спосіб життя, актуалізує ціннісне ставлення до нього, проявляє активність у збереженні здоров'я.

Тому реалізація умови орієнтування студента на здоровий спосіб життя здійснюється переважно в рамках фізичного виховання.

Педагогічна практика свідчить, що більшості молоді потрібні не якісні знання, а лише диплом. Вивчаючи дисципліну «Фізична культура», студенти ставлять своєю головною метою отримання заліку. Питання фізичного вдосконалення, турботу про своє фізичне здоров'я вони відкладають на значно віддалені періоди свого життя [4, с. 78-81].

Опитування, які проведені серед студентів 1-го курсу ВНДЗУ «УМСА» м. Полтава показало, що серед них лише 20% визначають фізичній культурі одне з головних місць у своєму існуванні.

Основними чинниками, що сприяють формуванню у студентів здорового способу життя, є: просвітлення студентів про здоровий спосіб життя і його складових; організація фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів ВНЗ щодо застосування отриманих знань про здоровий спосіб життя в повсякденному житті; створення мотивації та інтересу до занять фізичною культурою; рівень професійної майстерності викладачів ВНЗ при реалізації здоров'язберігальних технологій; приклад викладачів ВНЗ у веденні здорового способу життя, бажання бути красивим тощо.

Крім позитивних чинників, які можуть впливати на формування здорового способу життя студентів, є й негативні, які перешкоджають формуванню розглянутого процесу.

Негативними чинниками є: побутові умови життя; недостатньо розвинена воля студентів; наявність шкідливих звичок; нерозуміння значимості занять фізичної культури і спорту для здоров'я людини тощо; рівень матеріального добробуту сім'ї студентів і сформовані в ній традиції способу життя.

Аналіз наукової літератури показав, що формування здорового способу життя частіше пов'язують із фізкультурною освітою. У широкому сенсі фізкультурну освіту розуміють учені-педагоги, культурологи як спосіб залучення людини до фізичної культури, в процесі якого вона опановує системою знань про здоровий спосіб життя, актуалізує ціннісне ставлення до нього, проявляє активність у здоров'язберігальній діяльності.

Навчальна дисципліна «Фізичне виховання» може сприяти інформаційному орієнтуванню студента на здоровий спосіб життя за рахунок: поєднання двох змістовних компонентів – обов'язкового (базового) й варіативного (для вирішення приватних завдань), а також активного використання її варіативного компоненту в теоретичному розділі програми; посилення освітньої спрямованості фізичної культури з метою інформування студента про здоровий спосіб життя; використання різноманітних форм і методів, що сприяють залученню студента до здорового способу життя; вдосконалення організаційно-педагогічної діяльності викладача.

До педагогічних умов формування здорової особистості в освітньому просторі відносяться: наявність системи діагностики й об'єктивного контролю за здоров'ям студентів в освітніх установах, розробленою за вимогами санітарних норм і правил державного освітнього стандарту; формування знань в області збереження, підтримки і зміцнення здоров'я; забезпечення матеріально-просторового середовища для організації виховно-оздоровчої діяльності; наявність емоційно–позитивної установки на формування потреби в здоровому образі й стилі життя студентів і педагогів; високий рівень активності студентів у виховно-оздоровчій роботі [4, с. 69-70].

Педагогічні умови можуть проявлятися у вигляді: інформування студента про здоровий спосіб життя; актуалізації його емоційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя і збагачення досвіду здорового способу життя студента. Реалізація цих умов сприяє отриманню знань студентів з теорії та практики формування здорового способу життя, позитивного ставлення до свого здорового способу життя та особистісного підходу до реалізації здорової життєдіяльності.

Основним джерелом інформації для студентів є:

- теоретичні і практичні заняття з фізичного виховання (до 50 %);
- вплив засобів масової інформації: газет, теле- і радіорепортажів (до 25%);
- спеціальна література і відвідини спортивних видовищ (до 25%) [1, с. 34-38].

Збагачення досвіду здорового способу життя молоді розуміємо як сукупність педагогічних дій із оволодіння ними різноманітними способами формування й ведення здорового способу життя, вдосконалення фізичних якостей і пов'язаних з ними здібностей в єдності з вихованням духовних і етичних якостей, і включення їх у свій спосіб життя.

Під актуалізацією емоційно-ціннісного ставлення студента до здорового способу життя розуміється цілеспрямована педагогічна діяльність із переведення його валеологічних орієнтирів, таких як: почуття, здібності, погляди, думки, з потенційного стану в реальне, та усвідомлення їхньої значущості в життєдіяльності студента.

Формування ціннісного ставлення до здоров'я студентів відбувається лише в особистісноорієнтованому педагогічному процесі і визначається наявністю трьох основних чинників: ціннісно-орієнтаційного середовища, яке досягається шляхом інтеграції всіх форм фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи в навчальному закладі; ціннісно-орієнтаційною діяльністю, специфічною особливістю якої є надання максимально можливої свободи вибору форм, засобів і міри участі, індивідуалізація педагогічного процесу на основі отримання та обліку інформації про стан здоров'я, рівень фізичної підготовки, особливості ставлення до здоров'я і до фізичної культури та спорту; рефлексією, тобто процесами самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів і емоційних реакцій, усвідомлення діючим суб'єктом того, як він сприймається й оцінюється іншими учасниками значущої спільної діяльності.

Отже, формування у студентів аксіологічних установок до здорового способу життя, як запорука формування здорового професіонала, має розпочинатися з проведення заходів, спрямованих на усунення або зменшення негативного впливу цих чинників з метою досягнення в них сталої установки на ведення здорового способу життя шляхом розробки та впровадження в навчально-виховний процес бесід, лекцій, виступів у засобах масової інформації; організації стендів у гуртожитках з пропаганди здорового способу життя тощо [3, с. 24-28].

Форми роботи з формування установок до здорового способу життя у студентської молоді можуть бути різними: аудиторна робота викладача і студентів, робота в позааудиторний час. Обидва ці напрями мають велике значення у формуванні здорового способу життя. Але виховна й освітня робота за межами аудиторії забезпечує актуалізацію теоретичних знань студентів, спрямовує їх у практичну площину, привертає увагу студентів до найгостріших соціальних проблем, формує їх соціальну зрілість, розвиває пізнавальний інтерес, виховує професійну спрямованість, сприяє розвитку мислення, дає змогу реалізувати свої здібності. Традиційними організаційними формами використовували консультації, лекції, факультативи, семінари-практикуми, дні відкритих дверей, конференції, інші форми, а саме ранкова гімнастика, фізкультурні паузи, додаткові заняття й ін., організовані заняття – спортивні секції, аеробіка, фітнес, шейпінг тощо, масові фізкультурно-спортивні заходи – спортивні вечори, спартакіади, масові кроси й естафети, свята фізичної культури, змагання різного рівня тощо, самостійні заняття. Інноваційні – круглий стіл, тренінг, аутотренінг, рольова гра, клуб «Здоровий спосіб життя», народні спортивні ігри, туристичні походи, заняття в оздоровчо-спортивних таборах – тренувальні заняття з різних видів спорту (на вибір студентів), заняття

зі студентами з ослабленим здоров'ям (з лікувальними програмами), туристичні походи, фізкультурно-спортивні розваги й ігри, спортивні змагання тощо.

Отже, формування установок до здорового способу життя має найкращі можливості в позааудиторній роботі, що покликано підвищити рухову активність студентів, покращити професійно-прикладну готовність та оптимізувати навчальну працездатність шляхом зняття нервово-емоційної напруги, продовжити формування знань, умінь і навичок, пов'язаних із проведенням самостійних фізкультурно-спортивних занять. Доцільним виявилось застосування таких традиційних методів, як розповідь, пояснення, бесіда, диспути, роз'яснення, переконання, позитивні і негативні приклади, методи вироблення звичок, методи вправ, контролю і самоконтролю, створення громадської думки. Серед інноваційних методів надавали перевагу таким: проектна діяльність, метод розігрування критичних ситуацій, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, метод візуалізації, створення власного портфоліо, «мозковий штурм», вивчення окремих життєвих ситуацій, метод «авторського місця», дебати, тренінги.

Основний педагогічний вплив на студента проявляється у вигляді інформування студента про здоровий спосіб життя та актуалізацію його емоційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя і збагачення досвіду здорового способу студента. Саме на ці педагогічні умови потрібно звертати увагу педагогам ВНЗ під час проведення занять з фізичного виховання.

Список використаних джерел

1. Венедиктов В.С. Ціннісні парадигми освіти / В.С. Венедиктов, В.Л. Петренко, В.І. Чуб. – Харків : Основа, 2005. – 155 с.
2. Давиденко Д. Физическая культура и культура здоровья студентов / Д. Давиденко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 2. – С. 65–70.
3. Евсеев С.П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы / С.П. Евсеев. – СПб., 2007. – С. 136.
4. Круцевич Т.Ю. Формування фізичної культури студентів у системі фізичної освіти / Т.Ю. Круцевич, О.Ю. Марченко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – К. : Олімп. л-ра, 2009. – № 2. – С. 78–81.
5. Мандриков В.Б. Технологии оптимизации здоровья, физического воспитания и образования студентов медицинских вузов: монография / В.Б. Мандриков. – Волгоград : ВГТУ, 2001. – 332 с.
6. Ніколайчук І.Ю. Формування духовно-фізичних якостей студентів у системі фізичного виховання медичного університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / І.Ю.Ніколайчук; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2008. – 20 с.
7. Sany Choices for Study in United States / Education USA: Now to chose to study at university // Thestandart. Higher and professional Education. – Sunday, SepteSber 8. – 2008. – SuppleSent 23.

The article deals with pedagogical aspects of influence on forming students' healthy lifestyle. The discrepancy between society's current demands to the health of young people and the existing system of pedagogical supervising by forming, strengthening and preserving the health of participants of educational process is an actual problem of national education.

Aimed at ensuring the European quality of higher education most of higher educational establishments try to move away from the traditional system of education, thus the transition to the educational process of innovative type with new technologies and new content takes place. Updating of the content of education is carried out under conditions of decentralization of management, broad autonomy of educational establishments, development of variability of education and intensification of its content.

The authors note that pedagogical influence on students appears in the process of actualization of their emotional and value attitude to healthy lifestyle and enriching of their experience of healthy living. Actualization of students' emotional and value attitude towards healthy lifestyle is understood as a

purposeful educational activity aimed at transferring of their valueological objectives, such as feelings, abilities, attitudes, thoughts from potential situation into the real one, and awareness of their importance in students' life.

The authors prove that these pedagogical conditions should be taken into account at the classes of Physical Education.

Key words: *system of education, healthy lifestyle, emotional and value component, physical education, medical students.*

УДК 371.134+372+004

Ростислав Моцик, Людмила Моцик
Rostyslav Motsyk, Liudmyla Motsyk

ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE-СЕРВІСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

THE USE OF GOOGLE-SERVICES IN TEACHING PROFESSION

У статті розкрито особливості мережевих сервісів типу Веб 2.0; виокремлено сутність поняття «хмарні технології». Представлено переваги, можливості та перспективи використання Google-сервісів у сучасному освітньому середовищі. Учасники освітнього процесу користуються мобільними телефонами, планшетами та іншими гаджетами, проводять багато часу за спілкуванням або іграх у соціальних мережах, не усвідомлюючи, що можливості використання даних сучасних засобів варіативніші. Саме тому перед учителями та викладачами виникає завдання – забезпечити навчально-виховний процес якісними електронним засобами навчання, які можна було б використовувати як під час занять, так і знаходячись поза межами навчального закладу. У зв'язку з тим, що вчителі та викладачі мають незначний досвід використання мережевих сервісів у навчальній діяльності, виникає необхідність отримання нових теоретичних знань щодо новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, хмарних технологій та соціальних сервісів, зокрема Google-сервісів.

Ключові слова: *освітнє середовище, інформаційно-комунікаційні технології, хмарні технології, хмарні обчислення, Веб 2.0 (Web 2.0), Google-сервіси, соціальні сервіси, хмарні сервіси, gmail, Google Docs, Google Drive, Youtube, Google Translate, Google Calendar, Blogger.*

В оновленій Україні формується інформаційне суспільство, яке передбачає становлення і в подальшому домінування нових технологічних механізмів, що ґрунтуються на масовому використанні інформаційно-комунікаційних технологій, засобів обчислювальної техніки і телекомунікацій в усіх галузях і в освіті зокрема.

Веб-технології другого покоління стали каталізатором революційних змін у способах взаємодії людей із Мережею. Інтернет сьогодні переважно з «мережі читачів» трансформується в «мережу письменників». Завдяки інструментарію Веб 2.0 кожен має змогу стати творцем, а не пасивним споживачем інформації в мережі Інтернет. Проте зміна парадигми торкнулася нових видів діяльності, стрімко поширившись зі сфери загальнодоступних соціальних мереж для повсякденного спілкування на різноманітні корпоративні застосування, включаючи колажі для підтримки бізнесу, інструменти бізнесаналітики й таку суперсоціальну галузь, як освіта.

Веб 2.0 – друге покоління мережевих сервісів Інтернету, що дозволяють користувачам спільно діяти – обмінюватися інформацією, зберігати посилання та мультимедійні документи, створювати та редагувати публікації, тобто відбувається налагодження соціальної взаємодії. Тому технології Веб 2.0, ще називають соціальними сервісами Інтернету [1, с. 32-40].

Проблемі застосування ІКТ у навчальному процесі початкової школи присвячено роботи А. Коломієць, О. Співаковського, Н. Воропай, О. Суховірського. Вчені М. Шишкіна, В. Биков, В. Кюма, Г. Кисельов досліджували питання використання хмаро орієнтованих технологій у галузі освіти. Проблеми застосування ресурсів мережі Інтернет у процесі навчання іноземномови були присвячені роботи С. Живіцької, П. Сисоєва, С. Титової, М. Євстегнева та Е. Полата.

Аналіз останніх наукових досліджень щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження ІКТ, використання хмаро орієнтованих технологій та Інтернет-ресурсів в освіті дає змогу стверджувати, що можливості та перспективи використання Google-сервісів у сучасному освітньому середовищі є актуальною проблемою сьогодення.

Мета статті – представити можливості та перспективи використання Google-сервісів у сучасному освітньому середовищі.

Останній часом масового поширення зазнали хмарні технології, які через свою зручність, простоту використання, доступ до важливих файлів у будь-який час, через будь-які пристрої, від ноутбуків до смартфонів, та низки інших переваг набули прискореного темпу розповсюдження та популярності. Їх використання відкриває широкі можливості для розвитку різних форм мережевої взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Сервіси Google, у свою чергу, є не тільки хмарними, а й мають ще низку переваг порівняно з іншими: безкоштовність, постійне оновлення, україномовний інтерфейс та можливість інтеграції між різноманітними додатками тощо.


Місія Google – організувати всю наявну у світі інформацію, зробивши її доступною та зручною для використання.

Крім звичайного пошуку, Google пропонує низку сервісів та інструментів для різних потреб.

Більшість із них – вебдодатки, що вимагають від користувача тільки наявності браузера, в якому вони працюють, і інтернетпідключення. Це дозволяє використовувати дані в будь-якій точці планети й не бути прив'язаним до одного комп'ютера.

Переваги сервісів та інструментів Google – наявність централізованого сховища даних і продуманий інтерфейс.

Популярні сервіси Google (Google+, Gmail, Календар Google, Google Перекладач, Диск Google, Карти Google, Сайти Google, Групи Google, персональний пошук тощо) угорі обладнані спеціальною панеллю багатофункціональним меню), що дозволяє не тільки виконувати пошук усередині сервісу, а й легко й швидко переходити від одного сервісу до іншого. Також за допомогою такого інструменту користувач отримує змогу поділитись будь-яким цікавим матеріалом зі своїми друзями в соціальній мережі Google+ або переглянути (змінити) свій профіль, що відповідає зареєстрованому акаунту Google [6, с. 66-80].

Найважливіше те, що через вищеназвану панель будь-який користувач може швидко перейти до будь-якого іншого сервісу від розробників, використавши спеціальну кнопку «Додатки Google» ().



Акаунти Google – це єдина система входу, що дозволяє отримати доступ до всіх сервісів Google. Він включає в себе адресу Gmail і профіль Google, що дозволяє покращити й персоналізувати використання Google. Один акаунт можна використовувати для входу у всі сервіси Google незалежно від того, на сторінці якого продукту його створено.

Акаунт Google дозволяє користуватися різними продуктами Google, включаючи Google+ (соціальну мережу), Gmail (поштовий сервіс), Календар Google, Диск Google (малюнки, документи, таблиці, презентації, форми, папки тощо), Карти Google, Перекладач Google тощо. Якщо ви використовували будь-який із цих продуктів, то вже є обліковий запис Google. Ім'я

користувача акаунта – це адреса електронної пошти, що використовувалася при створенні облікового запису Google. Якщо є адреса Gmail, тоді, щоб увійти в обліковий запис Google, просто потрібно ввести ім'я користувача та пароль електронної пошти.

Усе починається з реєстрації акаунта (створення електронної скриньки на gmail). Gmail (від Google Mail, вимовляється джімейл або гмейл) – безкоштовна послуга електронної пошти від компанії Google. Надає доступ до поштових скриньок через вебінтерфейс, дозволяє організувати дієве спілкування з колегами, вчителями, учнями за рахунок використання вбудованого чату, створення списків розсилки, відслідковування ланцюжків відповідей на листи.

Це не звичайний поштовий сервіс. Він має величезний перелік переваг: захист від спаму, пошук, доступ з будь-якого пристрою, мітки, фільтри, теми оформлення, розвинені списки контактів, доступ офлайн, підключення додаткових функцій Лабораторій тощо.

За допомогою вбудованого чату користувач отримує змогу не тільки спілкуватися з однією людиною, а й проводити дискусії одразу з декількома співрозмовниками одночасно. Важливою є функція сервісу щодо автоматичного збереження змісту з можливістю подальшого перегляду дискусій, що вже відбулися, та доставки повідомлень користувачеві, який не знаходиться онлайн. Тобто, навіть якщо користувач не присутній за комп'ютером, повідомлення від запитувача він отримає, як тільки ввійде до сервісу [4].

Google+ (або Google Plus чи G+) – соціальна мережа від Google. Сервіс доступний 40 мовами, у тому числі й українською.

Перевага цього сервісу перед іншими значна й полягає в об'єднанні функцій отримання новин, публікації повідомлень, ведення дискусій, обміну інформацією, фото, відеоматеріалами, посиланнями, створення кіл та об'єднання учасників за інтересами, і все це в межах однієї сторінки за допомогою зручної вертикальної інтерактивної панелі.

Узявши за основу поняття соціальних кіл, компанія Google представила концепцію власних «кіл», завдяки яким людям легше налагоджувати зв'язки один з одним, контролювати, хто може бачити їхні публікації, а також зосереджувати увагу на матеріалах, які їм дійсно цікаві.

Замість звичного для користувачів інших соцмереж єдиного списку друзів, який можна ділити на групи, Google+ пропонує розподіляти контакти за колами: родичі, колеги, учні, класи, підгрупи тощо. Кіл може бути стільки, скільки потрібно користувачеві.

У подальшому вчитель отримує змогу не тільки ділитись із колами колег, учителів, учнів різноманітними матеріалами, а й надавати доступ до спільних публікацій, онлайн документів, організувати дистанційне навчання, групову роботу, формування стрічки новин з цікавою інформацією щодо теми/проблеми. Так, наприклад, учитель класу, об'єднавши учнів до відповідного кола, ділиться з ними повідомленнями, оголошення, посиланнями на онлайн ресурси для спільного використання. Учні, які підписані на оновлення кола, у потоці новин на головній Домашній сторінці ресурсу своєчасно та систематично отримують опубліковану інформацію.

Особливого значення при організації роботи набувають засоби щодо планування та повідомлення про майбутні події. У силу різних обставин не всі учні вчасно бувають поінформовані про заходи, що плануються [2, с. 119-128].

Спільноти Google+ – це група людей, які з будь-якої причини відчують досить спільного між собою, щоб мати спільні прагнення, цілі та структури. При цьому, важливим критерієм спільноти є те, що люди спілкуються один з одним з тих питань, які й об'єднують їх.

Google+ має чудовий інструмент для організації діяльності спільноти з можливістю обрати варіант публічності: приватна, доступна за запрошенням або відкрита. Учасники такого об'єднання отримують середовище для спілкування, обміну думками, пропозиціями, вирішення спільних задач тощо.

На відміну від підписки на оновлення кола користувачів учасники спільноти мають окрему спеціальну сторінку з матеріалами об'єднання, публікаціями, обговореннями, які систематизовані за категоріями.

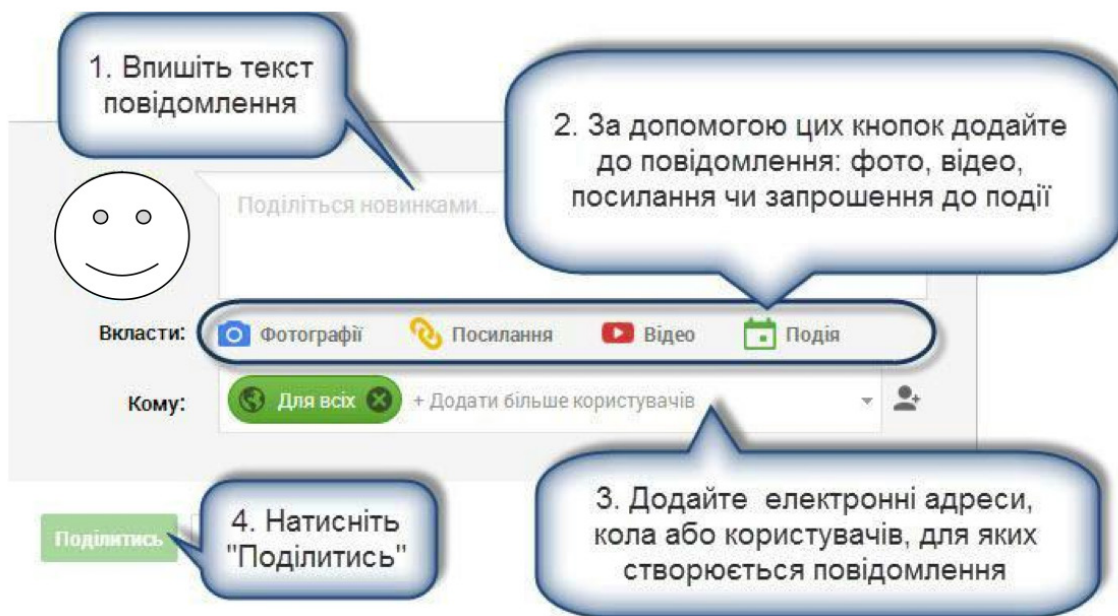


Рис. 1. Вікно для додавання новин у Google+.

Спільнота має також чудовий варіант для донесення інформації до різних груп навчально-виховного процесу: можна працювати з учнями, педагогами, батьками; зосередити увагу учасників на важливих публікаціях, долучити до обговорення, спілкування.

Google+ Hangouts дає змогу обмінюватися повідомленнями, а також здійснювати голосові та відеодзвінки з будь-якого пристрою.

У час сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, коли кожен має вдома комп'ютер, ноутбук, планшет чи сучасний телефон, постає питання подолання відстаней, економії часу та публікації відеозаписів зустрічей, заходів, вебінарів і саме головне пошуку для всього вищезазначеного безкоштовного інтуїтивно простого інструменту. Все це дозволяє організувати, провести й опублікувати Hangouts On Air: трансляцію відео наживо у форматі HD у Google, на YouTube та на своєму вебсайті; додавання запису Hangouts On Air в канал YouTube; отримання запитання від аудиторії заздалегідь і відповіді на найкращі з них під час трансляції. Алгоритм створення простий: на сторінці інструменту створити трансляцію, обравши час та запросивши доповідачів, опублікувати інформацію про захід. Далі у відеозустрічі беруть участь виступаючі з можливістю продемонструвати свій екран під час доповіді (презентацію, відеофрагмент, робочий стіл тощо), а глядачі дивляться трансляцію через YouTube та задають питання у текстовому режимі. Після завершення матеріали зустрічі автоматично зберігаються на YouTube та стають доступними для повторного перегляду чи публікації.

За допомогою Hangouts можна не тільки надсилати повідомлення, фотографії та смайли, а й спілкуватися у відеочаті з друзями та рідними. Спілкуватися через Hangouts можна і вдома, і в дорозі – у Gmail і Google+, на пристроях iOS і Android, а також за допомогою розширення для Chrome.

Одним із найкращих способів взаємодії з користувачами є регулярне проведення відеозустрічей у Google+ Hangouts. Відеозустрічі (Hangouts) – це безкоштовні групові сеанси онлайн-відеочату, у яких може брати участь до 10 осіб. Цей відочат допоможе вам стати ближче до своїх користувачів, незалежно від того, у якій країні світу вони перебувають.

Календар Google – безкоштовна відкрита інтерактивна служба «Календар». За допомогою календаря Google простіше відстежити всі важливі життєві події – дні народження, збори, спортивні заходи, розклад уроків, нарад, прийоми в лікарів – усе в одному місці. За допомогою календаря Google можна легко призначати заходи й розсилати запрошення, надавати до них доступ колегам, учителям, батькам, родичам та друзям (чи зберігати тільки для особистого

використання), а також знаходити заходи, що цікавлять в Інтернеті. Календар Google допомагає упорядкувати справи.

Календар уміє відправляти нагадування про події через email і SMS. Робота здійснюється у вікні браузера через вебінтерфейс, дані зберігаються на централізованому сервері Google, тому одержати доступ до розкладу можна з будь-якого комп'ютера, підключеного до Інтернету (при цьому дані захищені паролем). В інтерфейсі можна користуватися «гарячими клавішами», є рядок для швидкого занесення події. Зручна функція – автоматичне занесення листів, що містять такі рядки в тілі листа, як розклад. Паралельно можна створювати кілька календарів, а також автоматично помічати офіційні свята. Одна з ключових переваг – можливість спільного використання календаря. Його можна зробити видимим для обраних користувачів, що дозволяє планувати спільні зустрічі.

Диск Google (англ. Google Drive) – хмарне сховище даних, яке належить компанії Google Inc., що дозволяє користувачам зберігати свої дані на серверах у хмарах та ділитися ними з іншими користувачами хмар в Інтернеті.

Основні переваги сервісу Google Drive:

- Сервіс безкоштовний, має україномовний інтерфейс.
- Доступ до файлів з будь-якого місця. Потрібно розмістити файли на Диску Google, і можна отримувати доступ до них із настільного комп'ютера, мобільного телефону або планшетного ПК, а також на вебсайті drive.google.com.
- Постійне оновлення. Варто вносити зміни у файл в одному місці, і він автоматично оновлюється скрізь.
- 15 Гб вільного простору. Спочатку безкоштовно можна отримати 15 Гб обсягу пам'яті на Google Диску, тож можна зберігати тут будь-які файли – зображення, історії, макети, малюнки, записи, відео тощо.

Диск Google дозволяє миттєво створювати нові документи, електронні таблиці та презентації. Можна одночасно співпрацювати над одними й тими самими документами та бачити зміни, щойно вони з'являються.

Google Диск – єдиний простір для зберігання файлів і роботи з ними. Він дозволяє працювати над документами одночасно з іншими користувачами, наприклад, готувати спільний проект із колегою, планувати будь-які події або вести облік із партнерами. За допомогою цього сервісу можна завантажити в хмару й мати постійний доступ до будь-яких файлів, у тому числі відеороликів, фотографій, PDF, текстових документів та багатьох інших – усього 30 типів.

Сайти Google (англ. Google Sites) – спрощений безкоштовний хостинг на базі вікідвижків. Може використовуватися як частина Google Apps. Дозволяє за допомогою технології wiki зробити інформацію доступною для людей, які потребують її швидкої подачі. Користувачі сайту можуть працювати разом, додавати інформацію з інших додатків Google, наприклад Документи Google, Календар Google, YouTube, Picasa та з інших джерел.

Творець сайту може запрошувати інших користувачів для спільної роботи над сайтом, контролювати їх доступ до матеріалів. Сайт може бути використаний у private режимі, наприклад, для організації особистого wiki блоку або для ведення записів по приватному проекту з доступом до інформації тільки після авторизації.

У довідковому центрі від розробників представляють сервіс Google Sites як ресурс простих вебсайтів для будь-яких команд: надзвичайно простий інструмент для створення вебсайту, де користувачеві не потрібно писати програмний код [5, с. 17-37].

Перевагами використання Google Sites є:

- Інтуїтивно зрозумілий редактор. Як і всі продукти Google сервіс сайтів створений й орієнтований на користувача: всі дії прості, інтуїтивні, не потребують додаткового опрацювання, а зручний сучасний інтерфейс надає можливість створення індивідуальних, неповторних, функціональних сторінок, обмеженням до контенту яких є тільки уява самого користувача.

- Потужний пошук від Google на Сайтах, який дозволяє швидко знаходити потрібну інформацію на всіх внутрішніх сайтах.
- Швидке додавання вмісту за допомогою гаджетів, що допомагає розширити можливості сайту, додавши календарі, карти, відео, електронні таблиці, презентації тощо. Реалізована функція для всіх користувачів щодо переходу на основну сторінку й перегляду останніх оновлень та матеріалів.
- Керування доступом до даних дає змогу розробникові сайту вирішити, які користувачі та групи можуть переглядати чи редагувати сайт.
- Доступ можна надати лише вибраним користувачам, усім в організації або всім користувачам Інтернету.

На базі платформи Сайтів Google досить зручно та просто організувати дистанційне навчання як учителів, так і учнів. Сайти дають змогу вбудовувати до сторінок об'єкти Діску Google у режимі перегляду. Тобто, крім того, що вони зберігаються у хмарі, документи можна погортати, відкрити таблиці, проглянути вбудовані презентації, пройти опитування безпосередньо на сайті за допомогою Форм Google, переглянути навчальне відео, вбудоване до сайту, яке до цього було опубліковано на YouTube. Також до Сайтів Google можна вбудовувати коди сторонніх сервісів. Наприклад, сервіс LearningApps, який дає змогу створювати інтерактивні завдання: різноманітні ігри, вікторини тощо. Адже, коли на сайті розміщено інтерактивне завдання це значно підвищує інтерес й до навчального предмета, й до розробленої теми, дозволяє учню виконати його безпосередньо у середовищі сайту, перевірити отримані знання та навички на практиці.

Навіть для наймолодших школярів чи таких складних предметів, як фізика, хімія, математика через додавання на сайт навчальних відео з розповіддю, демонстрацією вчителя можна зробити матеріал доступним для вивчення. Зважаючи, що сучасні вчителі переважно дуже творчі, їхній фантазії є де розгулятися [4].

Як відомо, компанія Google постійно працює над удосконаленням та розширенням переліку сервісів, які допомагають у повсякденному житті. Так, і для освіти розробники пропонують ще кращі продукти. Мова йде про сервіс *Google Classroom*.

Цей сервіс має певні переваги: вчителю не потрібно виконувати додаткові дії, наприклад, надсилаючи учням завдання, а дітям не потрібно робити собі копію. У *Google Classroom* цей процес автоматизовано: кожному учаснику надходить документ з його прізвищем. Окрім того, в цьому середовищі «вбудований» аналітичний інструмент – учитель може спостерігати за процесом виконання завдання, при роботі з Сайтами Google такої можливості у нього немає. Тож педагогу зручно спостерігати, надавати допомогу, координувати діяльність учнів, адже він бачить, як відбувається цей процес.

Можливість використовувати *Google Classroom* надається із цілою низкою додатків, які входять до потужного пакету *Google Apps for Education*.

Продукти Gmail, Календар Google, Диск Google, Сайти Google, у свою чергу, входять до надпотужного пакету інструментів *Google Apps for Education*.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій є важливим завданням сучасної освітньої системи. Одним із різновидів ІКТ є хмарні технології, що дозволяють здійснити еволюційний крок до надання навчальному процесу гнучкості та мобільності. Особливу увагу привертають сервіси Google – окреслені сервіси засновані на інформаційній взаємодії між учасниками освітнього процесу та спрямовані на досягнення навчальних цілей.

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В.Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 29 / Редкол.: І.А. Зязюн та ін. – Вінниця, 2012. – С. 32-40.

2. Воропай Н.А. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкової школи/ Н.А. Воропай // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 15. – С. 119-128.
3. Живіцька С.Ю. Формування пізнавальної самостійності учнів засобами сервісів Google у процесі вивчення іноземної мови / С.Ю. Живіцька // Технологія фахової майстерності: електронні освітні ресурси та технології: обласна науково-практична Інтернет-конференція, 26-30 жовтня 2015 р. – Кіровоград, 2015. – Режим доступу: <http://management.kr.sch.in.ua/news/id/131/vn>.
4. Кисельов Г. Д. Застосування хмарних технологій в дистанційному навчанні / Г.Д. Кисельов, К.В. Харченко // Системный анализ и информационные технологии: 15-я международная научно-техническая конференция «САИТ-2013», 27-31 мая 2013 г. – К. : УНК «ИПСА» НТУУ «КПИ», 2013. – С. 351.
5. Шишкіна М. П. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень / М. П. Шишкіна, М. В. Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 5. – С. 66-80.
6. O'Reilly T. What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software/ Tim O'Reilly // International Journal of Digital Economics, 2007. – P. 17-37.

The article reveals the features of network services such as Web 2.0. It is the second generation of Internet network services that enable users to work together – to share information, store links and multimedia documents, create and edit publications, and set up social interaction. It gives the possibility to become a creator, not a passive consumer of Internet information.

The benefits, opportunities and prospects of using Google-services in current educational environment are presented. The participants of educational process use mobile phones, tablets and other gadgets, spend a lot of time communicating or playing games in social networks, not always realizing that the possibilities of using these modern tools are more variable.

That's why the teachers' task is to provide the educational process by quality e-learning tools, which can be used both in the classroom and being outside the educational establishment. The topicality of the article is proved by the fact that teachers have little experience in using network services in educational activity, so they need to get new theoretical knowledge on the latest information and communication technologies, cloud and social services, including Google-services.

Google-services belong to cloud technologies and have a number of advantages: they are free of charge, have constant updating, Ukrainian interface and give the possibility to integrate between different applications.

Google Classroom is a service created for education purposes. Its advantages in educational process are undoubtable as it provides automated process of sharing information, the teacher can easily observe, assist and coordinate pupils' work. The ability to use Google Classroom is available with a range of applications that make up a powerful package of Google Apps for Education.

The authors of the article prove that using Google-services in educational process will make it more effective and interesting for pupils.

Key words: *educational environment, information and communication technologies, cloud technologies, cloud computing, Web 2.0 (Web 2.0), Google-services, social services, cloud services, gmail, Google Docs, Google Drive, Youtube, Google Translate, Google Calendar, Blogger.*

УДК 37.016:3

Тетяна Назаренко
*Tetiana Nazarenko***МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В ШКОЛІ****METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING GEOGRAPHY
AT SCHOOL**

Розглянуті актуальні питання із використання різноманітних сучасних методів навчання географії в навчально-виховному процесі основної школи. Проаналізовані проблеми, що пов'язані з методичними особливостями роботи вчителя географії за різноманітними формами і засобами проведення уроку. Подано класифікаційну характеристику різноманітним методам навчання, що мають активно та диференційовано застосовуватися в навчально-виховному процесі з географії.

Ключові слова: основна школа, шкільна географія, методи навчання, методика навчання географії, пізнавальна діяльність учнів.

Сьогодні перед географією як шкільним предметом постає методична проблема щодо усунення протиріччя між уявленням учнів про географію як науку, що містить інформацію про природну різноманітність географічної оболонки Землі, та реальним шкільним предметом, на уроках якого вивчаються складні географічні закономірності, велика кількість географічної номенклатури, наукові терміни, поняття, закони тощо.

Географічна освіта в сучасній школі вимагає від учителя вибору оптимальних методів формування теоретичних знань в учнів. Методика навчання, як і вся дидактика, переживає складний період розвитку. Відбувається перебудова загальноосвітньої школи [3]. Створюються нові концепції освіти, стандарти, в яких описано не лише зміст, але і вимоги до результатів навчання. У цих умовах ускладнюються соціально-професійні призначення вчителя. Гостро постає питання його методичної майстерності, здатності творчо підходити до організації навчального процесу, здійснювати перехід від школи пам'яті до школи мислення і діяльності. У методиці навчання географії накопичилося достатньо проблем, які потребують спеціальних досліджень. Серед них проблема оновлення методів, засобів і форм організації навчання.

У методиці географії накопичений значний досвід застосування різноманітних методів і технологій навчання. Серед них найбільш відомі технологія диференційованого навчання, технологія навчально-ігрової діяльності, технологія комунікативно-діалогової діяльності, технології сугестивного навчання (Лозанова Г., Пальчевський С.), технологія проблемного навчання (Махмутов М., Топузов О.), тестові технології (Гільберг Т., Назаренко Т.), технологія структурно-логічних конспектів (Барабоха П., Вішнікіна Л.), фреймових схем (Аксьонова О.), структурно-інформаційних схем (Скуратович О., Кобернік С., Підоріна Л.), опорно-узагальнюючих схем (Круглик Л.), модульна технологія (Капіруліна С.) рейтингова технологія (Малафійк І.). Останні публікації у фаховій літературі свідчать про те, що їх впровадження є досить ефективним.

Метод навчання в дидактиці розглядається як спосіб оснащення учня знаннями, вміннями, навичками. Метод передбачає спільну діяльність учителя й учнів [1]. Методи навчання сприяють формуванню знань і вмінь. Для оптимального використання в процесі навчання, а також подальшого удосконалення, методи навчання географії об'єднанні в класифікаційні групи. Згідно з дидактикою класифікацію використовують для конструювання, відбору й оцінки ефективності методів навчання, що підкреслює її значний науковий і практичний зміст [4].

Класифікація методів за характером пізнавальної діяльності учнів диференціюються на: пояснювально-ілюстративний (інформаційний), репродуктивний (алгоритмічний), частково-пошуковий (евристичний), дослідницький (науковий), метод проблемного викладу [9].

Окремі деталі методу, його складові частини називаються методичними прийомами [2]. Наприклад, метод роботи з картою передбачає вироблення вмінь читати карти, накладати їх, порівнювати тощо.

Часто метод може виступати як прийом і навпаки. Так, пояснення виступає методом тоді, коли вчитель використовує його для вивчення нового матеріалу, і прийомом, коли вчитель пояснює план дії, а учні виконують роботу самостійно.

Під час здійснення етапів з метою забезпечення наочності застосовуються різні засоби навчання. До позитивів цього методу належить те, що вчитель має змогу точно спланувати хід уроку, відібрати найбільш яскравий додатковий матеріал, викладати власні думки послідовно. Недоліком методу є відсутність змоги активізувати самостійну пізнавальну діяльність учнів. З дидактики відомо, що процес навчання відбувається ефективно за умови активізації мислення учнів. Інформаційний метод не несе в собі такого, оскільки активна роль у навчанні належить учителю [6].

Не дивлячись на це цей недолік, метод широко застосовується в навчанні географії. Основні критерії його використання:

- в учнів відсутні базові географічні знання і вміння, на які вчитель міг би опиратися в процесі вивчення нової теми з метою активізації їх пізнавальних процесів;
- матеріал уроку не передбачає теоретичного аналізу, під час його формуються емпіричні знання. Наприклад, на уроці вивчається історія відкриття нафтових родовищ.

До інформаційних методів належить лекція та обговорення.

Метод «лекція» є одним із найстаріших методів навчання. Це процедура навчання, за допомогою якої вчитель прагне створити зацікавленість в учнів, впливати і стимулювати їх, залучити до навчання з використанням словесного (вербального) повідомлення. Діяльність учнів заключається в слуханні і записах. Є дві форми методу лекції: лекція, де відбувається формальний зв'язок між учителем й учнями та неформальна лекція, де комунікація є двобічною, тобто від учителя до учнів та від учнів до вчителя.



Модель методів навчання

У процесі навчання географії формальна лекція є більш доцільною, тому що вона забезпечує вчителя зворотним зв'язком від учнів.

Деякі вчителі географії, виправдовуючи використання методу лекції в ЗНЗ, пояснюють переваги цього методу такими умовами:

- у поданні важливого й часто складного навчального матеріалу, що важко доступний до сприйняття, вчитель доповнює хорошою дикцією, голосом, правильною вимовою, відповідною інтонацією, мімікою, жестами;
- збільшена компетентність учителя вимагає під час застосування методу лекція вжити заходів, щоб гарантувати, щоб учні були не пасивними слухачами, а розуміли про що йдеться, для цього необхідно їх озброїти роздавальним матеріалом (handout) [7];
- під час лекції вчитель має доброзичливий вигляд і не відволікається на характеристику учнів;
- лекцію варто супроводжувати з іншими методами: аудивізуальним, наочним, картографічним тощо.

Щодо методу навчання як обговорення, він визначається в усній взаємодії між людьми, що складається із задавання питання і давати розгорнуті відповіді, які не можна прочитати в підручнику. Крім того, метод включає в себе активну участь учнів. Метод обговорення підходить для навчання, коли тема вимагає потік інформації та ідеї від учителя до учнів, від учнів до вчителя або від учня до учня.

Репродуктивний метод використовується з метою навчання учнів застосовувати знання і вміння в аналоговій навчальній ситуації. Характерною рисою цього методу є те, що вчитель організовує діяльність учнів, пропонуючи такі завдання, алгоритм виконання яких їм відомий. Виконання завдань такого типу, як правило, пов'язано з використання певних інструкцій.

Формування загальних понять здійснюється за рахунок їх поступової деталізації й уточнення. Поняття «клімат» у мисленні учнів уточнюється впродовж років: від курсу, що вивчається в 6-му класі, через курс, що вивчається в 7-му класі до безпосереднього вивчення клімату України. Існує універсальна схема характеристики клімату [8]. Вчитель доводить її до учнів у вигляді взірцевого узагальненого плану на початковому етапі вивчення поняття «клімат». Після цього, формуючи наукове географічне поняття клімату різних материків і океанів, школярі будуть використовувати такий взірцевий план і самостійно набувати знання. Робота за типовими планами спрямовує мисленеву діяльність учнів, закріплюючи практичні вміння. Репродуктивний метод, на відміну від пояснювально-ілюстративного, припускає активну роботу учнів у процесі навчання. Але їх мисленева діяльність обмежена типовим взірцевим планом і мислення учнів стає регламентоване, тому пояснити незнайомі для себе явища вони не зможуть.

Мета частково-пошукового методу – наблизити учнів до творчої діяльності. Метод припускає в незнайомій ситуації використовувати отримані знання і вміння. Діяльність учителя заключається у розбитті головного завдання на декілька питань чи завдань для отримання кінцевої мети. Наприклад, у багатьох учнів формується неправильний стереотип, відповідно до якого на рівнинах видобуваються корисні копалини осадового походження, а в горах – магматичного. Для того, щоб цей стереотип не сформувався, вчитель у процесі вивчення теми «Рельєф і корисні копалини» пропонує завдання: Поясніть, чим обумовлено розміщення магматичних порід на Східноєвропейській рівнині. Далі це завдання ділиться на: Які тектонічні структури вам відомі?, як називаються частини платформи?, чим вони різняться?, де осадовий чохол має велику потужність: на плиті чи на щіті? На прикінці роботи вчитель знову задає перше питання. Тепер учні вже розуміють, що магматичні породи на рівнині пов'язані з виходом на поверхню кристалічного фундаменту [8].

Зазначимо, що під час виконання цієї роботи учні систематизували власні знання і за цей рахунок вийшли на якісно новий для себе рівень знань. Таким чином, частково-пошуковий

метод підвищує пізнавальну активність школярів. Але процес їх мислення залишається в межах раніше отриманих знань. Нові знання і вміння за допомогою цього методу не набуваються.

Визначальна мета дослідницького методу – спонукати учнів до самостійного набуття нових знань і вмінь. Функція вчителя, що застосовує цей метод, зводиться до визначення завдання, для реалізації якого школярам не вистачає наявних знань. Тим самими створюється ситуація пошуку, коли учні відчують конфлікт між змістом завдання і власним теоретичним арсеналом і прикладними навичками. Під час пошуку учні будуть набувати нових знань та вмінь. Наприклад, учитель пропонує школярам завдання: на основі матеріалів краєзнавчого музею та аналізу шкільної навчальної карти схарактеризуйте геологічну будову країни або власної області. Дані аналізу зможуть слугувати передумовою для об'єктивного прогнозу. Виконуючи завдання, учні отримують нові для себе знання, бачити зв'язок між внутрішньою будовою та рельєфом. Дослідницький метод може успішно використовуватись у тому випадку, коли учні володіють певними вміннями працювати самостійно, розуміють, як здійснюється процес пошуку.

Основні цілі проблемного викладу – наближення до процесу наукового розміркування. Проблемно викладаючи матеріал, учитель тим самим показує взірець рішення проблеми. Його діяльність заключається в тому, що він сам формулює проблему і пояснює хід власних думок. Діяльність учнів при цьому направлена на знайомство з етапами рішення проблеми і її усвідомленням.

Великого значення цей метод набуває в процесі вивчення проблем, що виникають в триаді «природа – людина – суспільство». Вчитель може продемонструвати діалектичні суперечності в цій системі, демонструючи приклад наукового аналізу проблеми і формуючи в учнів уміння аналізувати атрибути взаємодії господарської діяльності людини і природи, визначати екологічні проблеми і знаходити шляхи їх рішення.

У методиці навчання географії існує класифікація методів навчання за джерелами географічних знань, а саме: вербальні (словесні): розповідь, пояснення, лекція, бесіда; наочні (предметні): підручник, географічні карти, кінострічки, діафільми, діапозитиви, мультимедійне обладнання, картини, таблиці, схеми, діаграми, муляжні форми рельєфу; практичні (прикладні): глобус, макети, корисні копалини, комп'ютерні програми, моделі, демонстрування експериментів та досліджень.

З традиційних для наукової географії методів широко використовується шкільною географією метод порівняння. Порівняння за аналогом дозволяє учням виявляти деякі закономірності в розміщенні галузей економіки.

Шкільна географія значну увагу приділяє соціальним питанням, в ній представлені матеріали, які характеризують комплекс за виробництвом товарів споживання і сфери послуг, організацію відпочинку людей. У той же час, не дивлячись на те, що шкільна географічна дисципліна запозичила в науковій дисципліні деякі методи дослідження між ними є певний розрив: не дивлячись на те, що школярі вивчають географію впродовж п'яти років, мають незначний багаж теоретичних знань і практичних умінь.

Останнім часом у педагогічній лексикон увійшло поняття «технологія навчання». Поняття навчальної технології у географічній освіті перебуває в стадії формування. У педагогічній літературі можемо натрапити на його психолого-педагогічне обґрунтування та чисельні тлумачення (Безпалько В. П., Селевко Г. К., Кларін М. В., Монахов В. М., Пехота О. М., Підласий І. П.).

У вітчизняній методичній літературі з географії належним до цієї проблеми можна вважати посібник В. П. Корнеєва «Технології навчання географії» [5].

Слово «технологія» походить від грецьких слів «техно» – мистецтво, майстерність і «логія» – слово вчення, поняття. Воно означає сукупність способів впливу на сировину, матеріали або напівфабрикати відповідними знаряддями виробництва. Це поняття належить до епохи розквіту науки і техніки кінця ХІХ – початку ХХ століття. У педагогіці спроби перенести поняття «технологія» на навчальний процес робляться впродовж 100 років. Перша половина

XX століття характеризується розробками із застосуванням технічних приладів і автоматизованих систем у навчанні, а друга – кардинальною переробкою самого навчального процесу, побудовою його за принципами виробничого процесу з обов'язковим підвищенням ефективності й досягненням учнями запланованих результатів. Усі технології можна поділити на дві групи: промислові і соціальні. Технології в освіті належать до соціальних, у яких початковим і кінцевим об'єктом впливу є людина, а основними параметрами, що зазнають змін, – одна або кілька її якостей. Щоб відокремити соціальні технології від промислових, пов'язаних із виробництвом певного матеріального продукту, до наукової літератури був уведений термін «педагогічна технологія», що є неточним перекладом англійського словосполучення «an educational technology» – «освітня технологія» [7]. Поняттям «педагогічна технологія» можна було б користуватись, якби це поняття не застосовувалось так широко і так невизначено. Річ у тім, що під педагогічною технологією розуміють прийоми роботи вчителя в галузі як навчання, так і виховання. У зарубіжній педагогіці значення цього поняття відрізняється від того, яке зазвичай застосовується у вітчизняній педагогічній літературі, й обмежується лише навчанням. Виходячи з понять «освіта» і «навчання», думку про технології можна розвинути й далі.

На погляд В. П. Корнеєва, якщо розуміти поняття «освіта» більш ширше, гнучкіше щодо конкретнішого поняття «навчання», то можна визначити ієрархію між ними, дидактична (навчальна) технологія є складовою «педагогічної технології» [5]. Таким чином, поняття «педагогічна технологія» трансформувалось від початкового уявлення про педагогічні технології як навчання за допомогою технічних засобів, до поняття про педагогічну технологію як про системне і послідовне втілення в практику будь-якого рангу заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу. Є велика низка означень поняття «педагогічна технологія».

Наведемо найвідоміші:

1. Педагогічна технологія – це системний метод утворення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

2. Педагогічна технологія – це науково обґрунтований за допомогою діагнозу і прогнозування варіант дидактичної системи заходів, яка діє на оптимальне проектування та конструювання навчального процесу і гарантує досягнення запланованих результатів навчання, виражених діями учнів (Пехота О. К.). Остання дефініція найбільше відповідає суті навчальної технології, головною метою якої є навчання.

На наш погляд, урахуовуючи сучасні підходи до навчання географії в Україні та за її межами, слід дати таке визначення поняття: педагогічна технологія – це алгоритмізована система застосування дидактичних інструментів (методів, методичних прийомів, форм та засобів навчання), спрямована на досягнення запрограмованого результату, яка може бути відтворена у навчальній діяльності. Специфіка навчальної технології полягає в конструюванні такого навчального процесу, який гарантує обов'язкове досягнення поставленої мети, запрограмованого навчального результату.

Учителі географії все частіше стали звертатися до технології проектної діяльності. Зміст цієї технології полягає у досягненні дидактичної мети за допомогою детальної розробки обраної проблеми, в організації дослідницької діяльності учнів. Таким чином, у професійній діяльності вчителя завжди є простір для пошуку, педагогічної творчості і вже не на рівні традиційної методики, а на наступному – технологічному рівні.

Особистість учня стоїть у центрі всього навчального процесу, що вимагає від учителя переосмислення цілей і задач сучасного уроку географії з позиції школяра. Тому виникає необхідність ставити учня в позицію дослідника, вчити його спостерігати за ситуаціями у суспільстві, аналізувати оточуючих і події, які точаться, вміти їх узагальнювати, прогнозувати, при цьому самому не загубитися у швидкоплинному суспільстві.

Мета шкільної географічної освіти – інтегрувати гуманітарні, соціальні, природні знання, які необхідні при формуванні, на їх підставі, таких умінь і навичок, які б стали в пригоді

випускникові впродовж подальшого дорослого життя, формували у школярів політичну культуру, економічне й екологічне мислення, створювали гармонію у стосунках між людиною, природою і суспільством. Активізація пізнавальної діяльності учнів – одна з головних умов свідомого засвоєння ними навчального географічного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии / Н. Н. Баранский. – М. : Учпедгиз, 1960. – 452 с.
3. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 5-22; 2000. – № 2. – С. 2-6.
4. Даринський А. В. Методика преподавания географии : учебное пособие [для географических специальностей пед. ин-тов] / А. В. Даринский. – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
5. Корнеев В. П. Технології навчання географії / В. П. Корнеев. – Харків : Вид. група «Основа», 2004. – 139 с.
6. Назаренко Т. Г. Методика навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах. Особливості викладання курсу: 8 клас : навч.-метод. посібник / Т. Г. Назаренко. – Х. : ВГ «Основа», 2016. – 149 с.: іл., табл.
7. Словник іншомовних слів. – К. : Наукова думка, 2000. – 665 с.
8. Топузов О. М. Географія материків і океанів : підручник для 6 кл. / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна. – К. : ДНВП «Картографія», 2013. – 376 с.
9. Чернов Б. О. Методи навчання географії в школі : посібник для вчителя (за ред. А. М. Алексюка, А. Й. Сиротенка) / Б. О. Чернов, В. П. Корнеев. – К. : Радянська школа, 1986. – 174 с.

Nowadays geography as a school subject considers methodological problem to eliminate contradictions between pupils knowledge about geography as a science, which contains information about the natural diversity of the geographical sphere of the Earth, and the real school subject, the lessons of which study complex geographical patterns, a large number of geographical nomenclature of scientific terms, concepts, laws and so on.

Geography education in modern school requires selection of optimal methods of formation of theoretical knowledge. Methods of teaching, like all of didactics, are undergoing a difficult period of development. The restructuring secondary school creates a new concept of education standards, which describes not only the content but also the requirements for learning outcomes. In these circumstances, socio-professional destination of teacher becomes more complicated. Its methodological expertise, the ability of creative approach to the educational process the shift from school to school memory and thinking activities are issued. In the methods of teaching geography there are enough problems that require special studies. The problem of updating methods, means and forms of education are among them.

Teaching methods contribute to the formation of knowledge and skills. For optimal use in study and further improvement of methods of teaching geography they were united into classification groups. According to the didactics classification used for design, selection and evaluation of teaching methods, it is emphasized its considerable scientific and practical content.

Classification of methods by the nature of pupils' cognitive activity of differentiated into: explanatory, illustrative (information), reproductive (algorithmic), partially-search (heuristic), and research (scientific) method of problem presentation.

Key words: *main school, school geography, methods of teaching, methods of teaching geography, pupils' cognitive activity.*

УДК 373.5.091.26:5

Світлана Науменко
Svitlana NaumenkoПРИРОДНИЧО-НАУКОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ
МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИSCIENCE COMPETENCE AS AN OBJECT OF MONITORING OF THE
QUALITY OF THE SECONDARY EDUCATION

У статті представлено природничо-наукову компетентність як об'єкт моніторингу якості загальної середньої освіти. Розкрито зміст і структуру цієї компетентності. З'ясовано, що поняття «природничо-наукова компетентність» у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (Україна, 2011 р.) майже співпадає з поняттям «грамотність» у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA. Виявлено, що інструментарієм оцінювання природничо-наукової компетентності в учнів є тести й анкети.

Ключові слова: природничо-наукова компетентність, моніторинг, інструментарій, міжнародне порівняльне дослідження PISA, TIMSS, природознавство, предмети природничого циклу, тестові завдання, анкети.

Згідно із «Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», реформування змісту загальної середньої освіти в Україні «передбачає розроблення принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти, які повинні ґрунтуватися на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання...» [7].

Серед ключових компетентностей, які мають бути покладені в основу реформування Нової української школи, є компетентності в природничих науках і технологіях.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) в основній і старшій школі під час вивчення освітньої галузі «Природознавство» в учнів формується природничо-наукова компетентність [4].

Ця компетентність є галузевою (предметною) компетентністю. Вона являє собою цілісну систему, що охоплює знання, вміння, навички й ціннісні ставлення до природи, навколишньої дійсності й до самого себе, які здобули учні під час вивчення предметів природничого циклу (освітньої галузі «Природознавство»), рівень засвоєння яких дозволить учню адекватно діяти в певних навчальних і життєвих ситуаціях.

Зміст та особливості формування природничо-наукової компетентності, в тому числі й в учнів, описано у працях Г. А. Білецької і В. В. Басісти, О. С. Гринюк, Л. В. Непорожньої, І. А. Ткаченка і Ю. М. Краснобокого та ін. Так, за Л. В. Непорожньої, формування природничо-наукової компетентності передбачає «оволодіння учнями сукупністю фундаментальних знань про природу; розвиток навичок та вміння користуватися природничими знаннями в певних ситуаціях; набуття досвіду вирішення різних ситуацій в різних контекстах; виявлення ціннісного ставлення або поведінки відповідно до очікуваних результатів» [10, с. 130].

На думку Г. А. Білецької і В. В. Басісти, складовими природничо-наукової компетентності є фундаментальні природничо-наукові знання, природничо-науковий світогляд, екологічно-доцільні ціннісні орієнтації, досвід пізнавальної й практичної діяльності [2, с. 34].

Проте, в працях Г. А. Білецької і В. В. Басісти, О. С. Гринюк, Л. В. Непорожньої, І. А. Ткаченка і Ю. М. Краснобокого не розкрито структуру природничо-наукової компетентності та не дослі-

джено цю компетентність як об'єкт моніторингу якості загальної середньої освіти. Великий досвід у цьому питанні було зроблено у міжнародних порівняльних дослідженнях PISA і TIMSS, зокрема, у працях російських дослідників М. Н. Бородин, І. П. Валькової, М. Ю. Демидової, Г. С. Ковалевої, А. Ю. Пентина та ін., які були координаторами міжнародних порівняльних досліджень в Російській Федерації і які брали безпосередню участь у цих дослідженнях. А вже серед завдань цих досліджень є оцінювання природничо-наукової грамотності й природничої освіти в учнів.

Мета статті – представити природничо-наукову компетентність як об'єкт моніторингу якості загальної середньої освіти.

Згідно із дослідженнями Т. Лукіної, моніторинг в освіті являє собою систему збирання, оброблення, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі [5, с. 519].

Об'єктами моніторингу в освіті є результати навчальної діяльності учнів та їхні характеристики, тобто компетентності учнів.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) в основній і старшій школі (у 5-11 класах) природничо-наукова компетентність формується в учнів під час вивчення не одного, а шести навчальних предметів, які відповідають семи структурним компонентам освітньої галузі «Природознавство». Так, навчальний предмет природознавство (загально-природничий компонент) вивчається у 5 класі, географія (географічний компонент) – з 6 по 10 класи, біологія (біологічний компонент) – з 6 по 11 класи, фізика (фізичний і астрономічний компоненти) – з 7 по 11 класи, хімія (хімічний компонент) – з 7 по 11 класи, екологія (екологічний компонент) – в 11 класі [4; 8; 9]. При цьому, загально-природничий і екологічний компоненти містяться не лише в навчальних предметах природознавство і екологія, а в усіх навчальних предметах.

Мета освітньої галузі «Природознавство» в основній школі полягає у формуванні в учнів природничо-наукової компетентності й відповідних предметних компетентностей як складових загальної культури особистості й розвитку її творчого потенціалу [4].

Порівняємо зміст поняття «природничо-наукова компетентність» у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) з поняттям «природничо-наукова грамотність» у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment) (далі – Міжнародне дослідження PISA), одним із найголовніших завдань якого є оцінювання природничо-наукової грамотності 15-річних учнів. (Планується, що у 2018 р. Україна візьме участь у Міжнародному дослідженні PISA.)

Згідно із Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) природничо-наукова компетентність – це цілісна система, що охоплює знання, уміння, навички, ціннісні ставлення до природи і до людини, досвід практичної та експериментальної діяльності.

У Міжнародному дослідженні PISA під грамотністю розуміються знання, вміння і навички, які необхідні учням 15-річного віку, що отримали загальну обов'язкову освіту, «для повноцінного функціонування в сучасному суспільстві, тобто для розв'язування широкого діапазону завдань в різних сферах людської діяльності, для спілкування та встановлення соціальних відносин» [15, с. 1].

Тобто Міжнародне дослідження PISA спрямоване не на визначення рівня засвоєння шкільних програм, а на оцінювання здатності учнів застосовувати отримані в школі знання, вміння і навички в життєвих ситуаціях. Тому, на нашу думку, у цьому дослідженні оцінюються компетентності учнів, хоча вони й називаються грамотностями.

Природничо-наукова грамотність (компетентність), за даними дослідження PISA, – це здатність учня: 1) розуміти природничо-наукові поняття; 2) застосовувати природничо-

наукові знання і методи; 3) робити висновки на основі наукових доказів; 4) давати наукове пояснення різних явищ; 5) виявляти або формулювати запитання, на які може відповісти наука; 6) використовувати наукові факти, дані або докази для вирішення проблем або прийняття рішень у різних життєвих ситуаціях [13, с. 11, 14].

У Міжнародному дослідженні PISA виділяють чотири взаємопов'язані складові природничо-наукової компетентності:

- впізнавання життєвих ситуацій, що апелюють до науки і технології;
- володіння компетенціями, які охоплюють уміння задавати наукові запитання, вміння використовувати наукові знання, робити висновки на основі доведених фактів;
- розуміння матеріального світу (включаючи технологію) на основі наукових знань, що передбачає як володіння знаннями про навколишній світ і його закони, так і знаннями про власне природничі науки;
- інтерес до природничо-наукового знання, включення природничо-наукової допитливості у власну систему цінностей, мотивація діяти відповідально по відношенню, наприклад, до природних ресурсів і навколишнього середовища (рис. 1) [13, с. 12].

Ці чотири складові покладено в основу виділення чотирьох взаємопов'язаних аспектів вимірювань (ситуації і контекст; компетенції; знання; відношення учнів) (див. рис. 1), які враховуються у дослідженні під час розроблення завдань на оцінювання природничо-наукової компетентності (грамотності) [13, с. 12]. (У дослідженні формами оцінювання компетентностей є тести й анкети.)

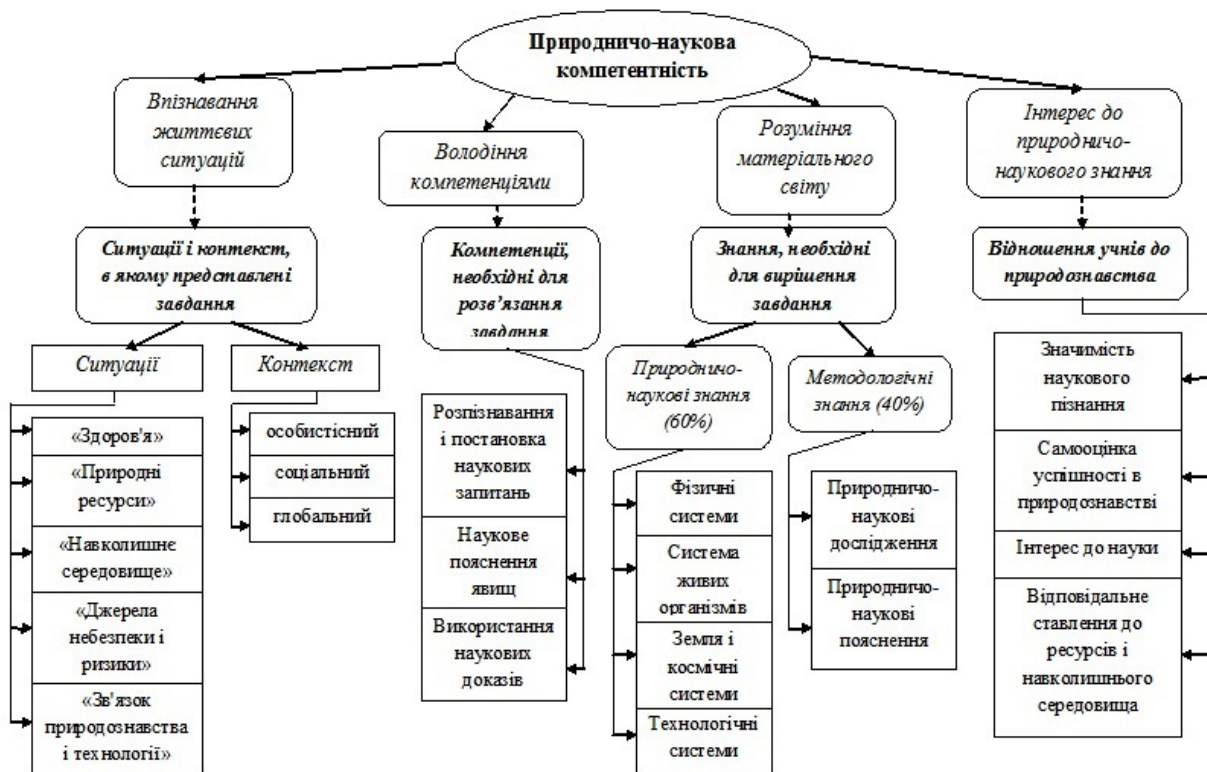


Рис. 1. Структура природничо-наукової компетентності (створена за даними Міжнародного дослідження PISA [13, с. 12, 14–15]).

Отже, у Міжнародному дослідженні PISA, на відміну від Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Україна, 2011 р.), складовими природничо-наукової компетентності є знання, вміння і навички учнів з природничих предметів, їхній досвід практичної та експериментальної діяльності, ставлення учнів до природи і до людини, а також їхній інтерес (відношення) до природознавства.

Коротко розкриємо зміст певних аспектів вимірювання.

У Міжнародному дослідженні PISA у завданнях на оцінювання природничо-наукової компетентності перевіряються: 1) природничо-наукові знання – знання про реальний світ; 2) методологічні знання – знання про науку як про дослідження, які проводить людина (див. рис. 1) [13, с. 15].

Природничо-наукові знання охоплюють матеріал п'яти структурних компонентів освітньої галузі «Природознавство» (фізика, хімія, біологія, географія, астрономія), який, згідно із даними дослідження, об'єднано у чотири складові (див. рис. 1) [13, с. 14-15].

У загальноосвітніх навчальних закладах України три складові природничо-наукових знань природничо-наукової компетентності («Фізичні системи», «Система живих організмів», «Земля і космічні системи») вивчаються на уроках освітньої галузі «Природознавство» в основній і старшій школі.

Складова «Технологічні системи» охоплює знання про: а) роль наукомістких технологій; б) зв'язок науки і технології (наприклад, технологічне забезпечення розвитку науки); в) поняття (наприклад, оптимізація, компроміс, вартість, ризики, прибуток); г) важливі аспекти (наприклад, критерії, обмеження, вартість, інновації, винаходи, рішення проблем) [13, с. 14-15]. Ці знання українські учні певним чином здобувають на уроках економіки, яка викладається в старшій школі.

Щодо методологічних знань, то вони охоплюють запитання, які пов'язані з: а) *природничо-науковими дослідженнями* (з виникненням наукових досліджень та їх цілями; спостереженнями й експериментами; кількісними і якісними даними досліджень; вимірюваннями та результатами досліджень); б) *природничо-науковими поясненнями* (з типами пояснень; формуванням пояснень, їх правилами та результатами) [13, с. 15].

Згідно із даними Міжнародного дослідження PISA одним із завдань природничо-наукової освіти є «формування в учнів інтересу до науки, їхніх відношень до проблем, що пов'язані з науковими дослідженнями і їх роллю в суспільстві» [13, с. 17]. Сформована в школі система відносин є основою для вибору подальшого професійного шляху, а також для отримання знань, необхідних в житті для вирішення різних проблем. Саме тому, складовою природничо-наукової компетентності є інтерес до природничо-наукового знання, який реалізується в такому аспекті вимірювання як відношення учнів до природознавства (див. рис. 1).

У Міжнародному дослідженні PISA відношення учнів до природознавства оцінюється за допомогою анкет, всі інші складові природничо-наукової компетентності – за допомогою тестів.

Отже, у Міжнародному дослідженні PISA природничо-наукова компетентність охоплює знання, вміння і навички учнів з природничих предметів, методологічні знання про природничо-наукові дослідження і пояснення, досвід практичної та експериментальної діяльності, відповідальне ставлення учнів до природних ресурсів і навколишнього середовища та інтерес до природознавства.

Міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) (далі – Міжнародне дослідження TIMSS) оцінює навчальні досягнення учнів 4-х і 8-х, а з 2015 р. й 11-х класів, з математики й природничих предметів (з біології, хімії, фізики, географії, астрономії) у країнах з різними системами освіти та виявляє фактори, що впливають на рівень цієї підготовки [6, с. 3]. (У 2007 і 2011 рр. українські учні брали участь у цьому дослідженні).

У дослідженні TIMSS під навчальними досягненнями учнів розуміють їхні знання і вміння з математики і природничих предметів, їхні загальнонавчальні вміння і ставлення до предметів, інтереси і мотивації до навчання [6, с. 3]. Тобто, поняття «навчальні досягнення» учнів у дослідженні TIMSS співпадає із поняттям «грамотність» у дослідженні за програмою PISA.

У дослідженні TIMSS, як і в дослідженні за програмою PISA, формами оцінювання є тести й анкети.

За допомогою анкет для учнів збирається інформація про їхнє ставлення до навчальних предметів, мотивацію до навчальної діяльності, перспективи подальшого навчання та інші показники.

Тест з природничих предметів (з «природознавства» як він називаються у дослідженні) містить завдання з чотирьох змістових областей (предметних вимірів) (п'яти навчальних предметів освітньої галузі «Природознавство» у загальноосвітніх навчальних закладах України): біології, хімії, фізики, географії з астрономією. Так, у тесті для учнів 8 класу завдання з біології становлять 35% від усіх завдань тесту, з фізики – 25%, з хімії і географії – по 20% [17, с. 12; 21, с. 16-17]

Аналіз Типового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів України з навчанням українською мовою [9] щодо співвідношення між навчальними предметами освітньої галузі «Природознавство» в основній школі показав, що:

- у загальноосвітніх навчальних закладах України в основній школі на уроки біології припадає найбільша кількість годин (26,7%), які відводяться на вивчення освітньої галузі «Природознавство» у 5-9 класах взагалі. Така ж сама ситуація і у тестах з природознавства у дослідженні TIMSS, де завдання з біології становлять найбільшу кількість (35%);
- на другому місці за кількістю годин у загальноосвітніх навчальних закладах України – уроки хімії (25%); на третьому – уроки фізики (23,3%); на четвертому – уроки географії (18,3%). У дослідженні TIMSS друге місце за кількістю завдань у тесті займає фізика (25%), потім – хімія й географія (по 20%). Тобто, у світі, більша увага приділяється фізиці, а не хімії.

Порівняння тем, які увійшли до змістових областей у тесті з природознавства у Міжнародному дослідженні TIMSS, із складовими природничо-науковими знаннями природничо-наукової компетентності у Міжнародному дослідженні PISA, показали відповідність назв тем з фізики, біології, хімії, географії й астрономії у дослідженні TIMSS із складниками таких складових як «Фізичні системи», «Система живих організмів» і «Земля і космічні системи» природничо-наукових знань природничо-наукової компетентності у дослідженні PISA [6, с. 16; 13, с. 14-15; 14, с. 4]. І це не випадково. Адже, у міжнародних порівняльних дослідженнях PISA і TIMSS «основні напрями дослідження, концептуальні підходи до розроблення інструментарію, способи оброблення і представлення результатів досліджень обговорюються і затверджуються представниками країн-учасниць (як правило, представниками міністерств освіти)» [13, с. 4]. Одним із принципів розроблення міжнародних тестів є «максимальна відповідність змісту міжнародних тестів досліджуваного матеріалу в більшості країн-учасниць» [11, с. 7-8].

Порівняння змістової частини тесту з природознавства у дослідженні TIMSS зі структурою природничо-наукової освіти у загальноосвітніх навчальних закладах України (на основі аналізу навчальних програм для основної школи (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) [1; 3; 16; 19; 20]) показало, що з переважною більшістю тем, які увійшли до складу тесту з природознавства у дослідженні TIMSS, українські учні знайомляться на уроках природознавства у 5 класі. Глибше ці теми учні вивчають на уроках відповідних навчальних предметів у 6-8 класах. Проте, є теми, які учні опановують або лише на уроках природознавства у 5 класі (тема «Земля в Сонячній системі і у Всесвіті» (природознавство)), або дещо пізніше – на уроках відповідних навчальних предметів у 9 класі (теми: «Спадковість» (біологія), «Звукові явища» (фізика), «Світлові явища» (фізика), «Магнітні явища» (фізика)).

Така сама ситуація спостерігається і в загальноосвітніх навчальних закладах інших країн, наприклад, у Російській Федерації, де «в цілому зміст усіх включених у міжнародні тести завдань відповідають змісту хімічної, біологічної, фізичної й географічної освіти для російської основної школи. Проте зміст деяких завдань вивчається пізніше, у 9 класі» [14, с. 24, 34, 42].

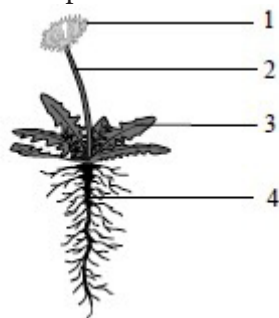
У Міжнародному дослідженні TIMSS за допомогою тестових завдань оцінюються три види навчально-пізнавальної діяльності учнів: знання, застосування, міркування. Співвідношення

між видами навчально-пізнавальної діяльності у тесті з природознавства для учнів 8 класу таке: по 35% завдань-знань і завдань-застосувань та 30% завдань-міркувань [17, с. 12; 21, с. 16-17].

У дослідженні TIMSS завдання-знання – це завдання, в яких перевіряються базові знання учнів природознавчих фактів, понять, зв'язків і процесів. У цих завданнях учні повинні дати визначення природознавчих понять; впізнати і використати природознавчі терміни, символи, одиниці вимірювань; описати процедуру відомого досліду та ін. [6, с. 23; 12, с. 31-32].

Наприклад:

1. На малюнку зображена квіткова рослина. Частини цієї рослини позначені цифрами.



Запиши в таблицю, що подана нижче, назви кожної частини рослини та опиши їх призначення.

Номер	Назва частини рослини	Призначення цієї частини рослини
1		
2		
3		
4		

[12, с. 146].

Завдання-застосування потребують безпосереднього застосування знань і вмінь учнів при розв'язуванні проблемних ситуацій. Тобто, учні повинні навести приклади, що розкривають поняття; порівняти їх, протиставити, класифікувати або використати наочні моделі; пов'язати, співвіднести, знайти і застосувати інформацію та ін. [6, с. 18-19].

Наприклад:

1. Коля поклав по 20 г цукру в кожну з двох мензурок. Перша мензурка містила 50 мл води, друга – 150 мл, як показано на малюнку, який подано нижче.



Який з розчинів є більш розведеним?

Відзначте одну клітку.

– Розчин в мензурці 1.

– Розчин в мензурці 2.

Поясніть свою відповідь. _____

[18, с. 11]

Завдання-міркування – це застосування знань у незнайомій ситуації, розв'язування складних і багатокрокових завдань, що потребують від учнів умінь аналізувати і пояснювати

різні явища, планувати дослідження, формулювати гіпотези або припущення, розв'язувати нестандартні завдання тощо [6, с. 19; 11, с. 31-32].

Наприклад:

1. Максиму дали зразок твердої речовини. Він хоче визначити, чи ця речовина є металом. Опишіть одну із властивостей, яку він може спостерігати або виміряти, і поясніть, як це властивість дозволить йому визначити, чи є ця речовина металом [12, с. 151]

В Україні навіть у підручниках для загальноосвітніх навчальних закладів бракує завдань-застосувань і завдань-міркувань. Переважна більшість завдань, які в них розміщені, – це завдання-знання. Проте, українські учні брали і будуть брати участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості загальної середньої освіти, зокрема, у 2018 р. вони візьмуть участь у Міжнародному дослідженні PISA. Тому потрібно готувати українських учнів до виконання тестових завдань основних типів і видів, які використовуються у міжнародних порівняльних дослідженнях якості загальної середньої освіти. Адже, міжнародні порівняльні дослідження повинні показувати рівень навчальних досягнень і компетентностей учнів, а не їхнє не вміння розв'язувати тестові завдання, як це спостерігалось під час проведення в Україні TIMSS-2007, коли учні зосереджувалися на формі виконання завдання, а не на його змісті, витрачаючи дуже багато часу на з'ясування того, що треба робити, виконуючи завдання, а не на самій відповіді.

Отже, природничо-наукова компетентність є важливим об'єктом моніторингу якості загальної середньої освіти. Ця компетентність охоплює знання, вміння і навички учнів з предметів природничого циклу (біології, хімії, фізики, географії, астрономії, екології), їхній досвід практичної та експериментальної діяльності, ставлення до природи, навколишньої дійсності й до самого себе та інтерес до природознавства. Одним із найефективніших інструментаріїв оцінювання природничо-наукової компетентності є тести й анкети.

Перспективним напрямом подальших досліджень можуть стати особливості застосування інструментарію міжнародних порівняльних досліджень якості загальної середньої освіти PISA і TIMSS та розроблення авторського інструментарію (тестів, анкет) для оцінювання природничо-наукової компетентності українських учнів.

Список використаних джерел

1. Біологія (6-9 класи). Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 29.05.2015 № 585) [Електронний ресурс] // Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
2. Білецька Г. А. Природничо-наукова компетентність у структурі професійної компетентності фахівця-еколога / Г. А. Білецька, В. В. Басіста // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі» (XX Каришинські читання), м. Полтава, 29–30 травня 2013 р. / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава, 2013. – С. 33–35.
3. Географія для 6-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія. 6-9 класи [Електронний ресурс] // Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>.
5. Енциклопедія освіти / [Академія педагогічних наук України ; головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Концептуальные подходы к оценке учебных достижений по математике и естествознанию в международном сравнительном исследовании TIMSS (TIMSS-2007) [Электронный ресурс] / Ковалева Г. С., Кошеленко Н. Г., Краснянская К. А., Смирнова Е. С. ; Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2008. – 44 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
7. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс] / Схвалено Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.08.2010 р. № 834 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню» зі змінами внесеними наказом МОН України від 29.05.2014 р. № 657, наказом МОН України від 07.08.2015 р. № 855 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Діяльність/Навчальні%20програми%20\(початкова%20школа\)/nmon-834-27-08-2010-29-05-2014-657-855.doc](http://mon.gov.ua/content/Діяльність/Навчальні%20програми%20(початкова%20школа)/nmon-834-27-08-2010-29-05-2014-657-855.doc).
9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.05.2014 р. № 664 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 03.04.2012 р. № 409» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/664-\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/664-(2).pdf).
10. Непорожня Л. В. Особливості природничо-наукової компетентності старшокласників та її основні компоненти / Л. В. Непорожня // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 127. – С. 128-131. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_127_33.
11. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2003 [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2004. – 101 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
12. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS-2011. Аналитический отчет [Электронный ресурс] / М. Ю. Демидова и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. – М. : МАКС Пресс, 2013. – 154 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
13. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006 [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования // Отчет «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006». – М., 2007. – 98 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub.
14. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. Аналитический отчет. – Часть 2 (3. Результаты российских учащихся 4 и 8 классов по естествознанию. 4. Анализ факторов, влияющих на достижения учащихся 4 и 8 классов по математике и естествознанию. 5. Заключение) [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2008. – 110 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
15. Основные результаты международного исследования PISA-2012 [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М. – 20 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#pisa_pub.

16. Природознавство 5 клас для загальноосвітніх навчальних закладів. [Програма] [Електронний ресурс] // Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
17. Результаты международного исследования TIMSS-2011 (пресс-релиз на русском языке) [Электронный ресурс] / Центр оценки качества образования Ин-та содержания и методов обучения Российской академии образования. – М., 2012 – 44 с. – Режим доступа: http://centeroko.ru/public.htm#timss_pub.
18. Результаты международного исследования TIMSS-2015. 8 класс. [Электронный ресурс] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, Центр национальных и международных исследований Федерального ин-та оценки качества образования, Центр оценки качества образования Ин-та стратегии развития образования Российской академии образования. – М. – 16 с. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.htm.
19. Фізика (7-9 класи). [Навчальна програма для] загальноосвітніх навчальних закладів (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 29.05.2015 № 585) [Електронний ресурс] // Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
20. Хімія (7-9 класи). Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів (зі змінами, затвердженими наказом МОН України від 29.05.2015 № 585) [Електронний ресурс] // Навчальні програми для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти). – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
21. TIMSS-2015_инструментарий (Смирнова Е.С.). [Особенности инструментария международного исследования TIMSS 2015. Совецание региональных координаторов международных сравнительных исследований качества общего образования. Москва, 30 марта – 1 апреля 2015] [Презентация] // Материалы совещания региональных координаторов международных исследований качества образования (Москва, 30 марта – 1 апреля 2015 года) [Электронный ресурс]. – М. – 36 с. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.htm

The article presents the science competence as an object of monitoring of the quality of the secondary education. The content and structure of competence are disclosed. Thus, the natural sciences competence covers knowledge and skills of pupils amid natural subjects (educational sector «Nature-study»), their experience of practical and experimental activities, responsible attitude to natural resources and the environment, as well as pupils' interest in nature-study. It was found out that the term «natural-scientific competence» of the State Standard of basic and complete secondary education (Ukraine, 2011) almost coincides with the term «natural-scientific literacy» in an International study of educational quality PISA.

It was revealed that in Ukraine, in accordance with the State Standard of basic and complete secondary education (2011) in the primary and high school (grades 5-11), the natural scientific competence is formed while pupils study six subjects, namely nature-study, geography, biology, physics, chemistry, ecology, which correspond to the seven-structural components of the educational sector «Nature-study» (Natural commonly, geography, biology, physics, astronomy, chemistry and ecology components).

It was found out that there are three components of natural science of natural science research competence of the International education quality PISA that are studied in comprehensive schools in Ukraine at the lessons of nature-study, geography, biology, physics, chemistry, ecology in the primary and high school, namely «Physical systems», «System of living organisms», «Earth and space systems».

It was discovered that the evaluation tools of natural science competencies of pupils are tests and questionnaires. Using questionnaires the attitude of pupils to science is revealed. The tests help to check their knowledge of natural subjects (educational sector «Nature-study») and their ability to compare natural history information, to contrast it, analyze, explain and make conclusions.

Key words: science competence, monitoring, tools, international comparative studies PISA, TIMSS, nature-study, natural subjects, tests, questionnaires

УДК: 376.5:33

Надія Олійник
Nadiia Oliinuk

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІКИ

THE FORMATION OF COGNITIVE ACTIVIVY OF SENIOR PUPILS IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMICS

Стаття присвячена аналізу педагогічних і психологічних передумов формування та розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення шкільного курсу економіки. Розглянуто основні чинники становлення пізнавального інтересу та їх взаємозв'язок із процесами формування пізнавальної активності старшокласників. Охарактеризовано критерії та види навчальної активності, а також прийоми та засоби активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення економіки.

Ключові слова: пізнавальна активність старшокласників, навчально-виховний процес, критерії навчальної активності, прийоми та засоби активізації пізнавальної сфери учнів.

Сучасна педагогічна освіта основною своєю метою в умовах швидкозмінних потреб суспільства у XXI столітті має підготовку старшокласників, всебічно розвинених, гармонійних, самодостатніх, активних особистостей, що готові та здатні розв'язувати широкий спектр економічних завдань у процесі здійснення майбутнього вибору професійної діяльності. За цих умов, якість підготовки випускників цілком залежить від того, наскільки кожен учень бере активну участь у навчанні. Сформованість пізнавальної активності учня залежить від математичного, логічного, абстрактного мислення; здатності до глибокого аналізу, економічного моделювання процесів і явищ; уміння узагальнювати, робити висновки; самостійно і творчо розв'язувати задачі; на високому рівні володіти інформаційною, економічною грамотністю.

У психологічному значенні поняття «активність» є сутнісною ознакою діяльності, в якій суб'єкт змінює свою поведінку і свої психологічні властивості. Що ж до педагогіки, то поняття активності відображає мету, зміст цієї науки, чітку педагогічну спрямованість, урахування досягнення інших наук. Таким чином, активність у педагогічному розумінні можна трактувати як рису людини, яка виявляється в стані готовності, прагненні самостійної діяльності, а також у якості здійснення діяльності, виборі оптимальних шляхів досягнення поставленої мети. Як стан і риса особистості пізнавальна активність відображає цілковиту (рису) або часткову (стан) психологічну та практичну її готовність (прагнення і здібність) до пізнання, що передбачає: певні мотиви діяльності, володіння засобами пізнавальної діяльності – опорними знаннями та методами пізнання, прийомами розумової діяльності, навичками самостійної пізнавальної роботи.

Пізнавальна активність реалізується, насамперед, через учителя. Основна мета роботи вчителя щодо активізації пізнавальної діяльності учнів – розвиток їх розумових здібностей,

адже досягнення цієї мети дозволяє розв'язати багато завдань, що є досить важливим питанням на сьогодні. Пізнавальна активність розглядається як цілеспрямоване складне утворення особистості, що включає змістовно-орієнтаційний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти. Активність учнів реалізується через ініціативу, перетворюваність, самоактуалізацію та саморегуляцію, які являються її визначальними характеристиками.

Звертаючись до психологічних витоків розглядуваної проблеми, варто звернути увагу на взаємозв'язок діяльності та активності особистості. Проблема визначення цих понять присвячені праці багатьох дослідників, зокрема Л.С. Виготського Л. С., Гончаренка С. У., Леонтієва О. М., Петровського А. В., Рубінштейна С. Л.; проблемами формування пізнавальної активності займалися Давидов В. В., Костюк Г. С., Лузай П. Г., Підкасистий П. І., Скаткін М. М., Шамова Т. І, Щукіна Г. І. та ін.

Питання активізації пізнавальної активності розглядалося, але, воно потребує розробки та удосконалення, тому що основна кількість досліджень і публікацій спрямована на гуманітарний напрям (Сидоренко Л. О., Самошкіна Л. М., Борщевська М. І., Чувасова Н. О. та ін.). Ця стаття спрямована на вивчення економічних дисциплін, що є актуально, особливо у старшій школі, в цьому напрямку працювали Азімов Л. Б., Аксьонова О. В., Журавська Є. М., Лісіна Л. О., Крохіна Н. П., Корсун І. В., Радіонова І. Ф. та інші науковці.

Незважаючи на значну кількість усебічних досліджень проблеми визначення діяльності, активності особистості, поняття пізнавальної активності, їх складових компонентів та взаємозв'язків, на сьогодні у науці не встановлено однозначного підходу до трактування поняття пізнавальної активності старшокласників у процесі вивчення шкільного курсу економіки, що свідчить про складність та багатоаспектність розглядуваного явища. Сьогодні залишаються актуальними питання структури та рушіїв діяльності, а також проблема взаємозв'язку діяльності та активності особистості.

Для виявлення рівня сформованості активності особистості необхідно встановити критерії, за якими оцінюватимуть її навчальну активність. Встановлюючи критерії навчальної активності, необхідно встановити: чому і заради чого діє той, хто навчається, що саме він чинить, якими засобами користується і за яких умов. Критерії мають відображати ставлення особистості до об'єкта пізнання, водночас показники пізнавальної активності мають бути об'єктивними. До *критеріїв навчальної активності* можна віднести:

- ініціативність, енергійність, інтенсивність діяльності, позитивне ставлення до діяльності (інтерес, допитливість, сумлінність);
- самодіяльність, саморегуляцію, усвідомлення діяльності, волю особистості (наполегливість, завзяття в досягненні мети);
- цілеспрямованість, творчість.

Навчальну активність різних рівнів відображають також *види навчальної активності*, виокремленні В. І. Лозовою:

потенційна: допитливість, короткочасний інтерес, бажання пізнати нове присутнє, але воно не реалізується (учні записуються до гуртків, але не беруть в них участі; записують назви книжок, але не читають їх).

- реалізована, яка поділяється на:

а) виконавську активність особистості, що виявляється в репродуктивній діяльності. Учень позитивно ставиться до тих завдань, які йому пропонують виконати, хоч це іноді вимагає подолання лінощів, небажання.

б) реконструктивну активність, яка передбачає не лише копіювання виконання того, що запропоновано, а й вибір засобів діяльності, використання відомих знань, прийомів дій і в інших ситуаціях;

в) творчу активність, показником якої є ініціатива, самостійність у визначенні мети, завдань, засобів пізнання, інтерес, характер діяльності (новизна, своєрідність, ламання

традицій тощо), оптимальність діяльності (скорочення кількості дій, операцій, витрати часу, сил) [6, с. 98-99].

Активізація пізнавальної активності повинна починатися з правильного використання методів, прийомів, та інших засобів, що забезпечують високу активність учнів у навчальному процесі.

Методи активізації пізнавальної діяльності – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, що (порівняно з традиційними методами навчання) першою чергою спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування.

Під активізацією пізнавальної діяльності розуміють підвищення рівня усвідомленого пізнання *об'єктивно-реальних* закономірностей у процесі навчання. Кожен учитель застосовує у навчальному процесі свої прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів, але досвід роботи одного вчителя не може бути механічно перенесений іншим учителем в інший клас. У зв'язку з цим виникає потреба в теоретичному обґрунтуванні системи роботи вчителів з активізації пізнавальної активності учнів.

Розглянемо дидактичні прийоми, які дають змогу активізувати навчальну діяльність. Початком і необхідною умовою процесу засвоєння навчальної інформації є увага, тому першочерговим завданням того, хто навчає, є забезпечення уваги тих, хто навчається. Великий обсяг інформації, яку необхідно засвоїти, часто знижує увагу, робить її нестійкою, викликає стомлення учнів від моногонії.

Серед *прийомів та засобів активізації уваги* для ефективності управління навчанням пропонують:

- голосний звук (голосне звернення до аудиторії, стук ручкою по парті з проханням уваги, сплеск у долоні, голосне зачинення дверей та інше – чим більший гомін в аудиторії, тим гучнішим має бути звук);
- німа пауза (раптово замовкнути й уважно подивитися на тих, хто найбільше заважає);
- жестикуляція, виразність міміки, інтонація;
- використання особливостей предмета, що демонструється (величина, яскравість, новизна, незвичайність, змінність, цікавість);
- конспектування інформації (з обов'язковим виокремленням того, що потрібно записати: «Запишіть, будь ласка!»);
- структурування навчальної інформації (кількість вузлових питань, що обговорюються, якщо їх більше трьох; матеріал, що викладається, розкладається на смислові компоненти);
- завершеність викладу: докладне резюмування викладачем кожного окремого завершеного етапу викладу, узагальнення інформації, що надається, її систематизація з обов'язковим рекламуванням: «Зробимо висновки!», «Повторимо основні поняття!», підбиття підсумків, висновки насамкінець.

Первинним комплексним психічним процесом, який зустрічає навчальну інформацію, до якої було повернуто увагу, є сприйняття. Активізуючи сприймання, важливо спонукати учнів до впізнавання й аналізу, а не замінювати це власним аналізом, випереджаючи сприйняття тих, хто навчається.

До *прийомів активізації сприйняття* слід віднести:

- застосування засобів наочності; урахування розмірів аудиторії при розробленні засобів наочності за рахунок їх яскравості, контрастності;
- використання всього спектра відчуттів (зорових, слухових, кінестетичних, нюхових, смакових, дотикових) або окремих їх комбінацій;
- динамічність засобів, що використовуються (наприклад, зображення схеми на дошці дає змогу простежити за етапами її утворення і логікою викладача);

- вдале пояснення засобів наочності, наведення прикладів, яскравих фактів (розмовний тон, життєвість ситуацій);
- взаємозв'язок науки з подіями сучасності;
- розумові експерименти на основі уявних ситуацій.

Наступна група прийомів і методів активізації навчальної діяльності, пов'язана з таким пізнавальним психічним процесом, як пам'ять. Саме пам'ять нерідко визначає успішність шкільного навчання, саме ускладнення із запам'ятовуванням і пригадуванням становлять одну зі специфічних ознак дорослих учнів.

До засобів активізації пам'яті учня в процесі навчання відносять:

1) Засоби, що сприяють *мимовільному запам'ятовуванню*:

- незвичайність, неочікуваність образів, що запам'ятовуються;
- поєднання різних видів пам'яті (словесно-логічної, образної, рухової, емоційної);
- найкраще запам'ятовується початок і кінець повідомлення, головне і цікаве для людини;
- виявленню суттєвих зв'язків й узагальнення даних;
- доцільне повторення матеріалу

2) Засоби, що сприяють *довільному запам'ятовуванню*:

- свідомі, вольові зусилля тих хто навчається;
- виявлення внутрішніх зв'язків матеріалу (відокремлення головного від другорядного);
- логічне пов'язання матеріалу, складання його плану або блок-схеми;
- запобігання подібності матеріалу для запам'ятовування (уникнення плутанини при згадуванні);
- допоміжні, навідні питання.

Необхідною основою для сприйняття і засвоєння навчального матеріалу, його переходу в знання є розумова діяльність, або мислення. Саме мислення відіграє провідну роль у процесі навчання.

Мислення починає працювати вже на початковому етапі навчально-пізнавальної діяльності – на рівні відчуття та сприйняття нової інформації.

До засобів активізації мислення учнів у процесі навчання відносять:

- спонукання учнів до осмислення логіки і послідовності у викладі навчального матеріалу;
- пояснення логічне за допомогою методів: індукція (приклад-теорія), дедукція (теорія-приклад), виведення наслідків, теоретичне пояснення, теоретичне завбачення, аналогія;
- надання різноманітних пізнавальних завдань за наочним матеріалом;
- самостійне опрацювання навчального матеріалу при роботі з підручником (виділити основну думку; простежити переконаність її обґрунтування; скласти план тексту; знайти необхідний матеріал у тексті; визначити логіку міркувань; визначити послідовність тощо);
- проблемні ситуації, або пізнавальні задачі;
- умисна помилка – пропущене слово у визначенні, неправильна формула тощо;
- ігрова ситуація – утворення змагання поміж учнями, наприклад попередній розподіл навчального матеріалу поміж учнями, які й проводять заняття.

Важливо зазначити, що основна мета роботи вчителя з активізації пізнавальної активності учнів полягає в розвитку їх творчих здібностей. З психології відомо, що здібності учнів, розвиваються в процесі діяльності. Засобом розвитку пізнавальних здібностей учнів є вмиле застосування таких методів і прийомів, які забезпечують високу активність учнів у навчальному пізнанні. Методи і прийоми активізації, що їх застосовує вчитель, повинні враховувати рівень пізнавальних здібностей учнів, бо непосильні завдання можуть підірвати віру у свої сили і не дадуть бажаного позитивного результату. Тому система роботи вчителя з активізації пізнавальної активності учнів повинна будуватись з врахуванням поступового і цілеспрямованого розвитку творчих пізнавальних здібностей учнів, розвитку їх мислення. Як зазначалось, у процесі навчання учень здійснює різні дії, в яких виступають основні психічні процеси: відчуття, сприймання, уява, мислення, пам'ять та ін. Оскільки з усіх пізнавальних психічних

процесів провідним є мислення, то можна сказати, що активізувати інтерес учнів – це активізувати їх мислення. Разом з тим треба пам'ятати, що без бажання учня вчитися всі старання вчителя не дадуть очікуваних наслідків. Звідси випливає висновок, що потрібно формувати мотиви навчання, бажання учнів розв'язувати пізнавальні задачі.

На думку М. Ф. Беляєва, І. М. Цветкова, Г. І. Щукіної, пізнавальний інтерес у своєму розвитку проходить такі стадії: цікавість, допитливість, теоретичний інтерес.

Цікавість – це вибіркове ставлення, що обумовлене тільки зовнішніми обставинами переважно несподіваного характеру, що привертають увагу студента і є початковим поштовхом до виявлення пізнавального інтересу (відповідає початковому рівню сформованості пізнавальної активності).

Теоретичний інтерес пов'язаний із прагненням до пізнання складних теоретичних питань і проблем конкретної науки та і з використанням їх як інструменту пізнання (найвищий рівень сформованості пізнавальної активності студента). Це ступінь активного впливу людини на світ, що безпосередньо пов'язаний із її світоглядом та переконаністю в силі і можливостях науки.

У педагогічному словнику поняття «допитливість» визначається як риса характеру особистості, що проявляється у прагненні до широти та глибини знань про навколишній світ і саму себе [4, с. 101]. Із позиції психології, допитливість – це риса характеру особистості, яка виявляється у постійному прагненні особистості до глибшого розуміння суті подій і явищ навколишнього світу. Допитливість є необхідною умовою інтелектуального розвитку школярів, успішного навчання, свідомого майбутнього вибору. Отже, з одного боку, допитливість стимулює пізнавальну активність, а з іншого – підвищення пізнавальної активності підсилює допитливість при цьому розвиває і формує творчі здібності учнів.

Як відмічалось, активізація пізнавальної активності учнів тісно пов'язана з активізацією їх мислення. У мисленні школярів виділяється три рівні: рівень розуміння, рівень логічного мислення і рівень творчого мислення.

Розуміння – це аналітико-синтетична діяльність, яка спрямована на засвоєння готової інформації, що повідомляється вчителем чи черпається з книжки. Вчитель повідомляє нові факти, аналізує результати дослідів, виконує розумові операції (аналіз, синтез, абстракція, узагальнення) та застосовує прийоми розумової діяльності (порівняння, класифікація, означення). Учні слідкують за ходом мислення вчителя, за логічністю і несуперечливістю доведень. Це вимагає від учнів певних розумових зусиль, певної аналітико-синтетичної діяльності.

Логічне мислення – процес самостійного розв'язання пізнавальних економічних задач. Логічне мислення, як і розуміння, теж є аналітико-синтетичною діяльністю, але між ними є суттєва відмінність за джерелом, дидактичною функцією і суб'єктивним переживанням. У процесі логічного мислення учень сам приходить до нових висновків. Логічне мислення розвивається під час евристичних бесід і лабораторних робіт, виконання логіко-пошукових завдань, застосування деяких прийомів роботи з підручником, розв'язуванні задач, що є дуже важливо в економіці.

Творче мислення формується в процесі виконання творчих завдань. Творчими завданнями у навчальному процесі вважають такі завдання, принцип виконання яких учням не вказується і в явному вигляді їм невідомий. За сучасними поглядами, творче мислення здійснюється у три етапи: перший – характеризується виникненням проблемної ситуації, другий – пошук розв'язку проблеми, на третьому здійснюється перевірка розв'язаної проблеми.

Аналіз практики активізації економічного навчання свідчить, що багато проблем підвищення якості навчання можна вирішити за допомогою вдосконалення методики викладання на основі сучасних технологій. Удосконаленню процесу засвоєння й накопичення знань, формуванню в учнів навичок науково-дослідної та практичної діяльності сприяють використання ефективних інтерактивних форм активізації творчої діяльності школярів не тільки на уроках економіки а також у позаурочній діяльності.

До таких інноваційних технологій сучасні дидакти відносять:

- тренінгові технології – зорієнтовані на концептуалізацію практичного досвіду школярів та актуалізацію нагромадження теоретичних знань (модифікації: тематичні і комплексні тренінги, аналіз конкретних ситуацій, ігрові технології);
- програмоване навчання – спрямоване на засвоєння (запам'ятовування) структурованих та логічно побудованих фреймів, що супроводжуються поетапним контролем і підкріпленням;
- мультимедійні технології – низку функцій вчителя виконують технічні засоби навчання (надання інформації повідомлювального, довідкового та ілюстративного плану, виконання вправ і текстових завдань, ведення обліку тощо) [1, с. 531-532].

В організації навчального процесу пізнавальної активності школярів у процесі вивчення економічних дисциплін важливим є оптимальне поєднання різних форм навчальної, практичної та наукової діяльності учнів; варіативності, індивідуалізації та диференціації завдань, контролю за їх виконанням, а також комп'ютерної підтримки в процесі виконання різних видів індивідуальної та колективної роботи. Майстерність учителя полягає в тому, щоб вибрати оптимальне поєднання методів і засобів навчання, методичних прийомів, які забезпечують пізнавальний інтерес до економічних дисциплін, формування і розвиток сучасної економічної культури особистості, здатності до самостійного свідомого суспільного вибору.

Отже, найбільш повно ступінь сформованості пізнавальної активності старшокласників виявляється в їх ініціативності та самостійності у процесі здійснення пізнавальної діяльності. Причому, активність у навчанні має прояви не тільки під час занять, а й у ході виконання різних видів домашніх робіт, індивідуальних, творчих завдань, розробці та втіленні власних проєктів. Така особливість активної пізнавальної діяльності учнів свідчить про сформованість у них вмій планувати, організовувати та контролювати власну діяльність.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. / Олена Валентинівна Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Ананьев Б. Г. Вибрані психологічні роботи: навч. посіб. : / Борис Герасимович Ананьев : в 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогіка, 2006. – 232 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 256 с. (Альма-матер).
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. – Т. 1. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
6. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін. ; За заг. ред. М. В. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 336 с.

The pedagogical and psychological conditions of formation and development of pupils' cognitive activity during economy school course are analyzed in the scientific article. Cognitive activity is implemented by teachers, the main purpose of this work is enhancing of pupils' learning – developing of their mental abilities. Cognitive activity is regarded as a targeted complex formation of personality, which includes content-various orientations, motivational, emotional and volitional components.

The pupils' activity is realized through the initiative, transformability, self-actualization and self-regulation, which are its defining characteristics. The criteria and types, which assess educational activity to identify individual's activity level formation are established.

The didactic methods and means of activation of senior pupils' attention, perception, memory, thinking while learning Economics are characterized. The main purpose of the teacher is to enhance the cognitive activity of pupils and to develop their creative abilities. Teachers' work at enhancing the cognitive activity

of pupils should be built taking into account the gradual and purposeful development of pupils' creative cognitive abilities, developing of their thinking. The stages of cognitive interest, curiosity, theoretical interest are overviewed. The process of economic revitalization study shows that many problems of enhancing learning can be solved by improving teaching methods based on modern training, programmable and multimedia technologies.

Key words: *cognitive activity of senior pupils, the educational process, criteria of educational activity, cognitive methods and means of activation pupils, cognitive sphere.*

УДК 373.2.091.4

Тетяна Павлюк
Tetiana Pavliuk

ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ МАТЕМАТИКИ

THE FORMATION OF PRESCHOOLERS' LOGICAL-MATHEMATICAL COMPETENCE BY MEANS OF FOLK MATHEMATICS

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування логіко-математичної компетенції дітей дошкільного віку засобами народної математики. Звернення до спадщини народної педагогіки значно підвищує інтерес дітей до занять з математики та збагачує їх життєвий досвід. Виокремлено педагогічні умови формування логіко-математичної компетенції дошкільників засобами народної математики.

Ключові слова: *дитина дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад, математика, логіко-математична компетенція.*

Розвиток логіко-математичних здібностей дітей дошкільного віку – це важлива сучасна методична проблема дошкільної освіти. Логіко-математичний розвиток передбачає пізнавальну активність у власному розвитку дошкільника. Сьогодення вимагає створити сприятливі умови для оволодіння дитиною початковими формами дослідництва, експериментування, винахідництва щоб розвинути уміння формулювати запитальні речення, самостійно вивчати навколишній світ, радіти відкриттям.

Аналіз досліджень (Д. Альтхаус, Л. Венгер, А. Зак, Ж. Папі, А. Маркушевич, А. Столяр, Р. Соболевський, М. Фідлер) показав, що сьогодні науковий інтерес викликає новий аспект – введення дошкільників у світ логіко-математичних уявлень.

У наш час реалізується ідея найпростішої логічної підготовки дошкільників (А. Столяр), розроблена методика розвитку логічних операцій за допомогою спеціальної серії логіко-математичних ігор (Л. Венгер, Р. Говорова, З. Михайлова), розвиваючих ігор (Б. Нікітіна). Навчальні ігри А. Столяра моделюють важливі поняття не тільки математики, але й інформатики. Під час гри розв'язуються завдання розвитку і логічних структур мислення, і математичних уявлень [8].

У дослідженнях, присвячених проблемі математичного розвитку дошкільників, увага акцентується на формуванні в дітей окремих математичних знань про кількісні відношення, форму, величину предметів, орієнтування в просторі і часі (Р. Березіна, Л. Гайдаржійська, В. Колечко, З. Лебедєва, Г. Леушина, К. Назаренко, Т. Павлюк, Т. Степанова, К. Щербакова та ін.).

Метою статті є висвітлення особливостей формування логіко-математичної компетенції дошкільників засобами народної математики.

Навчання математики на заняттях і поза ними сприяє становленню дитини як особистості. Вихователь повинен передавати засоби пізнання світу, формувати у дитини базу особистісної культури, в тому числі бази культури пізнання [2].

Дослідниця Баглаєва Н. розкрила суть понять «логіко-математичний розвиток» – якісні зміни в пізнавальній діяльності дитини, що відбуваються внаслідок розвитку математичних умінь і пов'язаних з ними логічних операцій. «Логіко-математична компетенція» – вміння дитини самостійно здійснювати (у межах вікового періоду):

- класифікацію геометричних фігур, предметів, множин;
- серіацію, тобто впорядкування за розміром, масою, об'ємом, розташуванням у просторі й часі;
- обчислення та вимірювання кількості, відстані, довжини, висоти, об'єму, маси і часу [1].

Одним із засобів розвитку логіко-математичної компетенції є народна педагогіка. Як елемент культурно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу, вона набуває сьогодні особливого значення, адже спостерігається розрив зв'язків між поколіннями, втрата традицій сімейного виховання, а пріоритетними завданнями визначаються виховання національної самосвідомості, любові до рідної землі, усвідомлення дитиною своєї етнічної спільності з народом [9].

На важливості використання засобів народної культури у вихованні особистості дитини, зокрема фольклору, народних пісень і танців, наполягали у своїх працях Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Ідеї класиків педагогіки знаходять своє відображення у дослідженнях сучасних учених (А. Богуш, Л. Граціанська, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Плетеницька та ін.).

Учені зазначають, що ознайомлення зі способами лічби, вимірюванням, математичним письмом має відбуватися у зв'язку з історією свого народу. Вивчивши праці математиків, істориків, етнографів з питань розвитку математичних знань українського народу, вони визначили важливі аспекти ознайомлення дітей з народною математикою як складовою народознавства в дошкільному закладі. Це ознайомлення дітей зі своєрідними народними способами лічби та вимірювання: вимірювання довжини за допомогою частин людського тіла (лікоть, палець, п'ядь, вершок, долоня, рука, аршин, сажень), відстані кроками та переходами (поки чутно вола, за добу, за місяць, від сходу до сходу), об'єму рідких (кварта, гранець, відро) та сипучих (пуд, фунт, пучка) речовин, площі за кількістю висіяного зерна чи часу обробки землі однією людиною тощо [5].

Дослідниця Л. Плетеницька пропонує ознайомлювати дітей дошкільного віку з основами народної математики через навчання їх способам лічби та обчислення, старовинним математичним письмом та його носіями, одиницями вимірювання, приладдям для вимірювання [6].

Важливим кроком використання елементів народної математики під час навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу є формування науково обґрунтованих знань з історії математики та їх практичне застосування, які сприяли б удосконаленню освіти дошкільнят, забезпечували більш високу обізнаність дітей та якість їхньої підготовки до школи.

Одна із складових виховання дошкільнят – формування їхнього наукового світогляду, під яким розуміють систему поглядів на світ, що нас оточує, можливість його пізнання людиною, ставлення її до суспільства і праці. Формуючи світогляд, систему поглядів на природу й суспільні явища, які ґрунтуються на даних науки та історії розвитку людства загалом, педагог ознайомлює дітей з народною математикою та практичним застосуванням її у господарській діяльності людей.

Народна математика – це система народних математичних знань про старовинне математичне письмо, народні одиниці та прийоми вимірювання, народні математичні прилади, народні способи лічби, обчислення та методика вивчення народної математики, а й використання цих знань у діяльності, саме тій де були найбільш необхідними. Важливим завданням

для розуміння та засвоєння таких понять є використання їх дітьми в навчально-виховному процесі та порівняння їх з сучасними математичними положеннями [10].

Українська народна математика має у своєму арсеналі оригінальні способи зображення чисел. Одиниці позначалися паличками, десятки – хрестиками, сотні – кружечками, тисячі – квадратиками. Що ж до дробових чисел, то їх передавали переважно в усній формі з відповідними назвами (половина, чверть, осьмушка, шістнадцятка та ін.). Письмово (невеличкими горизонтальними рисками) зображались лише найбільш уживані дроби.

Основними напрямками роботи з дітьми можна вважати тематичні бесіди такі, як: ознайомлення з історією математики; розкриття зв'язків математики з дійсністю, походження математичних понять; місця практичної діяльності в розвитку математики; розкриття прикладного значення математики; використання відомостей з народної математики в господарській діяльності дошкільників; значення логічних міркувань у науці, особливо математиці, для пізнання реальної дійсності; встановлення міжпредметних зв'язків тощо. Усе це повинно переплітатись, доповнюватись, знаходити відображення в різних формах роботи вихователя як на заняттях, так і в повсякденній практиці [9].

Для ефективності проведених бесід з дошкільниками, їх слід підкріплювати практичною діяльністю. Тому зміст курсу математики, ілюстративні вправи, завдання потрібно представити таким чином, щоб формувати світогляд. Короткі бесіди, зауваження, довідки, коментарі, доцільно поєднувати та підкріплювати цікавими практичними завданнями та іграми. Відтак науковий світогляд у свідомості дітей стане складовою частиною математичного знання. Така робота проводиться на заняттях, екскурсіях, прогулянках, господарській діяльності, де діти навчаються спостерігати предмети і явища навколишнього світу, встановлювати зв'язки між різними явищами, узагальнювати спостереження [4].

Цікавими для дітей є історичні відомості про розвиток математики. Особливе місце в бесідах педагога з дітьми займає ознайомлення їх із стародавньою геометрією та народними мірами для вимірювання величин. Скажімо такі бесіди, як:

- походження геометрії (перші відомості з геометрії виникли в Єгипті, Вавилоні, Китаї й були пов'язані з розвитком землеробства, потребами архітектури. Слово «геометрія» грецького походження; воно означає «землемірство»);
- відомості про геометричні фігури (про коло як одну з найважливіших геометричних фігур. Форму кола люди з давніх-давен спостерігали в природі – її має обрис сонця, хвилі, якщо у спокійну воду кинути камінь. Людина із зав'язаними очима не може йти по прямій лінії, а збивається на коловий рух. Є багато прикладів, коли людина, що заблукала, рухається по колу і повертається у вихідне місце. Виявляється, що для того, щоб зберегти прямолінійний рух, не контролюючи його очима, тіло повинно бути точно симетричним. Однак таке в живій природі неможливе. Поняття «лінія» у перекладі з латинської мови означає – льон, лляна нитка, шнур);
- ознайомлюючи дітей з народними мірами, водночас ознайомлюємо їх з історією наших дідів і прадідів, з їхніми звичаями, традиціями, культурою, розвиваємо мислення, пам'ять, мовлення. Оскільки вимірювання – складний вид математичної діяльності, тому для поглиблення знань дітей про вимірювання в навчально-виховному процесі використовуються елементи народної математики. Так, після ознайомлення дітей з вимірюванням довжини предметів за допомогою умовної мірки пропонується малюкам виміряти ту саму довжину, однак уже іншою міркою – народною. З назвами народних математичних мір діти зустрічаються в повсякденному житті. Скажімо, у казках, зокрема з такими невідомими їм одиницями виміру, як «дюйм» («Дюймовочка» Г. Андерсена). Отож вихователю слід знати й уміти пояснити значення, історичне походження даної одиниці виміру та порівняти її із сучасними одиницями, ознайомити з народними способами вимірювання [11].

Питання про те, як у минулому народні знання з лічби і вимірювання використовувались для ознайомлення дітей з математичними поняттями, неодноразово порушувались науково-педагогічній літературі В. Бобініним, К. Щербиною, Л. Плетеницькою.

Основними джерелами народних математичних знань є етнографічний матеріал, усна народна творчість, одяг, архітектура, орнаменти, народні звичаї і традиції.

Низку публікацій, присвячених проблемі дослідження, натрапляємо в Л. Граціанської та В. Зінич. Зокрема, В. Зінич розглядає класифікацію народних мір вимірювання, враховує відомий принцип поділу народних мір, а в працях Л. Граціанської здійснено підбір народних традицій навчання математики.

За дослідженнями К. Крутій та Л. Плетеницької, навчання дитини математики має йти саме так як виникали і розвивались математичні поняття, починаючи з усної народної творчості, які широко в ній відображені. Лічилка, казка, прислів'я, приказки, загадки, народні задачі – основні етапи формування математичних понять засобами народної дидактики [6].

Таким чином, для формування світогляду дітей важливе значення має розуміння ними практичної значущості математичних знань. Відтак ознайомлення їх з елементами народної математики є дуже корисним. Народна математика є важливою та необхідною складовою розвитку дитини та формування її компетентності в різних сферах життя.

З метою організації розвитку логіко-математичної компетенції дітей дошкільного віку засобами народної математики у практичній роботі ми визначили такі педагогічні умови:

1. Формування інтересу до математики.
2. Використання народної математики для формування логіко-математичної компетенції.
3. Застосування елементів народної математики при організації різних видів діяльності під час дозвілля.

Для реалізації першої педагогічної умови ми використали елементи народної математики: казки, лічилки, мирилки, загадки тощо. Діти активно і з цікавістю вслухалися у всі слова і охоче співпрацювали з педагогом.

Щоб переконати вихованців у необхідності математики для їх майбутнього життя, важливе значення мав показ її в дії, використанні до розв'язування задач практики. Спочатку провели відповідну бесіду з дітьми, де на конкретних прикладах з'ясували суть задач на відшукування оптимального розв'язку (оптимізаційної задачі). Після цього використали математичні казки.

Наступним етапом була реалізація другої педагогічної умови «Використання народної математики для формування логіко-математичної компетенції». Для цього було проведено серію занять, основна мета яких – розвивати уяву, мислення, спостережливість, пам'ять, математичні здібності, виховувати інтерес до народної математики. Заняття із застосуванням народної математики проводилися раз у місяць.

Для реалізації третьої педагогічної умови «Застосування елементів народної математики при організації різних видів діяльності під час дозвілля» було використано серію дидактичних ігор «Відлуння старовини». Матеріалом для них слугують об'ємні, вив'язані з ниток овочі, фрукти, ягоди різної ваги з різноманітними наповнювачами; заламіновані предметні картки; м'які іграшки тощо. При творчому застосуванні цього обладнання та залежно від поставленої мети ігри можуть бути як творчі, настільно-друковані, так і предметно-словесні. Завдяки своїй варіативності, багатофункціональності вони стають у нагоді під час засвоєння дітьми знань з різних розділів програми. Скажімо логіко-математичний розвиток: дидактична гра «Комірник» (навчання лічби, групування предметів за величиною, масою, порівняння цілого й частини, розташування у просторі), дидактична гра «Натюрморт» – комбіноване заняття (розвиток чуття кольору, композиції).

Отже, проілюстровано, як за допомогою реалізації педагогічних умов можна цікаво використати у навчанні дошкільників елементи народної математики задля розвитку їх логіко-математичної компетенції. Адже логіко-математичний розвиток дошкільника – один з найважливіших аспектів його підготовки до школи, оскільки передусім сприяє формуванню

у майбутнього школяра вміння розв'язувати інтелектуальні і практичні завдання в різних видах діяльності, оперувати моделями розв'язку.

Список використаних джерел

1. Баглаєва Н. Логіко-математичний розвиток дошкільнят: шляхи оптимізації / Н. Баглаєва // Палітра педагога. – 2002. – № 2. – С. 12–14.
2. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності старших дошкільників: метод. посіб. / Л. І. Зайцева. – Харків : Веста: Ранок, 2008. – 160 с.
3. Павлюк Т. О. Навчання дітей дошкільного віку елементів математики за системою М. Монтесорі в умовах інклюзивної групи / Т. О. Павлюк // Педагогічний часопис Волині: науковий журнал. – Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2016. – № 2 (3). – С. 124–128.
4. Перова М. Н. Дидактичні ігри і вправи по математиці / М. Н. Перова. – М., 1996. – 250 с.
5. Петерсен Л. Г. Математика для дошкільників. Раз – ступенька, два – ступенька / Л. Г. Петерсон, Н. П. Холина. – М. : Педагогика, 1996. – 96 с.
6. Плетеницька Л. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ЛПС, 2002. – 156 с.
7. Позднякова В. В. Розвиток логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку / В. В. Позднякова. – К. : Основа, 2011. – 349 с.
8. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / Под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 215 с.
9. Шаталова Є. В. Використання математичних загадок в дитячому садку / Є. В. Шаталова. – Белгород, 1997. – С. 157.
10. Щербакова К. Й. Методика формування елементарних математичних уявлень у дошкільників / К. Й. Щербакова. – К. : Вища школа, 1996. – 356 с.
11. Щербина К. М. Народна математика і школа / К. М. Щербина. – Х., 1929. – 19 с.

The article deals with the problem of forming preschoolers' logical-mathematical competence by means of folk mathematics. Logical-mathematical development involves cognitive activity in preschooler's own development. That's why it is necessary to provide children's everyday life by various mental tasks, by mathematical representation in the form of game and use the tasks promoting logical and mathematical development of preschoolers.

One of the means of forming children's logical-mathematical competence is folk pedagogy. Being the part of cultural and developmental environment of preschool educational establishment it is of great significance nowadays.

Teaching Mathematics to preschool children is a process of acquiring mathematical notions with the help of oral folk traditions which are widely used in education. Tales, rhymes, proverbs, sayings, riddles and folk tasks are the main folk means of forming mathematical notions according to the oral folk traditions. The use of folklore as a means of logical-mathematical development of children of preschool age contributes to their involvement to the traditional folk culture, to the world of mathematics not using theory but by exploring the nature of mathematics in national sense which is easily acquired by kids at the genetic level. It allows to use folklore in forming primary mathematical notions in the classroom and beyond it, fosters interest to the world of Mathematics, affects children's logical and mathematical development in an entertaining way.

Logical-mathematical development of preschoolers is one of the most important aspects of their preparation for school as it promotes their ability to solve intellectual and practical problems in various activities and operate models of their solution.

Key words: *preschooler (child of preschool age), preschool educational establishment, mathematics, logical-mathematical competence.*

УДК:378.147:371.322.1:54

*Вікторія Перетятко, Оксана Ткачук
Viktorii Peretiatko, Oksana Tkachuk***ЗАСВОЄННЯ МЕТОДИКИ НАДАННЯ ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ
МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ХІМІЇ****MASTERING METHODS OF ASSIGNING HOMEWORK BY THE
FUTURE CHEMISTRY TEACHERS**

У статті розкриваються методичні підходи до формування навичок визначення та надання домашнього завдання у майбутніх учителів хімії. Висвітлюється розроблене авторами навчально-методичне забезпечення практичного заняття з навчальної дисципліни «Методика викладання хімії». Деталізується методика проведення відповідного етапу уроку.

Ключові слова: види домашніх завдань з хімії, підготовка майбутніх учителів хімії.

Досвід викладання навчальної дисципліни «Методика викладання хімії» в Запорізькому національному університеті та спостереження за студентами під час проходження педагогічної практики визначило актуальність проблеми надання домашнього завдання учням з хімії.

Питання щодо необхідності домашнього завдання обговорюються всіма учасниками навчального процесу загальноосвітньої школи – вчителями, учнями і батьками. Існує думка, що якщо дитина сумлінно працювала впродовж навчального дня, то вона, так би мовити, заслужила відпочинок. Якщо ж дитина виявила нерозуміння на уроці, тоді вона допрацьовує навчальний матеріал самостійно вдома. Проте всі суб'єкти навчання погоджуються в тому, що домашнє завдання є необхідним доповненням і складовою кожного уроку. Лише єдність навчально-пізнавальної діяльності учня на уроці і після нього забезпечує її успішність та ефективність.

Проблема домашнього завдання турбує багатьох дослідників досить тривалий час, зокрема К. Д. Ушинський вважав, що відсутність домашніх завдань уповільнює навчальний процес і наголошував на необхідності спеціальної підготовки учнів до їх виконання. Сучасні дидакти І. П. Підласий та І. П. Харламов переконані, що домашня робота учнів є складовою частиною процесу навчання, яка має за мету розширити і поглибити знання, отримані на уроці, запобігти їхньому забуванню, перенесення їх на практику через виконання певних завдань, розвиток індивідуальних схильностей і творчих здібностей. На думку М. М. Фіцули, пізнавальна діяльність учнів на уроці потребує додаткової домашньої роботи: вправляння у застосуванні правил, виконанні завдань, розв'язанні задач, знаходженні в підручнику відповідей на запитання вчителя тощо [4, с. 183].

Крім того, окреслена проблема є предметом дискусії методистів та вчителів. Вони активно поширюють власний педагогічний досвід і дають поради як колегам, так і батькам щодо успішності виконання домашнього завдання, а саме: І. С. Іванова – вчитель математики, О. В. Гутова – вчитель початкових класів, Л.Ю. Тарнавська – вчитель-методист та інші. Проте питання формування у майбутніх учителів хімії прийомів визначення та надання домашнього завдання досліджене не було.

Метою статті є розкриття досвіду формування навичок визначення та надання домашнього завдання у майбутніх учителів хімії.

Організація уроку як основної організаційної форми навчання в загальноосвітній школі, звичайно, підпорядковується певним загальнодидактичним вимогам. Це ж стосується й організації проведення такого етапу уроку, як «домашнє завдання та інструкції до нього».

Українські дидакти А.І. Кузьмінський та С.В. Омеляненко [3] пропонують дотримуватися елементів педагогічної техніки: 1) логічно виділяти цей вид роботи як важливий компонент навчальної праці школярів; 2) відповідний структурний компонент уроку не залишати на кінець уроку, а ставити його безпосередньо після опрацювання нового навчального матеріалу; 3) забезпечувати процес фіксування домашнього завдання організаційно. Автори наводять покрокову інструкцію процесу фіксування домашнього завдання, яку графічно інтерпретували у схему 1 та надаємо студентам для наочного засвоєння.

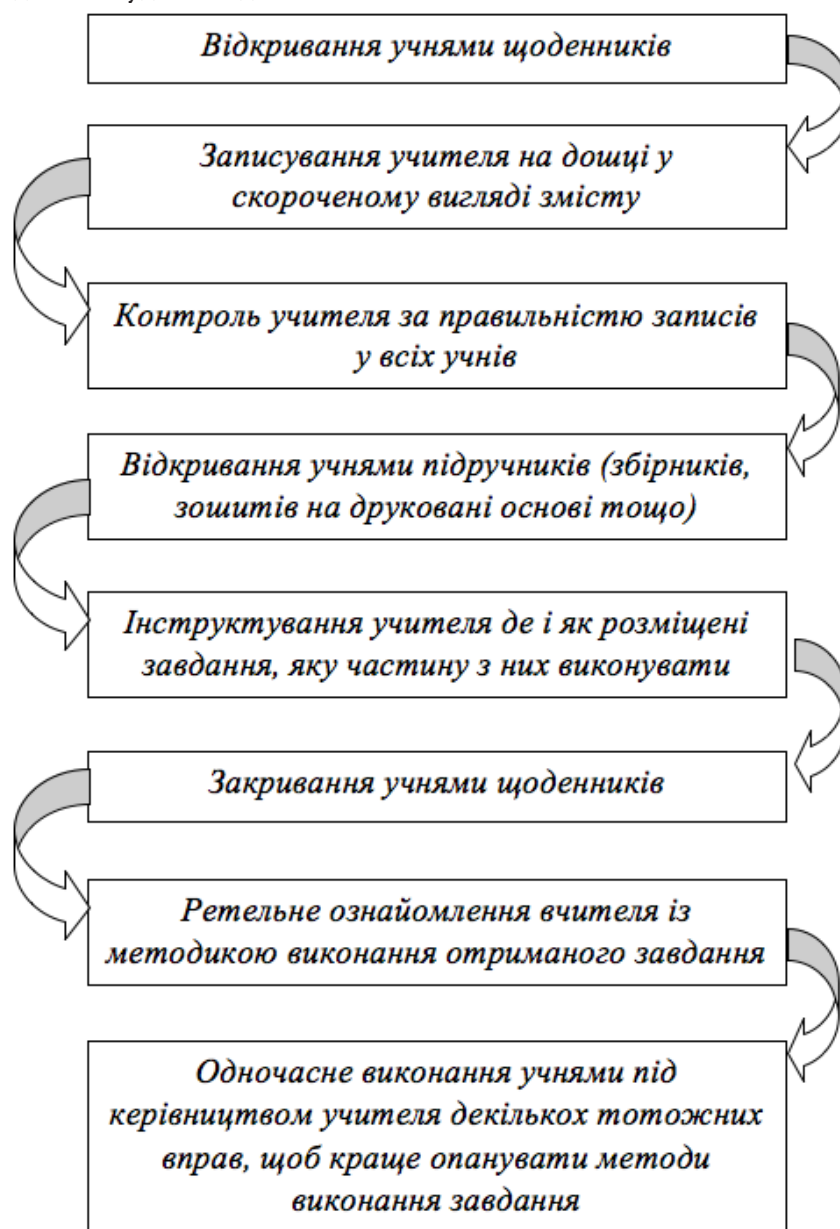


Схема 1. Послідовність дій учителя та учнів на етапі уроку «Домашнє завдання та інструкції до нього»

Основою домашнього завдання є домашня самостійна робота учнів, яка включає такі види навчально-пізнавальної діяльності: робота зі змістом підручника (читання матеріалу параграфу, відтворення матеріалу, ознайомлення з новим текстом, виписування незрозумілих виразів чи зворотів); виконання письмових і графічних робіт (написання творів, переказів, виготовлення кулестержневих моделей, креслення, малюнків, заповнення таблиць, оформлення контурних карт тощо); виконання усних вправ (підбір прикладів на правила, вивчення хронологічних таблиць тощо); самостійна практична робота, яка проводиться з метою прове-

дення спостережень за рослинами, тваринами, вивчення рельєфу місцевості, дослідження явищ природи або творів мистецтва; проведення домашніх біологічних чи хімічних експериментів; виконання різноманітних вправ і розв'язання задач; читання статей, науково-популярних журналів; заучування напам'ять правил, цитат, віршів.

Сучасні тенденції розвитку освіти, зокрема організація навчального процесу на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, забезпечують диференційований підхід до визначення змісту й обсягу домашнього завдання, які враховують індивідуальні особливості учнів, їх інтереси, нахили і можливості. При цьому, і сам учитель, і діти повинні точно знати, яку мету переслідує запропоноване домашнє завдання. Адже учень працює зовсім інакше, знаючи, з якою метою він працює [1].

Російський педагог А.О. Гін визначає три рівні домашнього завдання. Перший рівень – обов'язковий мінімум. Головна ознака цього завдання: воно має бути абсолютно зрозумілим і посильним будь-якому учню. Другий рівень – тренувальний, його виконують учні, які бажають добре знати предмет і без особливих труднощів опановують програму; при цьому, за вимогою вчителя, вони можуть бути звільнені від завдання першого рівня. Третій рівень – творче завдання – використовують залежно від теми уроку, підготовленості класу тощо; його виконують учні, зазвичай, на добровільних засадах, і воно стимулюється вчителем високою оцінкою й схваленням [2, с. 21].

Учителі хімії, як правило, пропонують два рівня домашніх завдань – обов'язкове та додаткове. Обов'язкове домашнє завдання передбачає виконання загальних (фронтальних) видів робіт, як-то: вивчити відповідний параграф чи частину параграфу підручника; опрацювати ілюстрації підручника; розглянути наведені приклади розв'язків задач, написання рівнянь хімічних реакцій, виконання вправ; дати усні або письмові відповіді на питання в кінці параграфу; письмово виконати тренувальні вправи; розв'язати задачі; заповнити порівняльну таблицю; скласти узагальнюючу схему тощо.

Додаткове домашнє завдання, як правило, творчого характеру, що розробляється для учнів, які навчаються на високому рівні навчальних можливостей та виявляють зацікавленість в опануванні хімії. Діапазон творчих завдань широкий, однак серед них можна виокремити деякі типові групи. Наприклад: придумати легенду, казку, фантастичне оповідання з навчальної теми із включенням нових термінів і понять; скласти кросворд чи чайнворд; розробити збірники цікавих фактів, прикладів і задач з навчальної теми; скласти анотації на статті з визначеної теми; підготувати повідомлення, доповідь, реферат; взяти інтерв'ю у фахівця з певної галузі промисловості чи сільського господарства; придумати опорні сигнали, навчальний плакат, узагальнюючу схему; розробити навчальні комікси; виготовити модель приладу для дослідження того чи іншого хімічного явища; виконати і пояснити хімічний експеримент в домашніх умовах; скласти питання для однокласників тощо. Вчитель обирає творче завдання виходячи з індивідуальних особливостей конкретних учнів кожного класу.

Види домашніх завдань можна класифікувати за багатьма ознаками. Узагальнення напрацьовань українських педагогів [1] набуло вигляду таблиці. На практичному занятті з «Методики викладання хімії», на якому детально розкривається зміст і методика проведення кожного етапу уроку хімії, студенти заповнюють розроблену нами узагальнюючу таблицю прикладами визначених видів домашніх завдань з конкретних тем уроків хімії 8-9 класу.

Таблиця 1

КЛАСИФІКАЦІЯ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ З ХІМІЇ

За способом виконання:	усні (прочитати статтю, відповідний параграф підручника)	
	письмові (розв'язати задачу, виконати вправу)	
	предметно-практичні (провести дослід, вивчити природне явище)	

За етапом процесу засвоєння знань, спрямовані на:	<i>сприйняття нового матеріалу</i> (ознайомлення з текстом або ілюстраціями підручника, таблицями)	
	<i>осмислення засвоєного на уроці матеріалу</i> (систематизація, узагальнення, пояснення)	
	<i>закріплення засвоєного на уроці матеріалу</i> (заучування закону чи правила, вправи на запам'ятовування, виконання тренувальних вправ)	
	<i>застосування одержаних знань</i> (розв'язування задач, виконання дослідів)	
За характером навчальних дій учня	<i>виконавські</i> (повторення, відтворення навчального матеріалу, виконання вправ)	
	<i>творчі</i> (написання фантастичної історії, складання кросвордів чи ребусів, підготовка доповідей)	
За ступенем індивідуалізації	<i>загальні</i> (опрацювання параграфу підручника, виконання тренувальних вправ, розв'язування типових задач)	
	<i>диференційовані або індивідуалізовані</i> (завдання, що відповідають можливостям і схильностям окремих груп учнів класу)	
	<i>індивідуальні</i> (додаткові творчі завдання для «сильних» учнів)	
За ступенем самостійності навчально-пізнавальної діяльності	<i>репродуктивні</i> (розв'язати задачу за допомогою засвоєної на уроці формули, виконання завдань за зразком)	
	<i>продуктивні або конструктивні</i> (виділити головне у тексті параграфу підручника, скласти узагальнюючу таблицю або схему)	
	<i>творчі</i> (проведення самостійних експериментів, складання задач, знаходження нових способів розв'язання задач)	

Перед виконанням студентами цього завдання привертаємо їх увагу до проблеми перевантаження учнів. Гігієністи рекомендують визначені обмеження в часі самопідготовки: для учнів 6-7 класів до 2,5 год.; учням 8 класу до 3 годин, а для учнів 9-11 класів до 4 годин.

У своїй роботі застерігаємо майбутніх учителів хімії від згубної практики, яка, на жаль, існує в нашій школі. Коли вчителі переносять на домашню самопідготовку той обсяг інформації, який з тих чи інших причин не був опрацьований на уроці. Такий стан речей значно знижує ефективність домашньої роботи та шкодить іміджу педагога.

Заслуговує уваги методика надання домашнього завдання, запропонована А.О. Гіном. За його розумінням, домашнє завдання будь-якого рівня можна задавати масивом, тобто вчитель пропонує виконати певну кількість завдань або розв'язати декілька задач, а учень обирає скільки з них він може виконати в межах названого мінімуму. Стимулом, при цьому є та обставина, що у зміст майбутньої контрольної роботи ввійдуть запропоновані завдання. Чим більше виконав, тим більше вірогідність швидше розв'язати, так би мовити, «знайому» задачу. Звичайно, що таке завдання не задається до наступного уроку, а пропонується на більш тривалий термін. Надання завдань масивом сприяє появі здорової конкуренції, яку вчитель може підкріплювати відкритою відомістю, куди учні записують номери виконаних завдань.

Крім того, автор пропонує «сильним» учням скористатися правом виконати так зване «особливе завдання». При цьому вчитель наголошує, що подібне завдання можна отримати лише як заохочення. Воно виконується в спеціальному зошиті, впродовж чітко встановленого часу і включає як тренувальні, так і творчі завдання підвищеної складності. Після виконання завдання учням пропонувалося заповнити анкету самоаналізу, в якій указати номери задач, що розв'язувалися легко (РЛ), що розв'язувалися з труднощами і підказкою (РТ), та ті з них, що не були розв'язані (НР) [2, с. 22-24].

Студенти мають усвідомити основні правила визначення та надання домашнього завдання:

1. Визначений обсяг домашнього завдання має бути посильним учням.

2. Зміст домашнього завдання має бути зрозумілим усім учням: учитель повинен докладно провести інструктаж щодо домашньої роботи, рекомендувати джерела інформації, оголосити критерії оцінювання результатів виконання. Необхідно обов'язково домогтися чіткого уявлення учнів про те, що потрібно зробити і як слід виконати завдання в домашніх умовах.

3. Повідомлення домашнього завдання має відбуватися наприкінці уроку, приблизно за три хвилини до його завершення, за умови цілковитої уваги учнів.

4. Після обов'язкового запису домашнього завдання на дошці вчитель перевіряє запис у щоденниках учнів. Через обмеженість місця у щоденнику записи можуть мати певні скорочення, наприклад: *ЛР* – підготуватися до лабораторної роботи, *ОК* – опрацювати конспект, *повт.* – повторити визначений параграф, *КР* – підготуватися до контрольної роботи тощо.

Отже, формування навичок визначення та надання домашнього завдання у студентів – майбутніх учителів хімії – сприяє усвідомленню ними місця і значення самостійної домашньої роботи. Перспективи подальшого розвитку дослідження пов'язані з формуванням у студентів прийомів перевірки різних видів домашнього завдання з хімії.

Список використаних джерел

1. Види домашніх завдань і способи їх перевірки Електронний ресурс Режим доступу: http://teacher.at.ua/publ/vidi_domashnikh_zavdan_ta_sposobi_jikh_perevirki/39-1-0-7872
2. Гин А.А. Приёмы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. 3-е изд. / А.А. Гин. – М. : Вита-Пресс, 2001. – 88 с.
3. Кузьмінський А.І. Технологія і техніка шкільного уроку [Текст]: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський, С.В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

The issue of the necessity of homework is discussed by all the participants of the educational process of a comprehensive secondary school — teachers, pupils and parents. All subjects of study agree that the homework is a necessary supplement and an integral part of each lesson. Only the unity of educational and cognitive activity of a student inside a classroom and beyond it can ensure its success and effectiveness.

The article deals with the methodological approaches of acquiring skills to determine and provide homework assignments by the future Chemistry teachers. Modern trends in education, including the organization of educational process on the basis of competence, personality- and activity-based approaches, provide a differentiated approach of determining the content and the amount of homework, which means taking into account the individual characteristics of students, their interests, inclinations and capabilities. In this case, both teacher and the children must know the exact purpose of the proposed homework. After all, the student's performance can change drastically, when one is aware of the goal he is putting his effort into.

A more concrete methodology for conducting a Chemistry lesson under the title «Homework and the educational standards» is also present. The article illustrates educational and methodological grounds for practical lessons developed by the authors of the article for the discipline «Methods of teaching Chemistry», which reveals the methodology of conducting a Chemistry lesson. One of the proposed tasks helps students understand different types of homework assignments when teaching Chemistry. Students fill in the summary table designed by us with the examples of certain types of homework assignments on specific topics from the 8th and 9th grade at Chemistry lessons. The article summarizes the basic rules for determining and providing homework.

Key words: types of homework assignments in Chemistry, training of future Chemistry teachers

CONTENTS
SECTION 1. PEDAGOGY

<i>Olena Baranovska</i> INTERSUBJECT INTEGRATION AS A LEADING TREND IN THE ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING	9
<i>Nataliia Bakhmat</i> PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL EDUCATION: TEACHER TRAINING FOR NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	13
<i>Tamara Bondar</i> THE PECULIARITIES OF FUNDING INCLUSIVE EDUCATION IN CANADA	20
<i>Olena Bratkova</i> THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FUTURE LAWYERS' READINESS TO PROFESSIONAL INTERACTION	26
<i>Nataliia Vlasenko, Hanna Kyrylenko, Oleksandr Kyrylenko</i> PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF A TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION AS A PROCESS OF QUALITATIVE CHANGES OF HIS PERSONAL-PROFESSIONAL SPHERE AND PEDAGOGICAL ACTIVITY	30
<i>Oksana Voitovych</i> METHODS OF FORMING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' EMOTIONAL CULTURE.....	35
<i>Anatolii Volichenko, Vasyl Hohots'</i> THEORETICAL ASPECTS OF PREPARING FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TO THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY	41
<i>Valentyna Vonsovykh</i> FORMATION OF MANAGERIAL CULTURE OF THE HEAD OF MODERN SCHOOL	47
<i>Oksana Horbatiuk</i> INTERACTIVE FORMS AND METHODS OF FORMING FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL CULTURE.....	53
<i>Oksana Horodyska</i> FORMATION OF PEDAGOGICAL THINKING OF THE FUTURE TEACHERS	58
<i>Olha Hroshovenko</i> FORMATION OF IDEOLOGICAL AND ECOLOGICAL VALUES OF FUTURE TEACHERS: THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL-CONCEPTUAL ANALYSIS.....	62
<i>Oleksandra Demchenko, Valentyna Lomakovych</i> PECULIARITIES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS PREPARATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA: HISTORICAL EXPERIENCE AND CURRENT TRENDS	68
<i>Nataliia Dichek</i> THE VITALITY OF Y.Z. HILBUKH'S IDEAS ABOUT THE ATTITUDE TOWARDS GIFTED CHILDREN	73
<i>Veronika Drozdova</i> USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES WITH DRAMATURGICAL ROLE-PLAY COMPONENT FOR OF HIGHER SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS DEVELOPMENT	79

<i>Tetiana Dudka</i>	
DIALECTICS OF EDUCATIONAL PROCESS OF EUROPEAN UNIVERSITIES (XIX CENTURY)	84
<i>Tetiana Dutkevych</i>	
FORMING OF STUDENTS' PROFESSIONAL EXPERIENCE DURING LEARNING OF CHILD PSYCHOLOGY	90
<i>Rostyslav Yehorov</i>	
PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF PEDAGOGICAL IDEAS OF LVIV- WARSAW SCHOOL OF PHILOSOPHY (1895 – 1939).....	96
<i>Volodymyr Yezerskyi</i>	
DYNAMIC OF TEENAGERS' INTEREST LEVEL INCREASE TO PHYSICAL EXERCISES IN SUMMER CAMP	101
<i>Liudmyla Zaiika</i>	
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN THE CONTEXT OF SIMULATION TECHNOLOGY APPLICATION	107
<i>Artem Inozemtsev, Taras Inozemtsev</i>	
THE ROLE OF SELF-EDUCATION IN PROFESSIONAL GROWTH OF FUTURE OFFICER-EDUCATOR.....	114
<i>Nataliia Kanosa</i>	
THE PECULIARITIES OF JUNIOR TEENAGERS' ADAPTATION TO THE STUDY IN SECONDARY SCHOOL.....	119
<i>Hennadii Kovalchuk</i>	
FORMATION OF PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION IN TERMS OF TEACHING AT THE UNIVERSITIES	125
<i>Iryna Kovalchuk-Dorozh, Anatolii Kovalchuk</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING STUDENTS' WORLD OUTLOOK CULTURE BY MEANS OF ART-AND-LOUFR ACTIVITY	131
<i>Antoni Krauz, Marek Paluch</i>	
SCIENCE TODAY: SEMIPROGRAMMING IN THE PROFESSIONAL EDUCATION OF MODERN PERSON	137
<i>Iryna Kuchynska</i>	
SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH: CURRENT TASKS AND PROSPECTS OF THEIR SOLUTION	149
<i>Bozhena Mazhets</i>	
MONITORING AND ANALYSIS OF CHILDREN'S ACHIEVEMENTS AS A BASE OF MODIFICATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL PROGRAMS IN POLAND	154
<i>Olena Momot</i>	
TRAJECTORY OF PROFESSIONAL GROWTH OF FUTURE TEACHER PERSONALITY IN THE HEALTHY ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL	160
<i>Zinovii Onyshkiv</i>	
TEACHING PRACTICE AS A MEANS OF PREPARATION OF STUDENTS TO THE PROFESSION.....	166
<i>Andrian Ostapov, Oksana Hordiienko, Yuliia Hordiienko</i>	
TECHNOLOGY OF FORMING MANAGERIAL COMPETENCE OF MODERN SPECIALIST IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS UNDER CONDITIONS OF SPECIALIZED HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	172
<i>Tetiana Potapchuk</i>	

MORAL RESPONSIBILITY: THE MAIN COMPONENTS OF THE CONCEPT	177
<i>Lina Rybalko</i>	
ORGANIZATION OF TEACHING STUDENTS FUNDAMENTS OF HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLES ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH	184
<i>Kateryna Simak</i>	
PEDAGOGICAL PREREQUISITES TO THE DEVELOPMENT OF STUDENT ACADEMIC MOBILITY IN CANADA.....	192
<i>Iryna Smyrnova</i>	
TRAINING OF TEACHERS OF TECHNOLOGIES IN FOREIGN COUNTRIES	197
<i>Vitalii Sokolovskyi</i>	
PATRIOTIC EDUCATION OF TEENAGERS DURING EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES	204
<i>Olha Stoliarenko</i>	
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL CONFLICTS AT BETWEEN TEACHING STAFF UNGRADED SCHOOL AND TEACHERS IN CONFLICT	209
<i>Nataliia Tarasenko</i>	
METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS CONCERNING THE SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMATION I N HIGH MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	215
<i>Anna Khilia</i>	
USING THE DIAGNOSTIC POTENTIAL OF ART THERAPY TECHNOLOGIES IN SOCIAL WORK IN UKRAINE	221
<i>Mariia Chepil</i>	
ACTIVITY OF THE DEPARTMENT OF GENERAL PEDAGOGY AND PRESCHOOL EDUCATION AT DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF INDEPENDENT UKRAINE.....	227
<i>Inna Chervinska</i>	
SOCIO-CULTURAL SPACE OF PUBLIC-ACTIVE SCHOOL IN THE CARPATHIAN REGION.....	234
<i>Inna Shaparenko</i>	
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING THE COURSE «ECOLOGICAL HYGIENE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS» IN TRAINING MASTER STUDENTS SPECIALIZING IN «PHYSICAL EDUCATION».....	240
<i>Volodymyr Shevchenko</i>	
LIFE AND WORK OF POLISH NOBLEMAN FELIX FRANTSOVYCH MOVCHANOVSKYI (LATE XIX - EARLY XX CENTURY)	247
<i>Svitlana Shevchenko</i>	
DEVELOPMENT OF SCHOOLS WITH POLISH LANGUAGE OF STUDYIN INDEPENDENT UKRAINE AS A REFLECTION OF EXTERNAL DIFFERENTIATION IN THE ORGANIZATION OF SCHOOL EDUCATION (1991–2010)	252
<i>Larysa Shevchuk</i>	
ADMINISTRATIVE LEADERSHIP SKILLS AND ENTREPRENEURIAL ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN: BASIC ASPECTS	258
<i>Van Yatszun</i>	
COMMUNICATIVE CULTURE OF PERSONALITY ON DEVELOPMENT VECTOR «EAST-WEST»	263
SECTION 2. METHODS OF TEACHING NATURAL SCIENCES	

<i>Olena Berezkina, Tetiana Koshehnyk</i> PERSONAL COMPONENT OF THE CONTENT OF PHYSICAL CULTURE OF TEENAGER'S PERSONALITY	269
<i>Maryna Diachenko-Bohun</i> BASIC DIRECTIONS OF MODERNIZATION OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS TRAINING TO IMPLEMENT HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY	275
<i>Lesia Coltok</i> THE PECULIARITIES OF USING HEALTH TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF NATURAL SCIENCE IN PRIMARY SCHOOL	281
<i>Olena Komarova</i> THE SYSTEM OF SENIOR PUPILS' KNOWLEDGE IN GENERAL BIOLOGY AND ITS QUALITY	286
<i>Olena Lupalo, Yevhen Sosnenko</i> ACTUALIZATION OF MEDICAL STUDENTS' EMOTIONAL AND VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTHY LIFESTYLE.....	291
<i>Rostyslav Motsyk, Liudmyla Motsyk</i> THE USE OF GOOGLE-SERVICES IN TEACHING PROFESSION	297
<i>Tetiana Nazarenko</i> METODOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING GEOGRAPHY AT SCHOOL	304
<i>Svitlana Naumenko</i> SCIENCE COMPETENCE AS AN OBJECT OF MONITORING OF THE QUALITY OF THE SECONDARY EDUCATION.....	310
<i>Nadiia Oliinuk</i> THE FORMATION OF COGNITIVE ACTIVIVY OF SENIOR PUPILS IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMICS	319
<i>Tetiana Pavliuk</i> THE FORMATION OF PRESCHOOLERS' LOGICAL-MATHEMATICAL COMPETENCE BY MEANS OF FOLK MATHEMATICS.....	325
<i>Viktoriiia Peretiatko, Oksana Tkachuk</i> MASTERING METHODS OF ASSIGNING HOMEWORK BY THE FUTURE CHEMISTRY TEACHERS	330

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Барановська Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Бахмат Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Березкіна Олена Олександрівна – викладач, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського Національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Бондар Тамара Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Черкаський державний технологічний університет.

Браткова Олена Іванівна – викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Власенко Наталія Вікторівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Войтович Оксана Василівна – викладач, Рівненський державний гуманітарний університет.

Воліченко Анатолій Іванович – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Вонсович Валентина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гогоць Василь Дмитрович – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Горбатюк Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гордієнко Оксана Валеріївна – викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Гордієнко Юлія Валеріївна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Городиська Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Грошовенко Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Демченко Олександра Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Дічек Наталія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогіки НАПН України.

Дроздова Вероніка Вячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет.

Дудка Тетяна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Дуткевич Тетяна Вікторівна – кандидат психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Дяченко-Богун Марина Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Єгоров Ростислав Анатолійович – аспірант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Єзерський Володимир Іванович – аспірант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Заїка Людмила Анатоліївна – здобувач, Національний університет оборони України імені Івана Черняховського.

Іноземцев Артем Вікторович – викладач, Полтавський кооперативний коледж Полтавської облспоживспілки.

Іноземцев Тарас Вікторович – аспірант, Служба безпеки України.

Каньоса Наталія Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кириленко Ганна Вікторівна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Кириленко Олександр Іванович – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Ковальчук Анатолій Федорович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ковальчук-Дорож Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Колток Леся Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Комарова Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Криворізький державний педагогічний університет.

Кошельник Тетяна Мусіївна – голова циклової комісії природничо-математичних дисциплін і фізичного виховання, Полтавський коледж нафти і газу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

Крауз Антони – доктор ад'юнкт, Жешівський університет, м. Жешів, Польща.

Кучинська Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ломакович Валентина Ярославівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Лупало Олена Володимирівна – старший викладач, ВДНЗУ «УМСА», м. Полтава.

Мажец Божена Владиславівна – кандидат філологічних наук, ад'юнкт, Вища Школа Бізнесу в Домброві Гурнічей, Польща.

Момот Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Моцик Людмила Володимирівна – здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

Моцик Ростислав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Назаренко Тетяна Геннадіївна – доктор педагогічних наук, доктор філософії за Блонською системою, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Науменко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Олійник Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Онишків Зіновій Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Остапов Андріан Васильович – старший викладач, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Павлюк Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Палюх Марек – доктор габілітований гуманітарних наук, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща.

Перетяцько Вікторія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький національний університет.

Потапчук Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Рибалко Ліна Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка.

Сімак Катерина Віталіївна – викладач, Національний університет «Острозька академія».

Смирнова Ірина Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.

Соколовський Віталій Вікторович – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Сосненко Євген Павлович – старший викладач, ВДНЗУ «УМСА», м. Полтава.

Сторляренко Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Тарасенко Наталія Миронівна – молодший науковий співробітник, Національна академія сухопутних військ ім. гетьмана Петра Сагайдачного.

Ткачук Оксана Василівна – старший викладач, Запорізький національний університет.

Хіля Анна Вікторівна – здобувач, Вінницький державний педагогічний університет імені М.М. Коцюбинського.

Чепіль Марія Миронівна – доктор педагогічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Червінська Інна Богданівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Шапаренко Інна Євгеніївна – кандидат біологічних наук, старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Шевченко Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України.

Шевченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Шевчук Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Яцзунь Ван – аспірант, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист
про підготовку матеріалів до збірника наукових праць
«Педагогічна освіта: теорія і практика»
Випуск 23 (2-2017)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника «Педагогічна освіта: теорія і практика». Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України» (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1) наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після «Списку використаних джерел» подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом «Times New Roman», розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками, і тире «-» (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції «Верхній індекс» ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до «Списку використаних джерел») із заголовком «Примітки» (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок «Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку «кирилицею», потім «латиницею»). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. 1 сторінка А4 – 45 гривень.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, розглядатися і повертатися авторам не будуть. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

(Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно, кошти надсилати лише за пересилання збірника).

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena PetrenkoКОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ.....
COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Key words:(5-7)

Список використаних джерел (зразок)

1. Безхутрий Ю. М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю. М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. – [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
3. Каракуця О. М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. «Українська мова» / О. М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
4. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
5. Ужченко В. Д. Нові лінгвістичні парадигми «концепт – фразеологізм – мовна картина світу» / В. Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку : збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
6. Шукин В. Заметки о мифопоэтике «Грозы» [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.htm1>.
7. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.Науково-методичні статті надсилати до **15 жовтня 2017 року в електронному варіанті** (формат DOC та RTF) на адресу: pedosv@kpnpu.edu.ua

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

E-mail: dec_pedfac@kpnpu.edu.ua

Відомості про автора (авторів):

ПІБ (повністю);

ступінь, вчене звання;

місце роботи, місто;

контактний телефон;

адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення «Нової пошти»).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 22 (1-2017)

Part 1

Editor V. Zhurliak

Computer version I. Hranchuk

Printed in the PE Zvoleiko D.H.

Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300

Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 22 (1-2017)

Частина 1

Редактор В.В. Журляк

Здано в набір _____.

Підписано до друку _____.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. _____. Ум. друк. арк. 66,03. Обл. – вид. арк. _____. Тираж 300.

Друк ПП Зволейко Д.Г.

вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.