

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 20 (1-2016)

Частина 1

м. Кам'янець-Подільський
2016

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 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 № 5 від 25.04.2016 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 3 від 31.03.2016 р.).*

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **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. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, 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); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **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. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Мелексєцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, 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. Локишина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.О. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший 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.20 (1-2016). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 364 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
THE INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NATIONAL ACADEMY
OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE**

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 20 (1-2016)

Part 1

**Kamianets-Podilskyi
2016**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art, senior official, the Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kishinev, Republic of Moldova; **H.S. Tarasenko**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnytsia, Ukraine; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogics, 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 National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 5 of 25.04.2016), Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Protocol № 3 of 31.03.2016).

International editorial board:

O.M. Topuzov, Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **L.D. Berezivska**, Director of V.O. Sukhomlynsky, State Scientific Pedagogical Library of Ukraine of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Associate Professor; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **N.P. Dichuk**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of History of Pedagogy of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **T.M. Zasiukina**, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Educational Establishments Management of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **V.M. Labunets**, Doctor of Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Editor-in-Chief); **N.V. Hudyma**, Candidate of Filology, Associate Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (Chief Secretary); **Yanush Mionso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **L.M. Voyevidko**, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **N.V. Melekestseva**, Candidate of Filology, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University (language editor); **I.O. Kuchynska**, Doctor of Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **N.V. Bakhmat**, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Ziamba Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, vice-principal for scientific work of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Comparative Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **O.O. Onats**, Candidate of Pedagogics, senior researcher of the Laboratory of Educational Establishments Management of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **O.M. Onats**, Candidate of Pedagogics, senior researcher of the Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Cracow, Cracow, Republic of Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogics, Professor, corresponding member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Chief Research worker of the Laboratory of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art, Professor, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University.

Pedagogical Education: Theory and Practice. Collection of research papers / Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University; the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 20 (1-2016). Part.1. – Kamianets-Podilskiy, 2016. – 364 p.

The collection of research papers is devoted to 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>Багно Юлія</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	9
<i>Бахмат Наталія</i> ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	14
<i>Боднар Дмитро</i> ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ О.Р. МАЗУРКЕВИЧА ЩОДО РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	21
<i>Вдовенко Вікторія</i> СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.....	26
<i>Воронова Світлана</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМАНДИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	32
<i>Гладун Ольга</i> ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ ІЗ НИЗЬКИМ СТАТУСОМ У КОЛЕКТИВІ.....	39
<i>Гривко Антоніна</i> ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ПОЛКОДОВОГО ТЕКСТУ ПІДРУЧНИКА.....	45
<i>Даниляк Руслана</i> ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	50
<i>Денисовець Тамара, Денисовець Ірина</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА СОЦІАЛЬНО ЗАНЕДБАНИХ ДІТЕЙ ПІД ЧАС ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ.....	55
<i>Єфремова Галина</i> ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	61
<i>Зайцева Юлія</i> ЕТАПИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	67
<i>Карпенко Ореста</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (XX- ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	72
<i>Коберник Галина</i> НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	77
<i>Ковальчук Геннадій</i> ВИХОВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ В 70-80-Х РОКАХ ХХ СТ.....	82

<i>Ковальчук Ірина</i> ДІАГНОСТИКА ТЕОРЕТИКО-КОМПЕТЕНТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИЯВУ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ.....	89
<i>Куртева Оксана</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ – ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ.....	94
<i>Кучинська Ірина</i> УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	99
<i>Мелешко Віра</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ НА ПРИНЦИПАХ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	105
<i>Момот Олена</i> ЗМІСТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	111
<i>Олинець Тетяна</i> СТАН СФОРМОВАНОСТІ КРОСКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	116
<i>Олійник Надія</i> ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	121
<i>Петренко Леся</i> ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Г. ВАЩЕНКА НА ТВОРЧУ ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ.....	127
<i>Пироженко Павло</i> СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В КНР.....	133
<i>Підборський Юрій</i> ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС.....	139
<i>Плужник Оксана</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	144
<i>Поліщук Світлана</i> ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ І РОЗБУДОВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ» І «НАЦІОНАЛЬНОЇ ДОКТРИНИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ХХІ СТОЛІТТІ».....	149
<i>Присакар Володимир</i> ЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДОМІНАНТА ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН.....	153
<i>Пукас Іванна, Франчук Тетяна</i> ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА ВНЗ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ НА СТАНДАРТИ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ.....	160
<i>Сергійчук Олена</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РЕАЛІЇ.....	166
<i>Сесак Іван</i> ЦЕРКОВНО-ВЧИТЕЛЬСЬКІ ШКОЛИ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ У КІНЦІ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	172
<i>Трегуб Ольга</i> СУЧАСНІ МЕТОДИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	178

<i>Трофименко Анастасія</i> КОМПЕТЕНТІСНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	183
<i>Федорчук Вікторія</i> ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	187
<i>Хоменко Алла</i> ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ ЯК ДИСЦИПЛІНАРНА МАТРИЦЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ.....	194
<i>Хоменко Олександр</i> СУЧАСНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	200
<i>Чернюк Світлана</i> ДИТЯЧИ ТА МОЛОДІЖНІ РЕЛІГІЙНІ ОБ'ЄДНАННЯ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ.....	206
<i>Шандрук Світлана</i> ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ США.....	211
<i>Шапран Ольга</i> РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	216
<i>Шапран Юрій</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	221
<i>Шевченко Володимир</i> РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У 1860-1923 РР. (ІЗ ФОНДІВ ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ).....	227
<i>Шулигіна Раїса</i> ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ЯК МОРАЛЬНИЙ ВИМІР ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	233
<i>Яланська Світлана</i> УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ.....	238
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Анісімов Микола</i> СПЕЦИФІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРЕДМЕТА КРЕСЛЕННЯ В СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	243
<i>Баландюк Роман</i> МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ.....	248
<i>Ващенко Лідія</i> МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГУ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРЕДМЕТНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОГО ЛІЦЕЮ.....	253
<i>Волошена Вікторія</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ.....	261
<i>Гнатенко Ольга, Кушлик Юлія</i> ВИКОРИСТАННЯ ПОШУКОВИХ ТАБЛИЦЬ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	267

<i>Грицай Наталія</i> МЕТОДИЧНА МАЙСТЕРНЯ ЯК ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ.....	273
<i>Донець Олександр</i> СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВЛЕНІСТЮ БОКСЕРІВ.....	279
<i>Кобильник Тарас</i> ОПРАЦЮВАННЯ СТАТИСТИЧНИХ ДАНИХ ЗАСОБАМИ ПАКЕТУ R.....	284
<i>Корець Олександр</i> НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	291
<i>Литвінчук Альона</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	298
<i>Надтока Олександр</i> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ЕВОЛЮЦІОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПОНЯТЬ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ.....	304
<i>Назаренко Тетяна</i> УКРАЇНОЗНАВЧА КОМПОНЕНТА В ЗМІСТІ ОНОВЛЕНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	310
<i>Непорожня Лідія</i> ПІДРУЧНИК ІЗ ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	315
<i>Онїко Валентина</i> ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	320
<i>Палюх Марек, Маликовський Радослав</i> ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПАТОЛОГИИ КАК УГРОЗА ОБЩЕСТВЕННОМУ ПОРЯДКУ И БЕЗОПАСНОСТИ ИНДИВИДУУМА (ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ).....	326
<i>Перетяцько Вікторія, Ткачук Оксана</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ АКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ- ПЕРШОКУРСНИКІВ НА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ХІМІЇ.....	333
<i>Снісар Олена</i> ЗАСТОСУВАННЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ.....	339
<i>Сурсаєва Інна</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФЕЛЬДШЕРІВ.....	344
<i>Якименко Наталія</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	349
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	359
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	362



РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА



УДК 378.011.3-051:378.147.091.33-027

Юлія Багно
Juliya Vagno

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ДИДАКТИЧНОЇ ПРАКТИКИ

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING PRACTICE

Загальне уявлення про сутність педагогічної професії, особливості організації педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу відбувається в процесі проходження психолого-педагогічної (дидактичної) практики. Вона передбачає аналіз навчальних програм із предметів (залежно від напрямку підготовки студента) здійснюється на основі компаративного підходу: аналіз та порівняння Державних стандартів базової й повної загальної середньої освіти (2004 року і 2011 року). Звертаємо увагу на сутність компетентностей із кожного навчального предмету, які повинні бути сформовані у школярів. Аналіз уроків студенти здійснюють у кількох аспектах: валеологічний, педагогічний, психологічний. Таким чином у студентів формуються професійна самосвідомість, знання про способи практичного втілення методів навчальної діяльності – компоненти готовності до педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічна практика, майбутні вчителі, Державний стандарт, навчальна програма, аналіз уроків, дидактична практика.

Підвищення якості освіти є однією з актуальних проблем, вирішення цієї проблеми не можливе без якісної підготовки педагога, вчителя, без сформованих професійних умінь та навичок. У процесі формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності суттєву роль відіграє його практична підготовка, яку Законом України «Про вищу освіту» визначено однією з основних форм організації освітнього процесу.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема в процесі педагогічної практики, завжди були актуальними у науково-педагогічній літературі. Так, праці О. Абдуліної, М. Євтуха, О. Гребенюк, М. Кагана, В. Сластьоніна та ін., розкривають різні підходи до визначення дефініції, її роль у професійному становленні і розвитку майбутнього фахівця, її види, зміст, найбільш поширені форми і методи організації, основні критерії оцінки результатів практики, особливості організації і проведення всіх видів педагогічних практик студентів у процесі підготовки сучасного фахівця освітньої сфери.

Так, Г. Шулдик, В. Шулдик розкривають поняття педагогічної практики як ланки, яка пов'язує теоретичне навчання студента і його майбутню роботу в школі. Н. Козакова розглядає педагогічну практику в контексті ступеневої підготовки.

М. Євтух наголошує, що педагогічна практика є обов'язковою складовою навчального процесу педагогічних університетів, педагогічних училищ, адже це форма навчальної діяль-

ності, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їх кваліфікації та має на меті: навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті в процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, і застосування їх на практиці; сприяти оволодінню студентами знаннями про сучасні форми і методи організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі та в ін. типу навчально-виховних закладах (гімназіях, ліцеях, коледжах тощо), а також виховувати у студентів інтерес до педагогічної роботи, формувати потребу систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх в практичній педагогічній діяльності [3, с. 647].

У свою чергу, О. Абдулліна педагогічну практику студентів розглядає як форму професійного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, яка є важливою ланкою між теоретичним навчанням майбутніх учителів та їх самостійною роботою в навчально-виховних установах і виконує низку відповідальних функцій: навчальну (актуалізація, поглиблення і застосування теоретичних знань із суспільно-політичним, спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін, формування педагогічних умінь і навичок); розвивальну (розвиток пізнавальної творчої активності майбутніх учителів, педагогічного мислення); виховну (формування марксистсько-ленінського світогляду, комуністичної переконаності, соціальної активності, професійно-педагогічних якостей особистості вчителя); діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, ступеня професійної підготовленості та придатності до педагогічної діяльності) [1, с. 51].

Як одну із основних форм професійної підготовки у вищій школі, що дозволяє здійснювати навчання студентів на прикладі досвіду педагогічної діяльності розглядає І. Бочкарьова, зазначаючи, що загальною метою практик є сприяння формуванню компетентності бакалаврів у галузі вирішення професійних завдань в умовах обраної професійної діяльності [2].

Педагогічна практика – початковий етап у системі фахової підготовки, перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії. У цей період закладаються основи професійної діяльності майбутніх фахівців із метою оволодіння ними науково-методичною майстерністю викладання, практичними вміннями і навичками; здійснюється формування професійних якостей особистості вчителя-вихователя та інтерес до майбутньої професії. Тому у системі професійної підготовки майбутнього вчителя проходження педагогічної практики є обов'язковою умовою навчально-виховного процесу вищого педагогічного закладу. Педагогічна практика сприяє формуванню творчого ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності, дає змогу визначити правильність вибору професії, рівень педагогічної спрямованості, ступінь професійної здатності.

Метою педагогічної практики є: оволодіння студентами сучасними методами, формами та засобами навчання і виховання; формування необхідних професійно-педагогічних навичок та умінь для вирішення практичних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу у вищій школі; виховання потреби постійного вдосконалення педагогічної майстерності; розвиток творчої ініціативи та конкретних дослідницьких умінь у професійній діяльності викладача вищої школи. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в процесі педагогічної практики забезпечується низкою завдань: ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи у середній і вищій школі та залучення студентів до активної діяльності у ролі вчителя, викладача, куратора тощо; розвиток комунікативних умінь, професійно-педагогічних навичок та практичних умінь здійснювати виховну роботу; вироблення навичок самостійності в підготовці та проведенні різних форм навчально-виховної роботи та особистої відповідальності за якість та ефективність цієї роботи; стимулювання творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; закріплення, поглиблення і збагачення теоретичних знань студентів, застосування отриманих знань при розв'язанні конкретних педагогічних завдань; розвиток у майбутніх учителів педагогічного мислення, здатності до аналітичного осмислення педагогічної дійсності, розширення педагогічного кругозору та формування творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня і майстерності викладачів. Вибір типу навчального або виховного закладу для педагогічної практики визначається специфікою факультету, майбутньою спеціальністю студентів. У ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» створено ефективну мережу баз практик спільними зусиллями регіональних органів управління освітою та виробничим відділом нашого навчального закладу із залученням до цієї роботи найдосвідченіших вчителів.

Перелік, форми, тривалість та терміни проведення практик педагогічних визначаються навчальним планом кожної спеціальності. У зв'язку з підвищенням вимог до підготовки педагогічних кадрів сьогодні створена система цілісної побудови педагогічної практики, що передбачає єдність окремих її етапів, наступність змісту та смислового наповнення, взаємозв'язку з психолого-педагогічними дисциплінами. Адже педагогічна практика спрямована на закріплення теоретичних знань, набуття і вдосконалення практичних умінь та навичок, формування професійної компетентності щодо реалізації державних стандартів.

Зміст педагогічних практик у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» побудований таким чином, щоб закріпити теоретичні знання та сформувані основні педагогічні вміння: планувати та організовувати педагогічний процес, здійснювати діагностику з метою – вивчення особистості дитини, здійснювати виховний та корекційний вплив, організовувати різні види діяльності. Формування вище зазначених умінь здійснюється у процесі проходження студентами навчально-виробничої та переддипломної практик. Проте загальне уявлення про сутність педагогічної професії, особливості організації педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу відбувається в процесі проходження психолого-педагогічної (дидактичної) практики. Адже цей вид практики передбачає підготовку студентів до усвідомленого оволодіння педагогічними вміннями.

Сутність психолого-педагогічної (дидактичної) практики полягає у необхідності поглиблення знань студентів про зміст освіти в загальноосвітніх навчальних закладах та основних документів, що його розкривають; особливості організації навчально-виховного процесу в сучасній школі; підбір навчального матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. Зміст цієї практики – аналізувати навчальні плани та програми, календарно-тематичне планування вчителя та організований на їх основі навчально-виховний процес.

Аналіз сучасних навчальних програм із предметів (залежно від напрямку підготовки студента) здійснюється на засадах компаративного підходу. Сутність такого підходу полягає в аналізі й порівнянні Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти (2004 року та 2011 року, що поступово набуває чинності з 1 вересня 2013 року), а також відповідних навчальних програм. Так, у процесі проходження психолого-педагогічної практики студенти разом із учителем та методистами з практики обговорюють відмінності змісту навчального матеріалу та особливості організації начально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу. У 2015/2016 навчальному році навчання, згідно нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти 2011 року, здійснюється у п'ятих, шостих та сьомих класах, у той час в інших класах основної та старшої школи навчання відбувається згідно Державного стандарту 2004 року. У ході обговорення особливий наголос робимо на принципові відмінності та логіку організації загальної освіти, а саме логіку вирішення завдань і проблем: не примушувати дітей, а мотивувати їх до тієї чи іншої діяльності, формувати потребу у виконанні тих чи інших завдань, сприяти отриманню досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до знань і до процесу їх отримання.

Звертаємо увагу на сутність компетентностей із кожного навчального предмету, які мають бути сформовані у школярів у процесі їх вивчення. Так, наприклад, нові навчальні програми з історії включають основні види предметної компетентності (хронологічні, просторові, інформаційні, логічні, аксіологічні). Реалізація компетентнісного підходу у навчальній програмі здійснюється за рахунок виокремлення у ній державних вимог до рівня загальнонавчальної підготовки учнів з вивчення кожної навчальної теми, як перелік складних умінь, якими має оволодіти учень в процесі навчання [4].

Аналіз уроків студенти здійснюють у кількох аспектах: валеологічному, педагогічному та психологічному, які передбачають:

- валеологічний (санітарно-гігієнічний) аспект: санітарно-гігієнічний режим (провітрене приміщення, чиста та зволожена підлога, відсутність пилу на підвіконнях, наявність кімнатних рослин, чиста дошка); освітлення класу згідно з санітарно-гігієнічними вимогами; відповідний тепловий режим; оснащеність уроку необхідним обладнанням, задовільний його стан; відсутність монотонних звукових подразників (комфортний для людини рівень шуму – 10 Дб, звичайна спокійна розмова – 40 Дб, максимально можливий рівень звуку, який не шкодить здоров'ю, – 70 Дб); тривалість застосування технічних засобів навчання та Інтернет ресурсів згідно з санітарно-гігієнічними вимогами;

- педагогічний (дидактичний) аспект: чергування видів навчальної діяльності учнів (найбільш доцільно 4-6 видів навчально-пізнавальної діяльності з тривалістю кожної 5-10 хвилин); вивчення теми та завдань уроку через діалог з класом; оптимальний розподіл навчального матеріалу та доцільність навантаження учнів протягом уроку; профілактика втоми через зміну довольної та емоційної активності й розслаблення, чергування періодів активності й розслаблення, зміну видів навчальної діяльності; чергування фронтальної, парної і індивідуальної роботи; застосування протягом уроку фізкультхвилинок, релаксаційних пауз, хвилин розслаблення; диференційовані домашні завдання – їх обсяг, робочий ритм, із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх профільної спрямованості; зв'язок теми, мети, змісту уроку з життям; спрямування уроку на розвиток життєвих навичок, компетентностей, цінностей; методи педагогічного впливу на учнів (оптимально – не менше 3 видів за урок: словесний, наочний, самостійної, активної та інтерактивної діяльності тощо); наявність різних видів навчальної діяльності за способом діяльності, рівнем складності завдань, способів взаємодії, доведення особистої думки, самооцінки і взаємної оцінки результатів діяльності, самопізнання; наявність і застосування завдань різної складності з урахуванням особистісних можливостей учнів; гармонійне поєднання навчання, виховання і розвитку учнів у навчальній діяльності;

- психологічний аспект: урахування вікових психолого-фізіологічних особливостей учнів; формування мотивації на досягнення успіху в навчанні (пояснення виконання завдань, підтримка зацікавленості, успіхів учнів учителем, надання взаємодопомоги); раціональне використання завдань, спрямованих на розвиток пам'яті, уваги, уяви, мислення, мови; оцінювання навчальної діяльності дітей шляхом порівняння навчальних досягнень учня не з іншими, а з самим собою; створення емоційно-позитивного клімату навчання (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, наявність емоційних розрядок, добрих жартів, посмішок, використання гумористичних картинок, афоризмів, музикального супроводження тощо); стан учнів у кінці уроку: (відсутність стомлення, висока працездатність, активність; урівноваженість психічного стану).

Аналіз уроків дозволяє сформувати у майбутніх педагогів уявлення про реальний навчально-виховний процес. Адже виділяючи позитивні (використання вчителем при поясненні нового матеріалу) й негативні боки (невідповідність навчальних підручників навчальним програмам; використання вчителем одноманітних методів навчання, в основному методів, коли учні виступають пасивними слухачами). У ході аналізу Державних стандартів, навчальних програм та безпосередньо навчально-виховного процесу (уроків) у студентів формуються професійна самосвідомість, знання про способи практичного втілення методів навчальної діяльності – компоненти готовності до педагогічної діяльності.

Відтак, за період дидактичної практики здійснюється застосовування здобутих теоретичних знань із педагогіки, психології, валеології на практиці; формування умінь і навичок спостерігати педагогічні явища, аналізувати їх та формулювати висновки; відбувається ознайомлення з сучасним станом організації навчально-виховного процесу у закладах освіти, з передовим педагогічним досвідом.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.А. Абдуллина. – Москва : Просвещение, 1990. – С. 40-141 / Электронный ресурс : http://pedlib.ru/Books/2/0131/2_0131-11.shtml#book_page_top
2. Бочкарева И.А. Новые подходы к организации практики в основной образовательной программе подготовки бакалавров / Ирина Александровна Бочкарева / Письма в Эмиссия. Оффлайн : Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал – Декабрь 2009 г / Электронный ресурс : <http://www.emissia.org/offline/2009/1371.htm>
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ ; Юрінком Інтер, 2008. – С. 647
4. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Історія України. Всесвітня історія. 5-9 класи / Електронний ресурс : mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
5. Сергійчук О.М. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності у процесі педагогічної практики : навч.-метод. посіб. / О.М. Сергійчук, Н.П. Онищенко. – 3-є вид., розшир. та доповн. – Переяслав-Хмельницький : Видавництво ПП «СКД», 2012.
6. Шульдик Г.О. Педагогічна практика : Навч. посіб. для студ. пед. вузів / Г.О. Шульдик, В.І. Шульдик. – Київ : Науковий світ, 2000. – 143 с.

In the process of forming of readiness of a future teacher to professional activity his practical training is of a great importance, which is identified by the Law of Ukraine "On higher education" as one of the main forms of educational process organization.

Issues of professional preparation of future teachers, in particular in the process of teaching practice, have always been present in scientific-pedagogical literature (V. Abdullin, I. Bochkarev, N. Evtuh, etc.).

General idea about the nature of the teaching profession, especially the organization of pedagogical activity, educational process takes place in the course of psychological-pedagogical (didactic) practice. The point of this practice is to analyze curricula and programmes, teachers' calendar-thematic planning which are the basis of the educational process organisation. The analysis of the educational curriculum (depending on the direction of student's training) is made on the basis of the comparative approach. The essence of this approach is the analysis and comparison of State standards of basic and full general secondary education (2004 and 2011), as well as appropriate training programmes. Special emphasis is given to the fundamental differences between the logic and organization of general education. The attention is paid to the essence of the competences to be formed for each school. Students perform the analysis of lessons in several aspects: valeological (sanitary) aspect; pedagogical (didactic) aspect: alternation of learning activities students explore topics and lesson objectives through dialogue with the class; the optimal distribution of educational material and the appropriateness of the workload of pupils during the lesson; prevention of fatigue for the change of arbitrary and emotional activity and relaxation, alternating periods of activity and relaxation, and change of training activity; alteration of front, pair and individual work; the use of physical activities, relaxation pauses, moments of relaxation during the lesson; homework – its size the rhythm of work, taking into account age and individual characteristics of children, their profile orientation; communication topics, objectives, content; focus of the lesson on the life skills, competencies, values; methods of pedagogical influence on pupils, different kinds of educational activities according to the method of the activity, the level of complexity of the tasks, ways of interacting, communicating personal views of self and mutual assessment results, self-knowledge; the availability and use of tasks of different complexity according to the personal capabilities of pupils; the harmonious combination of training, education and development of pupils in educational activity; psychological aspect. Students form the professional identity, knowledge of ways of practical implementation of methods of educational activity, components of readiness for pedagogical activity.

Key words: pedagogical practice of future teachers, State standards, curriculum, lessons, teaching practice.

УДК 37.011.3-051:373.3:004

*Наталія Бахмат
Nataliya Bakhmat*

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

FORMING OF COMPETITIVE TEACHER IN THE INFORMATION- TECHNOLOGY ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Визначено провідну роль інформаційних технологій у галузі освіти, основні напрями розвитку педагогічної освіти України, зумовлених інформатизацією суспільства та відповідними реформами. З'ясовано, що розроблення інформаційно-технологічного середовища вищого навчального закладу дасть змогу послідовної інтеграції педагогічних дисциплін, наукових досягнень і практики, процесу підготовки у вишах і професійній діяльності вчителя в початковій школі.

Сформульовано визначення відкритого комп'ютерно інтегрованого навчального середовища – хмаро орієнтованого середовища педагогічної підготовки вчителів початкової школи.

Ключові слова: педагогічна підготовка, хмарні технології, вендор, хмаро орієнтоване середовище педагогічної підготовки.

Системи педагогічної підготовки вчителя початкових класів зарубіжжя зорієнтовує на вибір шляхів удосконалення та модернізації відповідних систем в Україні через удосконалення змісту педагогічної підготовки на основі проектування інформаційно-технологічного педагогічного освітнього середовища (ІТ ПОС), умови якої мають бути спрямовані на інтеграцію і диференціацію знань; відбір та запровадження інноваційних засобів, форм і методів організації навчальної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах (ВПНЗ).

Фактично, з недавніх часів, інформаційні технології (ІТ) почали відігравати одну із центральних ролей у галузі освіти – на сьогодні більшість студентів має значний досвід використання Інтернет у навчанні, звикли до використання електронної пошти, чатів, скайпу, соціальних мереж для спілкування. Зазначене, на наш погляд, також можна віднести і до діяльності викладачів та вчителів, які можуть відібрати низку необхідних інструментів таких ресурсів для ефективного здійснення професійної діяльності.

Як зазначає В.Ю. Биков, „освіта впродовж життя стає критично важливим елементом сталого розвитку суспільства. Інформаційно-комунікаційні технології, які неперервно розвиваються є імперативом прогресу і конкурентоспроможності, каталізують усі без винятку процеси науково-технічного і суспільного розвитку країни, впливаючи на характер розвитку педагогічних систем і системи освіти в цілому. Проте, для забезпечення інтеграції системи освіти України до Європейського і світового освітнього простору, недостатньо обмеження організаційними заходами – існує потреба у більш рішучих кроках у напрямі модернізації цільових і змістово-технологічних аспектів освіти, що базуються на широкому застосуванні ІТ. Саме інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки і освіти, де в основному формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу і соціально-економічного явища, закладаються майбутнє досягнень і розвитку суспільства загалом” [1].

Становлення соціально орієнтованої економіки України зумовлює необхідність пошуку нових напрямів розвитку педагогічної освіти, підготовки висококваліфікованих учителів, здатних зробити свій внесок в інтеграцію України до міжнародної спільноти високорозви-

нених держав. Удосконалення підготовки фахівців вищої наукової кваліфікації є одним із центральних завдань, на вирішення яких спрямовується спільна діяльність вищої школи, академічної та галузевих наук. В останні роки в багатьох публікаціях, присвячених аналізу проблем освіти і науки та питанням збереження кадрового потенціалу науково-технічного комплексу країни, відзначається низка негативних тенденцій у системі підготовки вчителів початкових класів. На сьогодні Україна знаходиться в стадії пошуку шляхів удосконалення системи підготовки висококваліфікованих кадрів для вищої школи та навчальних закладів [2].

Зокрема, Державною цільовою програмою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва України на 2008-2015 роки визначено проблеми підготовки фахівців у сфері європейської та євроатлантичної інтеграції України. Зокрема, в документі визнано, що „реалізація стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу та співробітництво з НАТО можливі лише за умови забезпечення органів державної влади та органів місцевого самоврядування фахівцями, які володіють знаннями і навичками, необхідними для виконання завдань з реалізації державної політики у цій сфері, зокрема з підготовки і виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС і відповідних річних національних програм Україна – НАТО та інших заходів... Вирішення цієї проблеми вбачається в удосконаленні системи підвищення кваліфікації фахівців, які займаються питаннями європейської інтеграції та євроатлантичного співробітництва, її форм і видів з урахуванням відповідності навчальних програм вивченим потребам та якості надання освітніх послуг з метою забезпечення системності та безперервності такого процесу...” [3].

Питанням підготовки вчителів та формування їх конкурентоспроможності присвячено праці Н. Борисової, В. Бондаря, А. Власової, Т. Дем'янюк, Л. Карташової, Н. Корнейченко, В. Лапінського, М. Лебедева, О. Макара, В. Мезинова, Т. Пронюшкіної, О. Філатова та ін. Здійснивши розгляд робіт науковців, констатуємо, що визначеної системи формування досліджуваного конкурентоспроможного педагога в умовах інформаційно-технологічного середовища вищого навчального закладу немає.

Вивчення досвіду підготовки вчителів початкової школи в Україні та у високорозвинутих країнах світу сприятиме виявленню особливого підходу у формуванні конкурентоздатного педагога з урахуванням сучасних тенденцій інформатизації освіти.

Проведені дослідження ставили за мету розкрити необхідність розроблення інформаційно-технологічного середовища вищого навчального закладу, що сприятиме послідовній інтеграції педагогічних дисциплін, наукових досягнень і практики, процесу підготовки у вищих і професійній діяльності вчителя в початковій школі.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі завдання:

- визначити провідну роль інформаційних технологій у галузі освіти та виокремити основні напрями розвитку педагогічної освіти України, зумовлені інформатизацією суспільства та відповідними реформами в освіті;

- встановити причину розриву між рівнем розвитку науки та впровадженням її результатів у процес підготовки й професійної діяльності педагога: освітнє середовище як ВПНЗ, так і початкової школи ;

- довести, що розроблення інформаційно-технологічного середовища вишу дасть змогу послідовно інтегрувати педагогічні дисципліни, наукові досягнення і практики, процес підготовки у ВПНЗ і професійну діяльність учителя в початковій школі;

- визначити керівні положеннями у виборі хмарних моделей з метою використання для організації підготовки вчителів початкової школи.

На підставі розгляду систем підготовки вчителя початкових класів у зарубіжних країнах (Великій Британії, Греції, Ізраїлю, Японії, Фінляндії та ін.) виокремимо декілька основних напрямів розвитку педагогічної освіти України, зумовлених інформатизацією суспільства та відповідними реформами в освіті:

- Тенденційно-прогресивне впровадження ІТ у системи підготовки майбутніх учителів у відповідних навчальних закладах (університетах та коледжах).

- Системи педагогічної підготовки в країнах світу стають більш уніфікованими та спрямованими на підвищення рівня конкурентоздатності вчителів.

- Сутність сучасної педагогічної підготовки спрямована на формування якостей учителя: мобільність, демократичність, конкурентоздатність, підготовленість до виконання професійних обов'язків в умовах взаємодії та збільшення інформаційних потоків.

- Багатоваріативність, багаторівневність та елективність програм, модульний підхід у розподілі педагогічних курсів, інтеграція педагогічних дисциплін.

- Перевага у виборі самостійних форм отримання знань, здебільшого під час практичних занять та педагогічної практики.

- Популяризація нових технологій та методів у навчанні: активних технологій (мікровикладання, моделювання, рольових ігор тощо) та Веб-технологій (Веб-уроки, Веб-консультації, Веб-тренінги, Веб-квести тощо).

Підтвердженням основних аспектів зазначеного може слугувати судження, взяте із аналітичної записки „ІТО ЮНЕСКО” „ІКТ та компетентності вчителів”: „Технології є однією з найважливіших складових освіти в 21 столітті; сучасні учні живуть у глобальному суспільстві і відчувають потребу в інтелектуальному змаганні з однолітками по всьому світу. Експертні оцінки свідчать, що цифрові інструменти і сильна педагогічна база можуть допомогти школам у використанні ефективних стратегій для придбання учнями як традиційних, так і спеціальних навичок, необхідних у 21 столітті. Метою ініціатив в області застосування ІКТ в школах, є не просто більш ефективне використання ІКТ в навчальному процесі, а, швидше, стимулювання економічного розвитку суспільства за рахунок застосування ІКТ. Учні в усьому світі вільно використовують технології для повсякденного спілкування, творчості та обміну інформацією” [4].

Доцільне використання ІТ досить часто може не тільки доповнити, але й замінити традиційні, інколи навіть застарілі засоби чи підходи у навчанні. Їх упровадження в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи може зробити його ефективнішим, зміст навчального матеріалу доступнішим, зрозумілішим та інформативнішим.

Сучасний, конкурентоздатний педагог у галузі початкової освіти на всіх етапах свого педагогічного професійного становлення має стати інтегратором ініціатив і стратегій творчого інноваційного особистісного педагогічного саморозвитку та самореалізації, здатним до проектування, реалізації та впровадження освітнього середовища як авторського, так і навчального закладу. Умови середовища його діяльності мають бути сприятливими для розроблення та використання новітніх форм і методів викладання та навчання, розроблення й використання сучасних засобів навчання.

Однак в Україні встановлено наявність значного розриву між рівнем розвитку науки та впровадженням її результатів у процес підготовки і професійну діяльність педагога. Однією з головних причин є те, що освітнє середовище як ВПНЗ, так і початкової школи значно відстає від рівня ІТ-забезпечення та організації процесу навчання, що має відповідати сучасним вимогам.

За нашими спостереженнями, відсутність єдиної навчальної платформи – ІТ ПОС – технологічної інфраструктури, що дасть змогу доступу до електронних освітніх ресурсів, дещо стримує інноваційний розвиток процесу підготовки педагогічних кадрів. Розроблення такого середовища дасть змогу послідовно інтегрувати педагогічні дисципліни, наукові досягнення і практики, процес підготовки у ВПНЗ і професійну діяльність учителя в початковій школі.

Серед авангардних напрямів розвитку ІТ виділяється поширене використання Cloud Computing (хмарних технологій). Із метою забезпечення доступності, відкритості, повноти, простоти, модульності та динамічності передбачуваного ІТ ПОС, сформувалась потреба звернутися до Cloud Computing, які сьогодні дійсно є передовими технологіями в інформаційному суспільстві та останнім часом відіграють роль провідного інструменту інформатизації в процесі підготовки фахівців. „Хмарові обчислення, які часто називаються просто „хмара”, – це надання обчислювальних ресурсів від прикладних програм до центрів обробки даних за вимогою, через Інтернет і з платою за використання” [5]. „Сьогодні найбільший вплив хмарні ІТ здійснюють саме на засоби навчання: значна кількість методів і форм організації навчання, що сформувалися в процесі розвитку комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, не

набула суттєвих змін. Водночас зазначимо, що у сфері уваги сучасної зарубіжної когнітивної психології знаходяться технології навчання, у яких на перше місце виходить загально-інформаційна діяльність із здобуття відомостей за умови їх постійної і повсюдної доступності та формування навичок неформального навчання” [6].

Зазначимо, що „хмарою називається місце в Інтернеті, де можна зберігати різні дані, в тому числі фото, музику, документи і відео (або взагалі будь-які файли), з легкістю отримуючи до них доступ з комп’ютера, телефону, телевізора або іншого пристрою, підключеного до Інтернету” [7].

Останнім часом для освітян хмарні технології поступово стають одним із найбільш доступних та привабливих напрямів розвитку ІТ, які пропонують пакети [8]:

- IAAS: (англ. *Infrastructure-as-a-Service*) – інфраструктура як послуга – використання хмарної інфраструктури для самостійного управління ресурсами, мережами (операційні системи, платформи і прикладне програмне забезпечення). Користувач отримує можливість контролю операційних систем, віртуальних систем зберігання даних, встановлених програм тощо.

- SAAS: (англ. *Software as a service*) – програмне забезпечення як послуга – бізнес-модель продажу і використання програмного забезпечення, при якій постачальник розробляє Веб-додаток і самостійно управляє ним, надаючи замовнику доступ до програмного забезпечення через Інтернет (електронна пошта, Web-конференції, розроблення електронного контенту тощо). Основна перевага моделі SaaS для користувача полягає у відсутності витрат на установку, оновлення і підтримку функціонування обладнання і програмного забезпечення.

- PAAS: (англ. *Platform as a Service*) – платформа як послуга – бізнес-модель, яка направлена на надання більш широких хмарних обчислень, де користувач отримує доступ до використання цілої інформаційно-технологічної платформи: операційних систем, систем управління базами даних, сполучного програмного забезпечення, засобів розроблення і тестування, розміщених у хмарного провайдера (дисковий простір, базові обчислювальні ресурси для тестування і розробок). Тобто, на відміну від моделі SaaS, споживач отримує доступ до використання не окремого програмного продукту, а цілої робочої платформи, що здатна повністю забезпечити роботу і функціонування всієї компанії. Основна перевага моделі PaaS для користувача полягає в тому, що він економить фінансові ресурси за рахунок відмови від капітальних вкладень на ІТ-інфраструктуру та витрат на безпосереднє обслуговування всього комплексу.

У табл. 1 наведено приклад відповідальності за зайнятості користувача (замовника), за умови самостійного виконання ІТ-робіт та за умови залучення описаних вище пакетів хмарних сервісів.

Розгорнутий аналіз Інтернет-простору показав, що зарубіжні компанії як й освітні установи, спрямовують власну діяльність на випереджальну ефективність, використовуючи, залежно від цілей та потреб, ту чи ту описану вище хмарну модель.

Таблиця 1

ІТ-послуги хмарних сервісів

ІТ-послуги	Виконавець послуг			
	Користувач (замовник)	ХТ – Infrastructure (as a Service)	ХТ – Platform (as a Service)	ХТ – Software (as a Service)
Додатки	+	+	+	+
Дані	+	+	+	+
Середовище виконання	+	+		+
Системне ПЗ	+	+		+
ОС	+	+		+
Віртуалізація	+			+
Сервер	+			+
Сховище	+			+
Мережа	+			+

Хмарні послуги останнім часом на користувачькому ринку надаються багатьма великими ІТ-компаніями (рис. 1) [7].

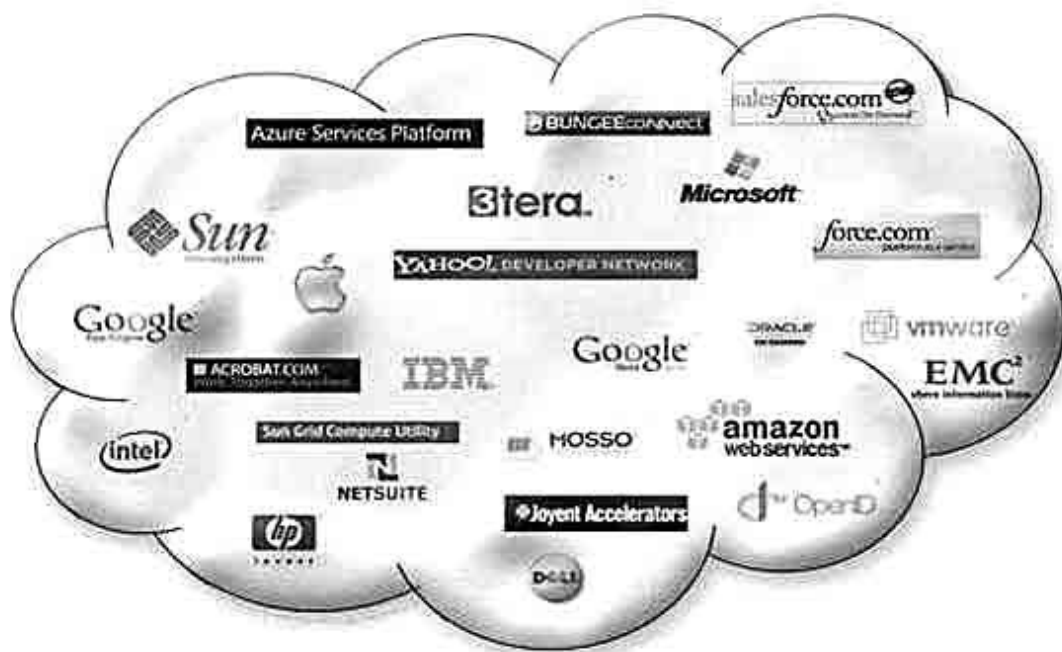


Рис. 1. Найбільш популярні хмарні сервіси

Компанія, яка розробляє та розповсюджує власну продукцію та послуги під особистою торговою маркою, називається вендор (англ. Vendor). Наведемо деякі з них:

1. Amazon.com – Amazon web services (AWS) пропонує клієнтам широкий асортимент продуктів – від онлайн-сховищ та інструментів обробки даних до програмного і технічного забезпечення, необхідного іншим компаніям, щоб пропонувати свої „хмарні” сервіси [9]:

- Amazon EC2 (Elastic Compute Cloud) – передача та збереження даних, процесорний час, розширення кожного конкретного сервера тощо;

- SIMPLEDB – сервіс бази даних із простим інтерфейсом;

- Simple Storage Service (S3) – зберігання великих об’ємів даних;

- CloudFront – розподілена мережа зберігання і доставки контенту;

- Simple Queue Service – система черг повідомлень для створення розподілених застосувань;

- Elastic MapReduce – система обробки і аналізу великих об’ємів даних.

2. Microsoft Windows:

- Live SkyDrive – передача, збереження даних, спільний доступ користувачів;

- Office 365 – містить Веб-версії офісних додатків (Word, Excel і PowerPoint);

- Azure Services Platform – платформа для збереження даних і використання з Web-додатками на серверах, що знаходяться в дата-центрі Microsoft тощо.

3. Dropbox – популярний файлообмінник та синхронізатор файлів (розробник: Evenflow), кросплатформений клієнт (Windows, Mac і Linux та ін.), за допомогою якого користувачі можуть завантажити файли на сервер Dropbox, які можна зробити доступними для інших користувачів, синхронізація файлів на локальному комп’ютері з он-лайн сховищем.

4. Google – Google Drive – призначений для хмарного зберігання файлів користувача, інтеграція з іншими інструментами, можливість редагування офісних документів (текстових форматів, електронних таблиць тощо).

Популярність хмарних моделей у підготовці вчителів початкових класів пояснюється можливістю надання вільного доступу до програмного забезпечення (різних версій та розробників) з будь якого місцезнаходження, низький рівень матеріальних затрат, необов’язковість

наявності у ВПНЗ необхідної ІКТ-інфраструктури, можливість створення хмарної, професійно спрямованої мережі.

Актуальність поширення хмарних сервісів у підготовці педагогів підсилюється загостренням потреб нашого суспільства, які породжуються складним економічним та політичним становищем: відсутність нових підручників, посібників, словників тощо, необхідність методичної підтримки для молодих учителів (викладачів), доступ до першоджерел (їх обмежена кількість в бібліотеках), зменшення обсягів вивчення педагогічних дисциплін, збільшення обсягів навчального матеріалу для самостійного вивчення, потреба у впровадженні дистанційного навчання, неперервному обміні досвідом тощо.

Розгорнуте вивчення хмарних сервісів дозволяє зробити висновок, що у їх виборі, з метою використання для організації підготовки вчителів початкових класів, слід керуватися певними положеннями. Серед них виокремимо основні:

1. Зробити ретельний аналіз хмарних технологій (ХТ) і здійснити обґрунтування їх доцільності та корисності у досягненні цілей підготовки.

2. Здійснити оцінювання якості відібраних ХТ, їх доступність, зрозумілість та умови використання, окреслені вендором.

3. Виконати порівняння та оцінювання характеристик та можливостей ХТ, їх значення для підготовки вчителів.

4. Оцінити можливості ХТ впливу на підсилення традиційних методик підготовки вчителів у ВРНЗ.

5. Оцінити рівень безпечного користування ХТ.

6. Розробити структуру системи ХТ, яка передбачає інтеграцію хмарних сервісів різного призначення.

Означені вище якості хмарних технологій дозволяють припустити, що розроблення на їх основі ІТ ПОС та впровадження його в процес педагогічної підготовки, призначенням якого є збереження інтегрованих навчально-методичних матеріалів та управління ними, які знаходяться в одному сховищі (середовищі) – хмаро орієнтованого середовища педагогічної підготовки (ХОС ПП) вчителів початкових класів, та призначені для використання викладачами та студентами.

Перш ніж перейти до відбору та окреслення складників хмаро орієнтованого середовища, вважаємо за необхідне скористатися визначеннями фундатора напряму ІТ в освіті В. Ю. Бикова, який увів та запропонував до використання визначення деяких явищ [1, с. 9-10]:

- „Закрите комп’ютерно орієнтоване навчальне середовище – ІКТ-навчальне середовище педагогічних систем, у якому окремі дидактичні функції передбачають педагогічно доцільне використання комп’ютерних і комп’ютерно орієнтованих засобів навчання, електронних освітніх ресурсів (ЕОР), а також засобів і сервісів локальних інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ) навчального закладу.

- Закрите комп’ютерно інтегроване навчальне середовище – ІКТ-навчальне середовище педагогічних систем, у якому окремі дидактичні функції, а також принципово деякі важливі функції управління навчальним процесом, передбачають педагогічно доцільне координоване та інтегроване використання комп’ютерних і комп’ютерно орієнтованих засобів навчання, ЕОР, а також засобів і сервісів локальних ІКМ навчального закладу.

- Відкрите комп’ютерно орієнтоване навчальне середовище – ІКТ-навчальне середовище педагогічних систем, у якому окремі дидактичні функції передбачають педагогічно доцільне використання комп’ютерних і комп’ютерно орієнтованих засобів навчання й ЕОР, що входять до складу ІТ-системи навчального закладу, а також засобів, ресурсів і сервісів відкритих ІКМ (Інтернет).

- Персоніфіковане комп’ютерно інтегроване навчальне середовище – відкрите комп’ютерно інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, у якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу”.

Отже, відкрите комп'ютерно інтегроване навчальне середовище – ІТ-навчальне середовище педагогічних систем, у якому переважна більшість дидактичних функцій, а також принципово, деякі важливі функції управління навчальним процесом, передбачають педагогічно доцільне координоване та інтегроване використання комп'ютерних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання й ЕОР, що входять до складу ІКТ-системи навчального закладу, а також засобів, ресурсів і сервісів відкритих ІКМ (Інтернет).

У дефініції явища ХОС ПП чинився опір на визначенні В.Ю. Бикова відкритого комп'ютерно орієнтованого навчального середовища: хмаро орієнтоване середовище педагогічної підготовки вчителів початкової школи (ХОС ПП) – динамічне, відкрите, доступне інформаційно-освітнє середовище, дидактичні функції якого передбачають педагогічно доцільне використання хмарних технологій, ІТ-системи навчального закладу, а також інших ІТ-засобів, ресурсів і сервісів” з метою якісної випереджальної педагогічної підготовки сучасного конкурентоздатного педагога.

Проектування ХОС ПП, за нашими спостереженнями відповідає Рекомендаціям ЮНЕСКО, які твердять, що „викладачі повинні застосовувати такі методи і організаційні форми навчальної роботи, які відповідають вимогам до знань суспільства, що розвивається. Студенти повинні мати можливість не тільки глибоко освоїти зміст запропонованих їм навчальних дисциплін, а й розуміти, як вони можуть самі виробляти нові знання, використовуючи для цього потенціал сучасних засобів ІТ. Для деяких (не виключено, що для багатьох) викладачів, такий підхід може здатися занадто сміливим. Буде потрібно часу, перш ніж педагоги освоюють нові підходи до навчальної роботи. Щоб це сталося, також потрібно чимало зусиль з боку державних органів, установ системи підготовки та професійного розвитку педагогів і керівників шкіл” [10].

Отже, виявлені тенденції останніх новацій в освіті показують, що системна якість педагогічної підготовки вчителя знаходиться в певній залежності від якості та інноваційності освітніх засобів і технологій, їх використання у становленні конкурентоздатного фахівця.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ [Електронний ресурс] / В.Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – Режим доступу : http://ite.kspu.edu/webfm_send/251.
2. Бахмат Н.В. Тенденції підготовки фахівців вищої кваліфікації та її відображення в Інтернет-просторі / Н.В. Бахмат. – Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : Видавництво Черкаського національного університету, 2013. – Вип. 256. – С. 7-13.
3. Державна цільова програма підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців у сфері європейської інтеграції України [Електронний ресурс]. – Єдиний Веб-портал органів виконавчої влади України. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=224468087&cat_id=223290499.
4. Андрущенко В.П. Основи сучасної філософії освіти : навчальний посібник / В.П. Андрущенко, Д.І. Дзвінчук // Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова ; Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу. – Київ-Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – 456 с.
5. Що таке хмара? Обчислення як послуга через Інтернет [Електронний ресурс]. IBM Cloud. – Режим доступу : <http://www.ibm.com/cloud-computing/ua/uk/what-is-cloud-computing.html>.
6. Стрюк А.М. Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ [Електронний ресурс] // А.М. Стрюк, М.В. Рассовицька. – ISSN Online: 2076-8184. Інформаційні технології і засоби навчання, 2014. – Том 42, №4. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/8289/1/1087-4044-1-PB.pdf>
7. Что такое облачные технологии [Электронный ресурс] // „Интернет как среда обитания”. – Режим доступа : <http://anisim.org/articles/chto-takoe-oblachnye-tehnologii/>.

8. Blended Learning [Electronic resource] / The Training Associates (TTA). – Mode of access : <http://www.thetrainingassociates.com/pages/>.
9. Amazon Web Service : хмара, яка пропонує вмістити весь Інтернет [Електронний ресурс]. BBC. – Режим доступу : http://www.bbc.co.uk/ukrainian/business/2014/12/141208_amazon_web_service_feature_she.
10. Структура ІКТ-компетентності учителів. рекомендації ЮНЕСКО [Електронний ресурс] // ЮНЕСКО : сайт. – Режим доступу : <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>

The leading role of information technology in education is determined. The main directions of development of teacher training education of Ukraine due to the computerization of society and relevant reforms in education are distinguished. One of the main reasons of the gap between the level of science and introduction of its results in the training and professional work of the teacher: the educational environment as HTTEE and elementary school lags far behind the level of IT support and organization of the learning process, which must meet modern requirements are established. It was found that the design of information-technology environment of higher education will enable the consistent integration of pedagogical sciences, scientific achievements and practices in the process of preparing at HTTEE and professional work of teachers in elementary school.

The cloud models used by educational institutions to enable students to provide free access to the software are given. The guidance in their choice to be used for the training of primary school teachers are determined.

The definition of open computer integrated learning environment – a cloudy-based environment of pedagogical training of primary school teachers is done.

Key words: *pedagogical training, cloudy technologies, vendor, cloudy oriented environment of teacher training.*

УДК 37(477)(092)

Дмитро Боднар
Dmytro Bodnar

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ О.Р. МАЗУРКЕВИЧА ЩОДО РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

PEDAGOGICAL IDEAS OF O.R. MAZURKEVYCH AS FOR THE FORMATION OF NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE

У статті проаналізовано праці видатного українського вченого-педагога, літературознавця, дослідника творчості та педагогічних поглядів відомих учених, філософів і письменників, критика, публіциста, академіка Академії педагогічних наук України Олександра Романовича Мазуркевича (1913-1995 рр.) останнього періоду його життя. Висвітлено погляди вченого на проблему побудови системи національної освіти в Україні, зокрема літературної освіти школярів.

Ключові слова: *О.М. Мазуркевич, педагогічна спадщина, моральне виховання, літературна освіта.*

На початку 90-х рр. ХХ століття освіта стала втрачати своє значення як процес духовного збагачення, становлення і вдосконалення особистості, вироблення її моральних засад, розвитку людських якостей. Це сприяло виробленню споживацького ставлення молоді до життя, розщепленню моральної та естетичної свідомості. І як наслідок цього переставала бути цінністю людина освічена, думаюча.

Проголошення незалежності України створило принципово нові умови для розвитку національної освіти. Головним завданням стало національно-культурне відродження України, зміну векторів філософії навчання і виховання. Постало завдання розробки нового змісту освіти, без удосконалення якого неможливо було вирішувати численні проблеми галузі, нових підходів до навчання та виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Гуманістичний підхід до навчання та виховання школярів, проголошений на початку 90-х рр. ХХ століття, вимагає особливої уваги до гуманітарної підготовки учнів, зокрема їх літературної освіти. У цьому сенсі є цікавим педагогічний досвід та бачення майбутнього середньої освіти в Україні, зокрема літературної освіти школярів, видатного українського вченого-педагога, літературознавця, дослідника творчості та педагогічних поглядів відомих вчених, філософів і письменників, критика, публіциста, академіка Академії педагогічних наук України Олександра Романовича Мазуркевича (1913-1995 рр.).

Мета статті – висвітлити бачення О.Р.Мазуркевичем шляхів розбудови системи національної освіти в Україні, зокрема дослідити його внесок у створення концепції розвитку літературної освіти в Україні.

Педагогічні ідеї О. Р. Мазуркевича стали предметом вивчення провідних науковців України Л. Д.Березівської, О. Г. Дзевєріна, Ю. М. Кравець (Балаховської), В. П. Мацька, С. О. Пультера, М. Г. Стельмаховича, С. Х. Чавдарова та ін.

На початку 90-х років ХХ століття виникла необхідність вироблення стратегії розвитку освіти, що визнавалася пріоритетним засобом розбудови Української держави. Була прийнята Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). У зв'язку з цим постало завдання розроблення концепції розвитку освіти. До розробки концепції долучилася наукова спільнота України, зокрема свої погляди щодо розробки концепції літературної освіти висловив у своїх працях видатний український вчений, педагог, методист Олександр Романович Мазуркевич.

На шпальтах журналу «Рідна школа» на початку 90-х рр. з'явилася низка статей вченого, у яких, опираючись на історичний досвід вивчення словесності, праці відомих вчених, видатних педагогів, майстрів художнього слова, він висвітлив свої концептуальні погляди на роль та місце літератури у навчанні та вихованні учнів загальноосвітніх навчальних закладів, методичні підходи до навчання словесності та виховання підростаючого покоління.

При побудові концепції літературної освіти Мазуркевич О. Р. відштовхується від тези, що українська література «...покликана формувати світоглядну позицію, моральне обличчя, художньо-естетичні якості, правову, політичну, економічну й екологічну культуру особистості» [1, с. 18]. Саме тому у системі національного виховання, спрямованого на формування у підростаючого покоління світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури українська література, за його твердженням, повинна вийти на пріоритетні напрямки.

Вчений завжди приділяв багато уваги питанню удосконалення змісту освіти [5, с. 31]. Він впевнений у тому, що в основу сучасної концепції літературної освіти є всі підстави покласти наукове визначення літератури як шкільного предмета (чи дисципліни – у вищій школі), яке дав М. С. Грушевський у першій історії української літератури: «Йдеться про вивчення «красного письменства» чи «гарної (тобто художньої) літератури – писемних чи збережених в записках усних пам'яток, «котрі підходять під поняття творів артистичних (художніх), які задовольняють естетичне почуття», «почуття краси» [1, с. 22]. А отже, до концепції літературної освіти, починаючи з визначення її предмета, неодмінно треба включити вивчення усної народної творчості, стверджує учений. Тим паче, що «Українська фольклористика надбала для сучасної школи цілу скарбницю народнописемної творчості в записках класиків мистецтва слова»

[1, с. 26]. Мазуркевич О. Р. сподівається, що у шкільній практиці використовуватимуться пісні, співані Лесею Українкою, зібрані К. Квіткою, пісні, співані М. Гоголем, покладені на музику Н. Аксаковою, праці М. О. Грінченка «Шевченко і музика», П. Гулака-Артемівського «Народні українські пісні з голосом», Д. Ревуцького «Золоті ключі», С. Руданського та А. Димінського «Казки та оповідання з Поділля в записах 1850-1860-их рр.». Крім того, праці, видані у другій половині ХХ століття, як-то: серія збірок народних пісень у записах М. Шашкевича (1973), І. Вагилевича (1983), М. Гоголя (1985), І. Нечуя-Левицького (1985), І. Франка (1970, 1981), О. Маковея (1981) та ін.

Таким чином, робить висновок автор, сучасний розгляд усної народної творчості в цілісній концепції літературної освіти передбачає також відродження й цієї фольклористично-дослідницької спадщини з українського народознавства.

Крім того, він говорить про те, що треба зважати на таке застереження М. С. Грушевського: разом з усною народною творчістю «...ми не можемо викинути з історії словесного мистецтва ні молитов, ні заповідей, ні закляття і замовлянь, оскільки вони вилились в естетичній формі і відповідають тій характеристиці красної словесності, котру ми вище поклали її критерієм: як твору, що виходить з естетичної емоції й має на меті естетичну емоцію» (Михайло Грушевський. Історія української літератури. Том I, с. 51) [1, с. 22].

Важливим чинником у формуванні літературної освіти є, на думку вченого, зв'язок з історією, адже саме через такий зв'язок літературна освіта допомагає збагнути закономірності історичного розвитку українського народу і людства: «У школі – початковій, середній і вищій – літературна освіта здобувається послідовно і поетапно в розумінні «красної словесності» в певній добі у певного народу в її «історичнім розвої», зі з'ясуванням і дотриманням «загальних умов літературної творчості, естетичних настроїв і культурних обставин даної епохи» (Михайло Грушевський. Історія української літератури. Том I, с. 51) [1, с. 22]. Але при цьому принцип історизму має бути очищений «...від пристосовницької до «нової епохи» фальсифікації, що труйною ржею вульгарного соціологізму роз'їдає й деформує «красне слово» письменника [2, с. 20].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому твердженні Мазуркевича О. Р. щодо необхідності вивчення літератури в тісному зв'язку з українознавством і народознавством, етнічної історії та етногенези українців й інших народів України. Закликає втілювати у практику шкільного навчання і виховання ідеї великого педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського щодо здійснення нового підходу до оволодіння скарбами рідної словесності в системі національної освіти на основі народознавства, зокрема на прикладі народознавчого календаря школяра. Робить висновок про потребу втілення в життя дитини кодексу людської порядності, організації навчання і виховання на гуманістичних традиціях.

Корисним вчений вважає включення до концепції літературної освіти пошук і вивчення художніх творів поетів і письменників рідного краю.

Наголосимо, що в системі народної, зокрема й літературної освіти, пріоритетне місце він віддає рідному слову. Особливо важливим О. Р. Мазуркевич вважає лінгвістичний аналіз українського художнього тексту. Ґрунтуючись на творчій спадщині Г. Сковороди, І. Котляревського, Т. Шевченка, Б. Лепкого, Д. Яворницького, І. Срезневського, М. Гоголя та інших, він доходить висновку, що рідна мова є душею і тілом літературної освіти, і ширше – національної школи. Особливі зусилля вчений сконцентрував на необхідності усвідомлення належності М. В. Гоголя до української культури, повернення законного природного історичного права на весь Гоголевський національний скарб [6, с.37].

Тезу про те, що мистецтву читання має належати чільне місце у системі літературної освіти, О. Р. Мазуркевич підтверджує такими словами: «Гідна свого народу, кожна людина

покликана майстерно володіти культурою вираження чуття і мислі, ефективним, дієвим, переконуючим спілкуванням рідним словом і мовами народів, які засвоїла, вміти яскраво й чітко вимовляти мислі, відкривати глибину душі. Саме в цьому найперше відбувається духовне вираження людини» [4, с. 19].

Відродження риторичної спадщини вимагає нового осмислення місця риторики у системі гуманітарної освіти, яка повинна, на думку науковця, ввійти до базової освіти. Це викликає необхідність «добротної» підготовки вчителя словесності у вищих педагогічних навчальних закладах, у яких риторика має розглядатися і як наука, і як навчальна дисципліна. А отже, робить висновок автор, на часі створення словників термінології красномовства.

Науковою основою літературної освіти школярів вчений вважає теорію словесності та формування нового підходу до засвоєння понять з теорії літератури в процесі вивчення творчості письменників. Саме теорія літератури є передумовою збагнення і сприйняття словесного мистецтва. Аналізуючи історичний досвід створення праць з теорії словесності М. В. Ломоносова («Письмо о правилах российского стихотворства», 1739-1778, «Краткое руководство к красноречию. Риторика», 1748, «О пользе книг», 1758, М. В. Гоголя («Учебная книга словесности для русского юношества», 1844-1845), Н. С. Державіна («Основы методики», 1916), М. А. Тупова («Руководство к познанию родов, видов и форм поэзии», 1853), Д. Н. Овсянико-Куликовського («Теория поэзии и прозы. Теория словесности. Руководство для средней школы и для самообразования», 1917), В. Г. Домбровського («Українська стилістика і ритміка», 1923, «Українська поетика, з додатком про найважливіші роди прози», 1924), вчений закликає при створенні підручників з української літератури включати до них науково осмислені й методично доцільні поняття з теорії літератури і при цьому «плідно» скористатись історичним досвідом, оскільки він містить у собі цінні рекомендації щодо

Мазуркевич О.Р. висловлює опасіння, що у гонитві за новизною можуть бути втрачені надбання минулого. Тому актуальними й сьогодні є такі слова з його праці «Воскресіння нетлінного, відродження заповітного» (1994): «... в гонитві за новаціям, а то й просто мавпуючи перед дзеркалом потойбічним, деякі ретиви реконструктори «традиційних» методів навчання і виховання, розігнавшись зопалу й навмання, навіжено руйнують віками випробувані шляхи, поколіннями сходжені стежини «красного письма» до людського серця й розуму — натомість нічого путнього не споруджуючи, опріч того сухостебля й пустоцвіту, яким «відкривають» і «оновлюють» давно відоме й щоразу критично переоцінюване в цивілізованому світі» [2, с.18].

Виходячи з тези, що метою літературної освіти є намагання літературу з'єднати з життям, вчений підтримує твердження С. М. Ільїна про те, що книгу треба зробити інструментом пізнання життя і свого місця в ньому [2, с. 19].

Розвиваючи думку, висловлену у праці «Метод і творчість» щодо виховної сили літератури, О.Р. Мазуркевич наголошує на необхідності добору таких методів вивчення літератури, які б не тільки доносили до учня зміст літературного твору, але й занурювали його у живе, емоційне, натхненне слово письменника.

Пізнання світу через літературу повинно здійснюватися не тільки на тлі української літератури, але й на кращих зразках зарубіжної та літератури народів, які проживають на території України. Теоретичне обґрунтування цього положення О. Р. Мазуркевич знаходить у висловлюваннях видатних учених і письменників, зокрема С. Єфремова, І. Франка, М. Державіна, і поділяє їх думку щодо того, що саме через суму знань можна підняти загальнокультурний рівень народу та сприяти зростанню його національної самосвідомості.

Разом з тим, зауважує вчений, для формування національної духовності навчання і виховання, їх загальнолюдського змісту неможливе без національних педагогічних кадрів. Неодноразово у своїх попередніх працях, зокрема у монографії «Метод і творчість», високу оцінку якої дала Т. Ф. Бугайко, доктор педагогічних наук, професор, заслужена вчителька УРСР, він підкреслював роль вчителя як особистості, яка може донести до серця і розуму своїх

вихованців «ідеї в образах з поетового слова», сформувати душу і свідомість людини, ідейно озброїти й загартувати її [5, с.78].

Після О.Р. Мазуркевича українська дидактика, спираючись на досягнення літературознавства, педагогіки, психології, результати експериментальних досліджень, зробила чимало для оновлення змісту літературної освіти школярів, однак саме він стояв у витоків формування сучасних педагогічних та методичних підходів до викладання літератури в школі.

О.Р. Мазуркевич у своїх працях переконливо доводить, що передові українські вчені, письменники й у період тоталітарної держави демонстрували істинне служіння нації, боролися за вільну, демократичну Українську державу, спрямовували свої зусилля на побудову національної у своїй сутності школи. Він певен, що звернення до джерел з творчої спадщини національної словесності, її відродження допоможе у пошуках витоків та побудови концепції літературної освіти.

Саме така підхід до формування літературної освіти школярів через засвоєння глибин культури свого народу, його звичаїв, мови створює для них можливість сприйняття культурних надбань свого та інших народів світу, сприяє передусім відродженню людини, відродженню справді національної школи.

Зміст освіти – основу освітянської діяльності, зокрема літературної, необхідно повсякчас удосконалювати. Але, вдосконалюючи, треба максимально зберегти те позитивне, що напрацьоване видатними педагогами минульщини, відшукати незамулені джерела народних традицій, кращих психолого-педагогічних здобутків. На наш погляд, у цьому сенсі слід продовжувати вивчення педагогічного спадку, зокрема й педагогічної спадщини О.Р.Мазуркевича, який по праву є не тільки корифеєм методики викладання української літератури у загальноосвітньому навчальному закладі, але й фундатором становлення та розвитку методики літератури як науки.

Список використаних джерел

1. Мазуркевич О.Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного / О.Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – № 7. – С. 18-27.
2. Мазуркевич О.Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного / О.Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – № 8. – С. 18-23.
3. Мазуркевич О.Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного / О.Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 18-25.
4. Мазуркевич О.Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного / О.Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 17-25.
5. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість: Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі їх розвитку і творчого застосування / О.Р. Мазуркевич; Міністерство освіти УРСР, Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР. – Київ : Радянська школа, 1973. - 253 с.
6. Мазуркевич О.Р. Наша національна гідність. Микола Гоголь належить Україні / О.Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С. 35-46.
7. Мазуркевич О.Р. Рідне слово в концепції національної освіти / О.Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1993. – № 10. – С. 7-17.

The article deals with the analysis of works of the last period of life of Ukrainian scholar-teacher, literary scholar, researcher, famous scientist, philosopher and writer, critic, publicist, the academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Oleksandr Romanovych Mazurkevych (1913-1995). The article covers the views of the scientist on the problem of establishing the national system of education in Ukraine, in particular the literary education of schoolchildren. The conclusions were made concerning the role in shaping the concept of literary education in the structure of the concept of national education, development of methodology of Ukrainian literature as a science. The conceptual views of O.R. Mazurke-

vych on the role and place of Ukrainian literature in the training and education of secondary schoolpupils, methodical approaches to teaching Ukrainian literature and education of younger generation are shown, particularly through mastering deeper culture of people, their customs and languages. It is described the scientist's view on the definition of the content of literary education in a secondary school, the need to study Ukrainian literature, as well as foreign one and literature of the people living in Ukraine, with the help of which pupils learn the world. O.R. Mazurkevych is noted to take for the basis of literary education of pupils the theory of literature and advocated the formation of a new approach to mastering the concepts of literary theory in the study of writers. The scientist has called for the return in to school practice rhetoric, emphasized the importance of the art of reading, which should belong to a prominent place in the literary education.

The attention is drawn to the requirement for appropriate academic preparation of teachers. The author focused on the necessity of continuing the study of educational heritage of O.R. Mazurkevych, which is considered to be notable among scientists studying methods of teaching Ukrainian literature in secondary school, the formation and development of methods of literature as a science.

Key words: *O.R. Mazurkevych, pedagogical heritage, moral education, literary education.*

УДК 371.12.16

Вікторія Вдовенко
Victoriya Vdovenko

СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

THE SOCIAL STATUS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY

У статті досліджено, як змінювалося матеріальне становище народного вчителя України впродовж другої половини ХІХ ст. у динаміці. Показано, що з розвитком системи педагогічної освіти, підвищенням освітнього цензу вчителів, під тиском громадськості відбувалося поступове зростання соціального статусу народного вчителя.

Ключові слова: *початкова школа, соціальний статус учителя.*

Низький соціальний статус сучасного українського вчителя вступає у дисонанс із тими завданнями, які сьогодні стоять перед школою. Для ліквідації цієї диспропорції, породженої кризою, варто вивчити історію зазначеної проблеми.

Окремі аспекти соціально-правового статусу вчителів України в історичному аспекті вивчали В. Борисенко, Г. Непорожня, І. Зубков, В. Коваль, І. Коляда, Т. Столярчук, І. Яременко та ін.

Зокрема, Т. Столярчук здійснив ретроспективний аналіз впливу соціально-політичних та організаційно-політичних умов на працю вчителя народних шкіл України другої половини ХІХ ст.; І. Яременко вивчала умови прийняття на службу вчителя, соціально-матеріальні права, інституційні взаємовідносини з державними органами влади та земським керівництвом; розвідка І. Коляди присвячена реконструкції соціально-професійного портрета освітянської інтелігенції Наддніпрянської України другої половини ХІХ ст., порівнянню соціального, правового та матеріального становища її груп.

У нашому дослідженні ставили за мету показати, що боротьба за підвищення якості освіти в історичному плані узгоджувалася з поступовим підвищенням соціального статусу вчителів початкових шкіл.

Соціальний та правовий статус учителів початкової школи Російської імперії в другій половині XIX ст. був надзвичайно низьким. Вони перебували на самому дні освіченої частини тогочасного суспільства і громадськість у тій чи іншій формі постійно нагадувала про це владі.

Відомий дослідник, проректор Українського Вільного Університету у Мюнхені, Г. Васькович писав: „Учителі народних шкіл в царській імперії мали надзвичайно важке становище. Обставини, серед яких вони працювали, були нестерпні не лише з уваги на погані приміщення, тісноту, холод і брак шкільного приладдя, але також з уваги на дуже мізерну платню за свою працю. Їхня платня становила 10 – 15, а найбільше 25 карбованців місячно і тому їм доводилося працювати напівголодними, не кажучи вже про можливість придбання собі книжок для подальшого навчання і індивідуального розвитку. До важкого матеріального становища додавалося важке правне становище учителів, з уваги на різне „начальство”, яке верховодило над учителями, ... робило на них різні доноси. Командувати учителями намагалися: директор, інспектор, піп, поміщик, староста, поштмайстер та інші, а навіть шкільний сторож” [1, с. 14-15].

Навіть зовнішній вигляд і поведінка вчительки була суворо регламентована чиновниками: „Навіть в урочистих випадках життя вона повинна „одягати плаття з тканин гладеньких, без малюнків”, по можливості, темного кольору, і ніяких не модних покроїв. Стрічки й інші прикраси можуть бути допущені лише в дуже обмеженій кількості. Зачіска повинна бути гладенькою; дуже погано, якщо вчителька дозволяє собі „завиватися”... Словом, лише спеціально для вчительок визначається неможливим мати зовнішність, „привабливу для молодої людини”, – наслідком чого може бути заміжжя. Прийнято навіть думати, що вступ до шлюбу зовсім несумісний зі званням вчительки, і досить у багатьох місцях вчителькам „дозволено” виходити заміж лише за учителів... Заборонялося заміжжя й циркулярами начальства (як, наприклад, було в 1899р. в Яранському повіті), й простим звільненням тих, хто „провинився”, – як, наприклад, в 1902р. вчинили у Верхньодніпрянському повіті з учителькою за те, що з нею одружився фельдшер” [15, с. 83]. Деякі інспектори забороняли вчителям і в неділю, і в свято залишати школу. Тільки на Великодні, Різдвяні та літні канікули вчитель міг кудись поїхати, отримавши дозвіл в інспектора [12, с. 39].

У той же час, на нашу думку, варто розглянути такий процес у динаміці, дослідити, як зростало матеріальне становище та покращувався правовий статус народного вчителя з роками.

У середині XIX ст. учителями здебільшого були „вигнані зі служби чиновники, недоучки різних навчальних закладів, відставні солдати, писарі, які навіть не чули про існування педагогіки” [5, с. 39].

Оскільки школа тоді працювала лише від пізньої осені до ранньої весни, тобто під час перерви у сільськогосподарських роботах, то нерідко за вчителювання бралися й селяни, які оволоділи грамотою у тих же початкових школах чи шляхом самоосвіти. Це зумовило нікчемний вихідний стан соціального та правового статусу народного вчителя. Він – виходець із самих низів, який зумів завдяки освіті (досить незначній) піднятися на соціальній драбині трохи вище того рівня, на якому перебувала більшість батьків його учнів. Окрім того, вчителювання в середині XIX ст. здебільшого розглядалося як побічний міжсезонний заробіток. Адже і дяк, і селянин-грамотій мали інші, важливіші джерела існування.

У ході реформ 60-х років на проблему педагогічних кадрів для початкових училищ у державному масштабі уваги звернуто не було. А ось земства, громадськість вже при першому знайомстві зі станом народної освіти оцінили всю гостроту проблеми відсутності педагогічно освічених учителів.

У 1862 р. про гостру потребу в спеціальних закладах для підготовки учителів народних училищ писав на своїх сторінках український часопис „Основа”. У 1865 р. Єлисаветградська повітова управа, вивчивши роботу початкових сільських шкіл повіту, дійшла висновку, що дані заклади працювали неефективно, головним чином, через низький рівень підготовки учителів,

тож „потрібно почати не з відкриття шкіл для дітей, а для викладачів” [17, с. 460]. У 1866 р. у доповіді Катеринославським губернським земським зборам М.О. Корф підкреслював: „Якщо земства бажають серйозно взятися за народну освіту, то вони повинні піклуватися передусім про підготовку народних учителів” [16, с. 130].

Перша спеціальна педагогічна школа в Україні для підготовки народних учителів відкрилася у 1862 р. у приміщенні Київського університету за активної підтримки М.І. Пирогова. У 70-х роках XIX ст. почали з'являтися урядові учительські семінарії (за Положенням 1870): Херсонська (1871), Аккерманська (1872), Вовчанська, Ново-Бугська, Острожська (1874), Преславська (1875), а пізніше церковно-учительські школи. Вчителів для міських училищ готували Глухівський (1874) та Феодосійський (1874) учительські інститути.

Освітній ценз народних учителів почав зростати. Вчительство зростало і кількісно, і якісно. На межі століть, у 1899 – 1900 рр., у Херсонській губернії було обстежено більше півтори тисячі народних учителів всіх типів початкових шкіл, „освітній ценз яких в більшій або меншій мірі визначився” [8, с. 66]. Серед учителів 33,2% – закінчили вчительську семінарію; 16,4% – мали домашню освіту; 10,5% – отримали свідоцтво на звання вчителя; 8,2% – закінчили або колись навчалися в духовних семінаріях; 7,2% – закінчили двокласні початкові школи; 4,9% – церковно-приходські й інші початкові училища. Серед учительок найбільше було таких, хто закінчив епархіальне училище – 26,7%, гімназії – 19,7%, прогімназії – 18,5%, педагогічні курси – 7,3%, одержав свідоцтва на звання вчителя – 12,3%. Із зібраних статистичних даних херсонські земці зробили такий висновок: „Учителі зі спеціальною професійною підготовкою складають лише третину всього вчительського персоналу. Якщо ж до них приєднати й тих, хто має вищу освіту, середню закінчену й незакінчену..., то всіх учителів з порівняно високим цензом буде дещо більше половини (53,2%). До цієї групи, хоча й умовно, слід приєднати ще тих, хто одержав свідоцтво на звання вчителя, тоді контингент учителів із задовільною підготовкою значно збільшиться і становитиме майже дві третини від усіх” [8, с. 68].

У Волинській, Київській та Подільській губерніях земства з'явилися лише у 1903р., тому земських шкіл тут майже не було. У 1904р. у цих губерніях 77,5% шкіл були у духовному відомстві, 22,2% – підпорядковувалися Міністерству народної освіти, і лише 0,3% шкіл були земськими.

Більшість учителів однокласних міністерських та світських шкіл були з числа тих, хто витримав спеціальний іспит й одержав свідоцтво на звання вчителя (44 – 52%) або закінчив учительську семінарію (46 – 55%). Вчительки переважно мали середню освіту (68 – 100%) і частково витримали спеціальний іспит (25 – 31%). У церковних школах контингент учителів і вчительок мав нижчий освітній ценз. Серед учителів переважали ті, хто витримав спеціальний іспит (61 – 79%). Без освітнього цензу було 16 – 31% вчителів. Серед учительок середню освіту мали 46 – 50%; витримали спеціальний іспит – 34 – 38%, не мали освітнього цензу 11 – 19%. В цілому, освітній ценз учительок був вищим, ніж учителів. У двокласних школах освітній ценз вчителів був дещо вищим [13, с. 286].

У силу того як зростав освітній ценз учителя, як він відходив від стану селянина-грамотія або дячка-п'яниці, який з осені до весни вчив селянських дітей грамоті, як він наближався до стану інтелігента, „третього елемента”, зростало і його матеріальне становище. Вчительські гроші із зимового підробітку перетворювалися в основний заробіток.

У 60-х роках XIX ст. учителі одержували платню за свою роботу від сільських громад. А земства видавали лише певну „допомогу” й „нагороди” вчителям. У 70-х роках ситуація почала змінюватися. „Земства все більше і більше збільшують допомогу, „нагороди” перетворюються у „доплати” до платні; потім ці доплати у 80-х роках складають уже більше половини платні, а з 90-х років і більшу його частину”, – писав В. Веселовський [2, с. 585].

На рубежі століть середня платня вчителів була 250 – 300 руб. на рік. Початкова платня у низці випадків не перевищувала 100 руб., хоча максимальна платня, яку платили земства в Таврійській губернії сягала 800 руб. Почали з'являтися різні матеріальні заохочення вчителям, вводилися відсоткові доплати за педагогічний стаж, утворювалися пенсійні каси, товариства взаємодопомоги вчителів. Із 1899 р. Чернігівське губернське земство утворило спеціальний фонд у 25 тис. руб. для надання допомоги на навчання дітям учителів [2, с. 584]. У 1910 р. у

земських школах Київської губернії 61% учителів і вчительок одержували платню в 360 руб., 39% – 400 – 500 руб., і в одній школі – 600 руб. [18, с. 56].

У 1911 р. основна платня у всіх міністерських однокласних однокомплектних школах Волинської губернії становила 360 руб. у рік, в однокласних дво- і багатокомплектних – платня завідуючого становила 420 руб. У завідуючих двокласних початкових шкіл платня була 450 – 500 і навіть 600 руб. Матеріальне становище вчителів церковно-приходських шкіл було значно нижчим, а вчителів міських шкіл – вищим.

Основні оклади вчителів Київської та Подільської губерній в 1911р. в однокласних церковно-приходських школах були такими [13, с. 290]:

Вчителів (%), які одержували:	Київська губернія	Подільська губернія
Менше 100 руб.	8,4	6,8
100 – 150 руб.	10,8	8,1
150 – 200 руб.	9,2	14,1
200 – 250 руб.	51,7	21,8

У той же час у Маріупольському повіті в 1913р. було підраховано, що для самотнього вчителя „прожитковий мінімум складав 467 руб., для сімейного – 881руб. [4, с. 374].

У деяких школах України навіть на початку ХХ ст. практикувалася натуроплата праці вчителям. Так у Київському повіті Київської губернії у Мар'янівській школі учитель одержував 60 руб., 5 десятин землі та 60 пудів жита; учитель Осиковської школи – 50 руб., 4 десятини землі та 50 пудів жита, учитель Старицької школи – 56 руб., 35 фур дров на опалення, 2 десятини орної землі, 1 десятину луків і 72 пуди жита [11, с. 73].

Основні оклади вчителів у 1911р. земських шкіл Київської губернії і міністерських шкіл Подільської губернії представлена в таблиці [13, с. 290]:

Вчителів (%), які одержували:	Київська губернія. 1-кл. і 2-кл. школи	Подільська губернія	
		1-кл. школи	2-кл. школи
300 – 360 руб.	53,8	86,0	49,1
360 – 449 руб.	17,4	10,5	13,1
450 – 499 руб.	22,2	2,9	21,7
500 – 600 руб.	6,5	–	15,5

Крім основного окладу вчителі мали ще різні доплати та пільги. Уніфікованої системи доплат не було, все залежало від волі того чи іншого земства, міського самоврядування, відомства.

У Київській губернії було встановлено три п'ятирічні надбавки по 60 руб. кожна за педагогічний стаж. Крім того у цій губернії багато вчителів одержували додаткову оплату за викладання необов'язкових предметів: за викладання співів – 50 – 60 руб., ручної праці – 50-100 руб., гімнастики – 36-60 руб.; за завідування народними бібліотеками додатково одержували 60 руб., за народні читання – 1-1,5 руб. за кожне, за недільні й вечірні заняття тощо.

У Волинській губернії всі вчителі сільських міністерських і церковно-приходських шкіл користувалися безкоштовною квартирою, опаленням й освітленням. Кращі вчителі одержували щорічні премії від 10 до 25 руб. У цій губернії також надавали підйомні 50 руб. для переїзду на нове місце роботи та лікарняні 50 – 100 руб., але їх видавали рідко через забюрократизованість процедури їх призначення [13, с. 290].

Для порівняння: у 1911 р. попечитель Київського навчального округу П.О. Зілов одержував платню 4500 руб., на харчування – 2000 руб., квартирних – 2000 руб., разом – 8500 руб., а начальник канцелярії цього округу В.Є. Цихоцький відповідно – платню 1000 руб., на харчування 1000 руб., квартирних – 1000 руб., разом 3000 руб. [11, с. 1].

Тож учитель одержував у 10 разів менше, ніж начальник канцелярії навчального округу та в 25 разів менше, ніж попечитель.

Для коректного порівняння співвідношення платні вчительської праці слід також мати на увазі рівень прибутку країни на душу населення. У 1913 р. Україна за цим показником дещо випереджала Румунію, Грецію та деякі інші країни південно-східної Європи, але відставала від Італії у 2, Німеччини – 3, Франції – 3,5, Англії – 4,5, США – 6,7 разів [6, с. 119].

З урахуванням рівня прибутків на душу населення учительська платня в Україні та на Заході суттєво не різнилася. Вона була значно вищою, ніж у людей фізичної праці. Але поступалася платні спеціалістів багатьох інтелігентних професій. Про це М. Корф писав так: „Люди завжди цінують найближчі, безпосередні, негайні результати вище ніж вагоміших, але віддалених... Тому знаменитому лікарю платять сотні рублів за нараду в декілька хвилин, а педагогу, на словах вельми цінному й шанованому, платять копійки за годинну роботу” [7, с. 27].

На нашу думку, матеріальне становище вчителів України було дійсно достатньо важким. Ця обставина поряд із значним збільшенням кількості шкіл у 10 – ті роки ХХ ст. була причиною того, що педагогічний стаж менше 5 років мало 45 – 58% вчителів і 53 – 68% вчительок початкових шкіл Київської губернії [13, с. 291].

У той же час слід мати на увазі, що більшість населення імперії становили селяни. Ще досить значним був прошарок робітників. За своїм матеріальним становищем народний учитель стояв значно вище цих прошарків населення.

Сьогодні важко уявити, що на Волині завідуючим сільських шкіл надавалася ще й прислуга [13, с. 290]; що вчитель Єлисаветградського вищого початкового училища міг просити допомогу в 200 руб. зі спеціальних коштів училища для поїздки на Кавказ для лікування на мінеральних водах і освітянське керівництво підтримало його клопотання [14, арк. 108].

У звіті про педагогічні курси при Єлисаветградському міському шестикласному училищі за 1910 р. читаємо: „У більшості випадків слухачі педагогічних курсів – це діти дуже бідних батьків, які, трапляється, витрачають своє останнє майно, жертвують своїм останнім, іноді й живим інвентарем господарського вжитку, щоб дати сину закінчити курс і одержати місце, яке для таких осіб є ідеалом економічного добробуту” [9, с. 65]. Крім омріяного добробуту випускник навчального педагогічного закладу одержував учительське звання, яке відкривало молодій особі шлях у „третій елемент”, земську інтелігенцію. Крім того, юнаки одержували право на пільгу по відбуванню військової повинності.

Сільська школа, а отже і сільський учитель працювали всього півроку: з осені до весни. Вчителі прагнули на канікулах поспілкуватися, помандрувати. Земства, шкільне керівництво сприяли цьому. Для вчителів постійно організовувалися літні педагогічні курси, на яких вчителі нерідко забезпечувалися поїздом, проживанням, харчуванням за рахунок організаторів курсів.

Деякі земства за свій рахунок організовували поїздки вчителів на педагогічні виставки, екскурсії до великих освітніх центрів тощо. Наприклад, Курське земство влітку 1902 р. направило 30 народних вчителів у поїздку за маршрутом: Курськ – Київ – Одеса – Севастополь – Ялта – Харків – Курськ. На прийом учителів Одеська міська управа виділила 200 руб. Одесити оплатили деякі екскурсії гостей, а також влаштували для них декілька званих обідів. Гостинність одеських освітян була такою, що гості замість 3 – 4 днів за планом, провели в Одесі 6 незабутніх днів [10, арк. 16]. Можна навести ще чимало прикладів турботи про вчителів початкової школи.

Якщо ж говорити про правову захищеність учителя, то вона не була нижчою, ніж у більшості підданих імперії. У цьому контексті слід зазначити, що лише у 1904 р. відмінено тілесні покарання селян, але наступну революцію придушували не лише розстрілами, але й масовим застосуванням нагайок і не лише до селян. Били робітників та студентів, гімназистів та інтелігентів, били всіх без розбору, суду й встановлення вини. Дослідник історії тілесних покарань в імперії М. Євреїнов писав: „У Вороньках Переяславського повіту, наприклад, на сільському сході один мужик виголосив промову про необхідність улаштувати двокласну школу. Уряднику, який теж був тут присутній, здалися ці слова злочинними; він зараз же, не гаючи часу, побив оратора й заарештував його. Земський начальник, князь Голіцин, зааре-

штував 12 чоловік селян за те тільки, що вони не зняли шапок, коли він з'явився на сході. У караульному домі арештовані були тяжко побиті стражниками” [3, с. 217].

За піввіковий термін учительство пройшло складний еволюційний шлях. Воно вийшло з глибин народу, з самих низів його освіченої різночинної частини. Першими вчителями були дячки, відставні дрібні чиновники й солдати, недоучки різних навчальних закладів, селяни-грамотії тощо. Подібний рівень підготовки та складу вчительства зумовлювали його вихідний, досить низький соціальний статус та матеріальне забезпечення. З розвитком системи педагогічної освіти, підвищення вимогливості до освітнього цензу вчителів, якісних змін вчительської корпорації, все голосніше лунали голоси про необхідність поліпшення матеріального забезпечення народного вчителя і відповідно зростання його соціального статусу в суспільстві.

Об'єднані зусилля вчителів і громадськості хоча й повільно, але почали приносити свої результати. На початку ХХ ст. земства, влада вживали різні заходи для поліпшення матеріального становища учителя: зростали їхні оклади, вводилися різні надбавки, запроваджувалося пенсійне забезпечення, започатковувалися нові вчительські товариства взаємодопомоги, все частіше влаштовувалися педагогічні курси, відкривалися учительські бібліотеки тощо.

Матеріальне становище вчителя було в цілому значно кращим, ніж у селян та робітників, дітей яких вони навчали, тобто кращим, ніж у переважної більшості населення імперії. В той же час учитель перебував на найнижчій сходинці соціальної драбини серед освіченої частини суспільства. Рівень його матеріального забезпечення не відповідав уявленням про соціальні стандарти освіченого різночинного прошарку суспільства. Не відповідав він і важливості тих завдань, яке покладало суспільство на школу. Тому голоси про незадовільний матеріальний статус народного вчителя продовжували лунати і з початком нового ХХ століття.

Список використаних джерел

1. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920) / Г. Васькович. – Мюнхен, 1969. – 226 с.
2. Веселовский Б. История земства за сорок лет / Б. Веселовский. – СПб. : Изд. О. Поповой, 1909. – Т.1. – 724 с.
3. Евреинов Н. История телесных наказаний в России / Н. Евреинов. – [репринтное изд.] – Белгород : Пилигрим, 1994. – 235 с.
4. Журнал Мариупольского уездного земского собрания чрезвычайной сессии 20 марта 1903 года // Державний архів Донецької області, ф.110, оп.1, спр.24, арк.374.
5. Королёва Н.Г. Земство на переломе (1905 – 1907гг.) / Н. Королёва. – Москва, 1995. – 263 с.
6. Коропецький І.С. Дещо про минуле, недавнє минуле та сучасне української економіки / І. Коропецький. – Київ : Либідь, 1995. – 238 с.
7. Корф Н. Итоги народного образования в европейских государствах / Н. Корф. – СПб : Тип. Н.Хана, 1879. – 141 с.
8. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1899 и 1900 годы. – Херсон : Тип. О. Ходушиной, 1903. – 117 с.
9. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1910 г. – Елисаветград : Тип. Елисаветградского земства, 1911. – 438 с.
10. О проведении съезда народных учителей Одесского земства // Державний архів Одеської області, ф.16, оп.105, спр.19, арк. 41 – 43.
11. Памятная книжка народных училищ Киевской губернии на 1911 год. – Умань : Энергия, 1911. – 298 с.
12. П.Б. З життя народної школи // Світло. – 1912. – № 1. – С. 37 – 41.
13. Первый общеземский съезд по народному образованию 1911 года. – Заключительный том. – Москва : Тип. С. Яковлева, 1912. – 301 с.
14. Переписка с Елисаветградским городским шестиклассным училищем // Державний архів Кіровоградської області, ф.369, оп.1, спр.28, арк. 108.
15. Петрищев А. Из заметок школьного учителя / А. Петрищев // Русское богатство : ежемесячный литературный и научный журнал. – 1904. – №10. – С. 80-84.
16. Постановление Екатеринославского губернского земского собрания декабрьской сессии 1866 года. – Екатеринослав : Тип. Я. Чаусского, 1867. – 249 с.

17. Систематический свод Постановлений Елисаветградского уездного земского собрания за 1865–1895 гг. / Сост. Е.И. Борисов. – Елисаветград : тип. Гольденберга, 1895. – 897 с.
18. С.Р. Становище початкової освіти в Київському земстві // Світло. – 1912. – №5. – С. 56-57.

The article investigates how the financial position of Ukrainian teacher during the second part of the 19th century was changed. It has been shown that with development of pedagogical educational system, teacher educational qualification, under public's pressure, there was gradual growth of the teacher's social status. Little-known sources and archival documents have been introduced in scientific use.

The teachers have done a difficult evolutionary way for half of the century. They have come from the depth of the people, the most educated part of various ranks of the society. Deacons, retired minor officials, soldiers, half-educated people from different schools and educated peasants were the first teachers. Such level of qualification has shaped their low social status and salary. The development of pedagogical education system, increasing the requirements to the educational qualifications of teachers, qualitative changes of the teachers' corporation lead to the increase of financial providing and social status.

The united efforts of teachers and society gradually have become effective at the beginning of 20th century. Local governments used different measures for the improvement of teachers' financial state, the salary has increased, many perks and pension were involved, new corporations of teachers were formed and the pedagogical courses and libraries were organized.

In general, the financial providing of teacher was better than the material providing of workers and peasants whose children they taught. It means that it was much better than the most people of the empire. At the same time the teacher was on the lowest step of social ladder among educated part of the society. The level of their financial providing was much worse than the providing educated people of the society. The tasks set to school were not fully done. That's why the problem of unsatisfactory financial providing of teacher was still actually at the beginning of the 20th century.

Key words: primary school, the social status of the teacher.

УДК 37:371.113

Світлана Воронова
Svitlana Voronova

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМАНДИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

BUILDING THE PEDAGOGICAL TEAM AT A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

У статті обґрунтовано необхідність формування педагогічної команди в загальноосвітньому навчальному закладі. Встановлено, що командний стиль роботи дозволяє гнучко й швидко реагувати на мінливі умови освітнього середовища, забезпечує якісне надання освітніх послуг. Визначено відмінності між групою та командою. Описано чинники, що впливають на діяльність команди та професійні вміння, які повинні мати її члени.

Ключові слова: група, групова згуртованість, загальноосвітній навчальний заклад, педагогічна команда, формування команди, ціннісні орієнтації.

Реформування системи загальної середньої освіти передбачає об'єднання інтелектуальних та емоційних зусиль педагогів загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ); створення різноманітних цільових (проектних) груп; підвищення ролі мотиваційного аспекту професійної діяльності педагогічних працівників, їх причетність до визначення стратегічних і тактичних основ діяльності закладу освіти. Реалізація стратегії залежить від компетентності педагогів,

їхньої майстерності і конкурентних можливостей. Існує думка, що сьогодні конкурують не заклади освіти, а управлінські команди. Тому виникає необхідність у формуванні команди односторонніх, злагодженості роботи педагогів для досягнення поставлених цілей, самостійному та колегіальному прийнятті рішень, прояві ініціативи, гнучкості, тобто необхідність створення ефективної команди.

Керівник ЗНЗ повинен розуміти, що команда об'єднує навички й досвід усіх педагогів; спільно розробляючи цілі та підходи, завдяки налагодженим комунікаціям, вирішуються проблеми й проявляється ініціатива в режимі реального часу. В результаті заклад освіти гнучко й швидко реагує на мінливі умови освітнього середовища; команда забезпечує якісне надання освітніх послуг; комфортна командна атмосфера є невід'ємною умовою ефективності; завдяки концентрації на ефективності керівник ЗНЗ мотивує, заохочує, винагороджує і підтримує своїх працівників у їхньому прагненні до змін. Але з боку керівника ЗНЗ може чинитися опір щодо формування педагогічної команди, причинами якого виступають: невпевненість у перевагах команди, особистий дискомфорт і ризик, слабкорозвинена етика ефективності у середині ЗНЗ. Тому питання формування дієвої та злагодженої команди в загальноосвітньому навчальному закладі набувають актуальності.

Питанням формування команди науковці приділяють певну увагу. В контексті дослідження цікавлять такі питання: команда як організаційна форма управління (Т. Базаров, Р. Белбін, Д. Бредфорд, Т. Зінкевич-Євстігнеєва, Г. Марков, Т. Пиркова, І. Рибін, В. Третяченко); поняття команди та шляхи створення робочих команд (Д. Катценбах, Д. Сміт); методи командного підходу в управлінні (М. Уолтон, П. Шолтерс); способи підвищення ефективності діяльності команд (У. Бреддик, Д. Грейсон, К. О'Делл); механізми формування команд в освіті, їх конкурентоспроможність та ефективність, психологічна готовність до роботи в команді (Н. Гавриш, Л. Карамушка, Я. Коломінський, Р. Кон, Ю. Синягін, О. Філь, О. Янко). Проте питання формування педагогічної команди потребує практичного впровадження в загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета статті – проаналізувати технологію формування та вплив команди педагогічних працівників на розвиток загальноосвітнього навчального закладу.

Розвиток загальноосвітнього навчального закладу напряду залежить від сформованої в ньому команди педагогів. Але чи завжди педагоги є командою? Чи вони є групою? І чим відрізняється група від команди? Спробуємо відповісти на ці питання. Поняття «група» і «команда» не є тотожними. Можна зібрати групу людей, але при цьому не створити команду. Науковці (Г. Андреева, Р. Беннетт, Х. Грехем, Дж. Мак-Грас, М. Шоу) визначають групу, яка обмежена в розмірах спільність людей, що виділяється із соціального цілого на основі певних ознак [2]; двоє і більше людей, що мають спільні цілі [5]; об'єднання, що складається із двох або більше людей, які з певною мірою активності взаємодіють один з одним [10]; дві або більше особи, які взаємодіють один з одним таким чином, що кожна особа робить вплив на інших і одночасно знаходиться під впливом інших осіб [11].

Феномен «команда» досліджували такі вчені, як Р. Аблязов, М. Бронштейн, Р. Дафт, Л. Карамушка, Д. Катценбах, О. Філь. Вони визначали команду як: автономний самокерований колектив професіоналів, який розділяє цілі, цінності і загальні підходи до реалізації спільної діяльності, має взаємодоповнюючі навички; приймає на себе відповідальність за кінцеві результати, здатний змінювати функціонально-рольовеспіввідношення; має відношення до даного соціуму [1, с. 27]; групу людей, яка організована для спільного рішення загального завдання таким чином, що кожен її учасник відповідає за результати роботи всієї групи [4, с. 17]; всі члени команди схильні до єдиної стратегічної мети і разом з тим несуть колективну відповідальність за її досягнення [6]; групу фахівців, яка характеризується цілеспрямованою, узгодженою роботою з реалізації спільно визначених завдань та функцій управління організацією, поєднуючи різні знання, уміння та навички в процесі виконання командних ролей та використовуючи партнерські принципи взаємодії [7, с. 162]; невелику групу людей

із взаємодоповнюючими навичками, що мають загальнумісію, цілітапідходи до справи, за реалізацію яких вони несуть колективну відповідальність [8].

Проаналізувавши визначення вчених, під педагогічною командою розуміємо групу педагогічних працівників, що має спільні стратегію та мету, орієнтована на спільне розв'язання актуальних завдань, за рішення яких педагоги несуть взаємну відповідальність, на взаємозамінність таміжособистісні взаємини, які надають можливості особистісного зростання.

Отже, група та команда мають схожі ознаки, але в них є й особливості, які вказують на принципові відмінності, що існують між ними. Наведемо характеристики групи та командив межах загальноосвітнього навчального закладу (див. табл. 1).

Таблиця 1

Відмінності між групою та командою

Група	Команда
Члени групи вважають, що працюють у ЗНЗ тільки для виконання адміністративних завдань. Педагоги працюють незалежно один від одного, іноді навіть вступаючи один з одним у протиріччя	Члени команди усвідомлюють свою взаємозалежність і розуміють, що особисті та командні цілі найкраще досягаються спільними зусиллями. Час не витрачається на розподіл сфер впливу або на задоволення власних інтересів за чужий рахунок
Члени групи піклуються, в основному, про себе, оскільки вони не задіяні в достатньому ступені в розробці стратегії та плануванні діяльності ЗНЗ. Вони ставляться до роботи як наймані працівники	Члени команди мають почуття приналежності до своєї роботи та ЗНЗ, оскільки вони працюють над досягненням цілей, які самі допомагали ставити
Членам групи керівник ЗНЗ говорить, що треба робити, але не запитує їхню думку про те, як це зробити краще. Пропозиції не схвалюються	Члени команди вносять свій внесок в успіх ЗНЗ, спрямовуючи талант і знання на досягнення командних цілей
Члени групи з недовірою ставляться до пропозицій колег, тому що не розуміють, яку роль виконують інші члени групи. Висловлювання власної думки або незгоди сприймаються як роз'єднувальні й неконструктивні	Члени команди працюють в атмосфері довіри. Заохочується відкрите висловлювання ідей, думок, незгоди й почуттів. Вітаються будь-які запитання
Члени групи настільки обережні у висловлюваннях, що справжнє порозуміння неможливе.	Члени команди практикують відкриті та чесні форми спілкування. Вони докладають усіх зусиль, щоб зрозуміти точку зору кожного
Члени групи можуть одержувати гарну підготовку, але їх можливості застосовувати отримані знання на роботі обмежуються керівником або іншими членами групи	Керівник ЗНЗ заохочує членів команди розвивати свої навички й застосовувати те, чому вони навчилися, у роботі. Вони одержують підтримку команди
Члени групи опиняються в конфліктних ситуаціях, з яких не вміють знаходити вихід. Керівник ЗНЗ, однак, може при цьому залишатися осторонь доти, поки не нанесений серйозний збиток навчально-виховному процесу	Члени команди розглядають конфлікт як нормальний прояв людських взаємодій. Вони бачать у таких ситуаціях можливості для творчості та народження нових ідей. Вони зацікавлені у швидкому і конструктивному розв'язанні конфліктів
Члени групи можуть брати, а можуть і не брати участь у прийнятті рішень, що впливають на педагогічний колектив.	Члени команди беруть участь у прийнятті рішень, що впливають на команду, але розуміють, що у випадках, коли команда не здатна прийняти рішення або в надзвичайних ситуаціях, останнє слово за керівником ЗНЗ

Отже, формування педагогічної команди в ЗНЗ передбачає наявність ознак, необхідних для досягнення загальних цілей: наявність чітко сформульованих і зрозумілих загальних цілей та стратегій; командна місія; довіра; високий рівень професіоналізму; наявність мотивації спільної діяльності; розвинене почуття спільності та згуртованості; ефективне вирішення конфліктів; взаємозамінність членів команди; наявність знань і досвіду в галузі командного менеджменту.

Враховуючи дослідження Р. Белбіна [3], зазначимо, що для створення ефективної педагогічної команди в ЗНЗ необхідно вісім ролей: голова, організатор, мозковий центр, контролер, дослідники резерву людських ресурсів, трудоголіки, координатори команди, детермінатори. Розглянемо ці ролі детальніше.

Головою виступає директор школи, який здійснює керівництво командою й координує її дії. Він може не бути творчою й обдарованою людиною, але він повинен бути дисциплінованим, цілеспрямованим та врівноваженим. Це той, хто вміє добре слухати й говорити, правильно судити про людей і речі, розуміти потреби інших людей. Організатори – це ініціативні, легко збудливі, мобільні та найбільш впливові люди в колективі. При відсутності голови вони зазвичай беруть на себе його роль, хоча й не є ідеальними людьми для цього (найчастіше це заступники директора з навчально-виховної роботи). Їхня сила полягає в прагненні й бажанні досягти мети, але вони можуть бути надчуттєвими, дратівливими й нетерплячими. Вони необхідні, оскільки спонукають інших членів команди до дії. До мозкового центру належать педагоги, які в інтелектуальному плані дуже впливають на інших. Вони є джерелом оригінальних ідей та пропозицій; мають велику силу уяви, і в той же час вони найрозумніші члени команди. Однак, можуть бути неуважні до деталей, ображатися на критику, бувають мовчазні та стримані. Контролери також розумні, але мають скоріше аналітичний, ніж творчий склад розуму. Вони скрупульозно аналізують ідеї, і мають здатність побачити слабкі місця в аргументах. Контролери менш товариські, ніж інші, приховують свою інформацію, тримаються осторонь від команди, але вони необхідні для перевірки якості. Дослідники резерву людських ресурсів є популярними членами команди, екстраверти, товариські таризикові. Вони привносять у команду нові контакти, ідеї, удосконалення. Вони не є творчими людьми, не тримають кермо влади у своїх руках, тому потрібні команді для того, щоб їх внеском у рішення професійних завдань скористалися інші. Трудоголіки є практичними організаторами всієї діяльності. Вони перетворюють ідеї в завдання, що реально можуть бути виконані. Складання планів виступає сильною стороною їх діяльності. Вони методичні та ефективні в роботі, вселяють довіру. Трудоголіки не є лідерами, вони вмілі й старанні працівники. Координатори команди згуртовують всю команду, підтримуючи інших, вислуховуючи їх, заохочуючи, все розуміють і вносять у роботу почуття гармонії та згоди. Вони популярні та приємні, але не прагнуть до суперництва. Це той тип людей, яких не помічаєш, коли вони є, і яких не вистачає, коли їх немає поруч. Без детермінаторів команда не могла б закінчити нічого до визначеного терміну. Вони перевіряють деталі, турбуються про графіки, дошкуляють іншим необхідністю що-небудь невідкладно зробити. Їхня завзята систематична робота дуже важлива, але не завжди популярна.

Під час формування педагогічної команди в ЗНЗ варто враховувати, що занадто велика кількість людей в одній ролі означає порушення балансу, а коли кількість ролей занадто мала, не будуть виконуватися завдання. Повний набір ролей важливий, коли загальноосвітній навчальний заклад впроваджує інновації та хоче бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

На діяльність педагогічної команди впливають багато чинників, а саме: рівень навченості членів команди ефективним спільним діям, рівень компетентності та сформованості специфічних умінь. Існує певна залежність чинників, що впливають на успіх команди від ефективності дій членів команди: ясність цілей і завдань команди (узгоджуються власні завдання та не допускаються розбіжності; встановлюється, наскільки поставлене завдання здійсненне, і змінити його якщо буде потреба; реально оцінюється ситуація та йдеться до наміченої цілі); наявність плану діяльності й розвитку (складається план роботи команди та корегується в процесі роботи; складається докладний опис етапів роботи; на основі опису обговорюється

напрямок подальшого просування); чіткий розподіл ролей (усі члени команди повинні чітко знати свої ролі, за що відповідає кожний з них, і на що вони спрямовані; використовуються таланти кожного члена команди); висока культура спілкування (члени команди говорять ясно й точно, лаконічно, уникаючи подробиць і прикладів, узятих із приватного життя; вміють слухати інших, не перебивають виступаючого; уникають розмов під час виступу іншого члена команди; вивчають та обмірковують отриману інформацію); вибір ефективної поведінки команди (проводяться дискусії; обговорюються інформація й думки всіх членів команди; пропонуються раціональні дії й способи досягнення цілей; вноситься ясність і ретельно продумуються питання для обговорення; не дозволяється членам команди домінувати під час бесіди; не дозволяється відхилитися від теми бесіди; схвалюється уміння йти на компроміс, усунення напруги в групі; прийняття рішення здійснюється в результаті обговорення; члени команди діляться отриманими враженнями).

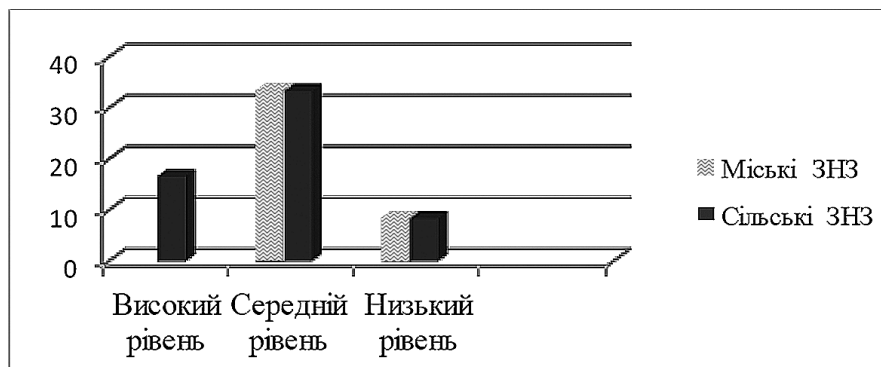
Отже, педагоги ЗНЗ повинні мати такі вміння, що необхідні для командної організації діяльності: мислити самостійно й робити незалежні оцінки; аргументувати свою думку, доводити й спростовувати точку зору; виявляти проблеми, шукати альтернативні шляхи виходу із ситуації; вносити ідеї й ставити цілі; психологічно вірно вступати в процес спілкування й володіти емоціями; відкрито та конструктивно критикувати; оцінювати свою й чужу точку зору та міняти їх під впливом аргументів; володіти культурою дискусії, суперечки, бесіди, мовлення й доступно викладати свою думку; слухати та чути співрозмовника.

З метою визначення рівня сформованості команди було проведено опитування педагогів-загальноосвітніх навчальних закладів Одеської області. Використано методик В. Івашкіна та В. Онуфрієвої [9] на вивчення групової згуртованості та ціннісно-орієнтаційної єдності групи. У якості стимульного матеріалу обрано ділові, моральні та емоційні якості, що відбивають ціннісні орієнтації педагогів. Використання такої методики дозволяє відповісти на питання про те, чи сформована в конкретному закладі освітньо-педагогічна команда.

Дослідженням було охоплено 12 закладів освіти (5 – м. Одеса, 7 – ЗНЗ області) і брало участь 465 педагогічних працівників.

За віком респонденти розподілилися на такі групи: 22-30 років – 24%, 31-40 років – 25%, 41-50 років – 30%, 51-60 років – 17%, 61-70 років – 3%, більше 70 років – 1%. Стаж роботи педагогічних працівників в даному навчальному закладі складав: від 1 до 5 років – 53%, від 6 до 10 років – 21%, від 11 до 15 років – 19%, від 16 до 20 років – 4%, від 21 до 25 років – 2%, більше 25 років – 1%. Тобто, за віком та стажем роботи опитані педагогічні працівники є потужним ресурсом впровадження якісної освіти у своїх навчальних закладах.

Серед запропонованих якостей, що необхідні для групової згуртованості, педагоги надали перевагу діловим (42%), потім – моральним (35%) і наостанок – емоційним якостям (23%). Результати діагностики (див. діаграму 1) дозволяють стверджувати, що високий рівень згуртованості мають 2 навчальних заклади (16,7%), середній рівень – 8 навчальних закладів (66,6%), низький рівень – 2 навчальні заклади (16,7%). Зазначимо, що високий рівень згуртованості мають педагоги сільських шкіл, а низький рівень – педагоги однієї міської однієї сільської шкіл.



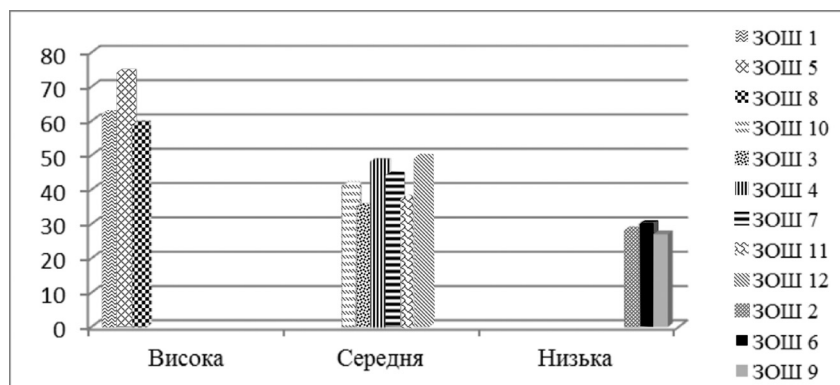
Діаграма 1. Результати вивчення групової згуртованості

Отже, більшість педагогів ЗНЗ мають середній рівень згуртованості, в яких співпадають цілі, цінності та погляди на функціонування закладу освіти; присутня сприятлива, дружня атмосфера; цікава спільна діяльність, спрямована на досягнення загальних цілей; авторитет лідера. Зазначимо, чим більше групова згуртованість, тим вище ефективність роботи.

Вивчення ціннісно-орієнтаційної єдності групи забезпечило такі результати.

Більшість педагогів визначили такі найбільш цінні якості для успішної спільної діяльності, як: працьовитість, ретельність, організованість, активність, порядність, дружелюбність та чуйність. Це свідчить про те, що в педагогів яскраво виражене позитивне відношення до трудової діяльності, яке чітко проявляється на поведінковому рівні. Крім цього, вони готові довіряти оточуючим і вміють жити у згоді з людьми різних поглядів і переконань; здатні співчувати та співпереживати. Також слід виділити характеристики, які були непопулярні: скромність, правдивість, стриманість, веселість, акуратність.

За результатами діагностики (див. діаграму 2) бачимо, що висока ціннісно-орієнтаційна єдність спостерігається в трьох ЗНЗ (74%; 62%; 59%), середня – в шести ЗНЗ (35%; 37%; 41%; 44%; 48%; 49%), низька – в трьох ЗНЗ (27%; 28%; 30%)



Діаграма 2. Результати вивчення ціннісно-орієнтаційної єдності групи

Загальноосвітній навчальний заклад із високою ціннісно-орієнтаційною єдністю має педагогів із дружніми міжособистісними відносинами, взаємною симпатією. Можна говорити про погодженість думок, позицій педагогів у відношенні найбільш значимих для їх життєдіяльності об'єктів. Високий ступінь єдності виступає важливим джерелом інтенсифікації внутрігрупового спілкування й підвищення ефективності спільної діяльності. Вона забезпечує розвиток особистості, різноманітність смаків, інтересів і звичок педагогів. Ціннісно-орієнтаційна єдність педагогічної команди – це зближення підходів до цілей і завдань спільної діяльності, що орієнтовані на морально виправдані цінності.

Загальноосвітній навчальний заклад із середньою ціннісно-орієнтаційною єдністю має достатньо згуртованих педагогів, діяльність яких спрямована на вирішення єдиних завдань і проблем. Можна говорити про дружню атмосферу в даному ЗНЗ. Досить повна включеність усіх педагогів у взаємодію, що припускає усвідомлення власної позиції у взаємодії, усвідомлення позицій інших педагогів, співвіднесення із цим поведінки та дій.

Загальноосвітній навчальний заклад з низькою ціннісно-орієнтаційною єдністю характеризується дрібними підгрупами педагогів з ефектом негласного змагання між собою; близькими відносинами між членами групи або навпаки раптовим виникненням ворожості між окремими членами; помилками керівника закладу освіти у стилі управління; відсутністю спільної цілі, що об'єднує всіх педагогів; млявою динамікою розвитку спільної діяльності.

Якщо співставити результати вивчення групової згуртованості та ціннісно-орієнтаційної єдності групи, то на високому рівні за двома критеріями були дві сільські школи. У такому випадку можемо говорити про сформовану педагогічну команду загальноосвітнього навчального закладу.

Отже, справжні команди народжуються тільки тоді, коли їхні учасники готові брати на себе всі ризики, пов'язані з конфліктами, довірою, взаємозалежністю й завзятою роботою. Сформована педагогічна команда загальноосвітнього навчального закладу є показником міцності, стійкості й злагодженості роботи, заснована на міжособистісних взаєминах між педагогами, які характеризуються взаємною всебічною симпатією членів команди.

Список використаних джерел

1. Аблязов Р.А. Командний менеджмент : навч. посіб. / Р.А. Аблязов, Г.І. Падурець, І.Б. Чудаєва ; за заг. ред. Р.А. Аблязова. – Київ : Видавничий дім «Професіонал», 2008. – 352 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для вузов / Г.М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
3. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров / Р.М. Белбин ; пер. с англ. – Москва : Нипро, 2003. – 232 с.
4. Бронштейн М. Управление командами для «чайников» / М. Бронштейн ; пер. с англ. В.П. Нагорняка, И.И. Нагорной. – Москва : Издательский дом «Вильямс», 2006. – 320 с.
5. Грэхем Х.Т. Управление человеческими ресурсами : учеб. пособие для вузов / Х.Т. Грэхем, Р. Беннетт; пер. с англ. под ред. Т.Ю. Базарова и Б.Л. Еремина. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 598 с.
6. Дафт Р.Л. Менеджмент / Р.Л. Дафт. – СПб. : Питер, 2002. – 832 с.
7. Карамушка Л.М. Формування конкурентноздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. – Київ : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.
8. Катценбах Д. Командный подход. Создание высокоэффективной организации / Д. Катценбах, Д. Смит. – Москва : «Альпина Паблишер», 2013. – 376 с.
9. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
10. McGrath J. E. Small group research, that once and future field: An interpretation of the past with an eye to the future / J. E. McGrath // Group Dynamics : Theory, Research, and Practice. – 1997. – № 1(1), P. 7-27.
11. Shaw M.E. The Psychology of Small Group Behavior / Shaw M.E. – New York; McGraw-Hill, 1971. – p. 107.

This article substantiates the necessity of building the teaching staff teams at general education institutions. It has been established that the team work style allows reacting quickly to the educational environment's changing conditions, providing a high-quality level of educational services, i.e. such work style is an effective one. A comparative analysis of the "team" and "group" concepts allowed defining their main differences. When referring to a "teaching team" we do mention a group of teaching staff, embraced with a joint strategy and common goal thus oriented onto cooperative resolution of pressing problems the teaching staff bearing mutual solution responsibility, in such a way both mutual interchangeability and interpersonal relationships included provide them opportunities for personal growth. The features of roles structure impact by R. Belbin in the formation of an effective pedagogical team are analyzed. The author defined are the factors contributing to team activities (the level of team members training and readiness to effective joint activities, their competence level and relevant specific skills readily formed) as well as the skills required from teachers (independent thinking and making independent assessments, arguing the own opinion, proving and disproving some viewpoint, identifying problems, searching alternative ways resolving some situation, suggesting ideas and setting goals, skills in psychologically constructive process of dialogue, mastering the own emotions in open and constructive criticizing, in evaluating own and other people's views and revising a viewpoint influenced by some arguments; mastering the culture of holding a discussion, a debate, a conversation, a speech and skills in comprehensible exposing of the own opinion, listening and hearing of the interlocutor). It has been established that building such teams at general education establishments depends on the level of such team's head educational leadership, values that are cultivated at such education institution and its corporate culture.

Key words: group, group cohesion, general education institution, team, team-building, values orientation.

УДК37.091.12:005.962.131:[364.624.4:37.091.312]-053.6

Ольга Гладун
Olha Hladun**ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ ІЗ НИЗЬКИМ СТАТУСОМ У КОЛЕКТИВІ****DIAGNOSTIC TOOLS FOR DETERMINING THE READINESS OF A TEACHER TO WORK WITH PUPILS WITH A LOW STATUS WITHIN PUPILS' GROUP**

Зміст статті висвітлює деякі погляди на структуру явища готовності педагога (майбутнього педагога), зокрема до співпраці з учнями з негативним (низьким) рівнем статусу в колективі. Дослідження розвиває думку про важливість поєднання у системі підготовки педагога до роботи чотирьох основних компонентів (мотиваційного, діяльнісного, когнітивного, особистісного). Ефективність поєднання цих компонентів на практиці можлива завдяки створенню діагностичного інструментарію, що дозволить підтвердити готовність педагога до роботи зі шкільним колективом.

Ключові слова: *готовність, діагностика, компоненти готовності, мотиваційний компонент, когнітивний компонент, діяльнісний компонент, особистісний компонент.*

Динаміка розвитку та реорганізації освітянського процесу нашої держави сприяє формуванню системи підготовки педагогів, висуваючи нові вимоги щодо рівня їх компетентності. За О.М. Скоробогатовою, система професійної парадигми у вищому навчальному закладі повинна бути спрямована на підготовку майбутнього вчителя, котрий втілюватиме цінності громадянського суспільства і на високому професійному рівні вирішуватиме проблеми, що постають у загальноосвітніх навчальних закладах. Однією з таких проблем є не однаковий рівень статусності учнів у колективі і неготовність сучасного педагога до співпраці з такими учнями.

Враховуючи різноманітність видів діяльності педагога, у тому числі процес регулювання ієрархії учнівського колективу, рівень його підготовки до їх виконання можемо визначити через діагностику професійно-педагогічних та особистісних характеристик (майбутнього) вчителя. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність діагностичної бази моніторингу знань і досвіду педагогів щодо організації навчально-виховної діяльності з учнями із низьким статусом у класі. Створення і використання спеціально розроблених згідно чотирьох компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного) тестових завдань та анкет-опитувальників (авторських та модифікованих) оптимізує підготовку студентів педагогічних спеціальностей до роботи у школі, дозволить виявити недоліки у такому процесі та зробити його інформаційно насиченим.

Формування готовності педагога до роботи з учнями є неперервною та безкінечною системою через постійний інформаційний рух, зміну стандартів професійної та загальноосвітньої освіти, суспільний прогрес та розвиток. Учитель повинен завжди вчасно зосереджувати увагу на таких змінах, а, отже, постійно розвиватись, вдосконалювати педагогічну майстерність, координувати структуру особистісних якостей. Зауважимо, у роботі із категорією учнів, які ввійшли в підлітковий вік, педагогу варто значно більше часу приділяти набуттю особистісної зрілості, володінню арсеналом особистісних характеристик, спрямованості на кінцевий результат власної діяльності, структуризації мотиваційного і діяльнісного компонентів готовності до педагогічної діяльності. Саме вчителю, зазначає В. Сипченко, мають бути

властиві якості, які визначають соціальну поведінку особистості, а саме: відповідальність, схильність до взаємодопомоги, доброзичливість, вимогливість і принциповість та ін. [3, с. 79].

Мета статті – створення діагностичного інструментарію щодо готовності педагога до роботи з учнями із низьким статусом у колективі.

Досягнення мети можливе через виконання завдань:

1. Аналізу деяких поглядів сучасних дослідників процесу готовності педагога до роботи у школі та до інших видів освітянської діяльності.

2. Обґрунтування значення компонентів, що є складниками процесу готовності педагога до спільної діяльності педагога з учнями із низьким статусом.

3. Розробку діагностичного інструментарію, що допоможе виявити проблеми у системі підготовки педагога до роботи з учнями, котрі є носіями негативного статусу в колективі.

Готовність до педагогічної діяльності як психолого-педагогічна проблема висвітлена в працях багатьох учених із різних суб'єктивних позицій. Сучасні дослідження процесу готовності присвячені: психолого-педагогічній готовності до роботи з учнями (М.Ф. Веселовська, Г.П. Дзвоник, Т.В. Лучкіна, А.П. Кіян, О.М. Скоробогатова); готовності педагога до організації навчально-виховного процесу через використання здоров'язбережувальних технологій (М.А. Божик, С.Г. Жестков); формуванню професійної готовності до роботи із обдарованими дітьми (О.Є. Антонова, Т.В. Бобракова, А.Ю. Крикун); готовності до інноваційної діяльності (М.А. Віднічук, С.Д. Горобей, М.П. Ріпний, Н.П. Плахотнюк); готовності майбутніх учителів до взаємодії з учнями в процесі педагогічної практики (Л.І. Надкренична, Н.Б. Хамська); готовності педагога до виховної роботи у школі (О.В. Волошина).

Готовність, згідно досліджень науковців, трактується з огляду на розуміння стану цього явища та через виокремлення його структурних показників. Так, В. Сипченко пропонує таку структуру процесу підготовки майбутнього вчителя, опираючись на такі компоненти: діагностичний, конструктивно-проектний, аналітико-оціночний, дослідно-творчий [3, с. 79]. Базовими у такій структурі вчений вважає морально-вольові якості, що, за словами автора, є вектором людини, який пронизує всі інші групи особистісних якостей та обумовлює загальну спрямованість життєдіяльності індивіда, задає тон його діям і вчинкам.

Ґрунтуючись на дослідженнях В.Й. Бочелюк, Г.В. Ложкіна, М.І. Кондрашова, О.І. Мешко, А.П. Кіян структурує готовність педагога до спілкування з підлітками (з точки зору психологічної науки) за такими показниками: мотиваційний, когнітивний, операційний, емоційно-вольовий [1, с.131].

Наявність значної кількості психолого-педагогічної літератури, що описує готовність педагога до роботи все ж засвідчує недостатню увагу, приділену процесу готовності майбутнього вчителя до роботи із підлітками з низьким статусом у колективі. Ця проблема вимагає розв'язання у структурі професійної педагогічної освіти. Для отримання інформації щодо рівня готовності педагога до такого виду діяльності у навчально-виховному процесі, варто виокремити компоненти ступеня готовності. На основі проаналізованої нами літератури, вважаємо оптимальними компонентами:

- 1) мотиваційний компонент;
- 2) когнітивний компонент;
- 3) діяльнісний компонент;
- 4) особистісний компонент.

За А.П. Кіян, мотиваційний компонент передбачає наявність потреб, мотивів, прагнень до успішної діяльності, прояв відповідальності до розв'язання педагогічних задач, почуття обов'язку. Такий структурний елемент є тією ланкою, яка спонукає вчителя до здійснення певного виду діяльності, яка об'єднана та взаємопов'язана з іншими складовими одиницями.

Когнітивний компонент відображає рівень оволодіння вчителем способами та прийомами, комплексом знань щодо розв'язування педагогічних задач, уміння швидко й адекватно орієнтуватися в ситуаціях навчального спілкування [1, с. 131]. Когнітивний компонент є якісною ознакою рівня знань педагогів про явище низького статусу підлітка в учнівському колективі, передбачає володіння теоретичним матеріалом та навичками практичного його застосування.

Для опису діяльнісного компоненту готовності педагога Н.О. Павленко характеризує риси цього структурного елементу через використання таких форм і методів роботи, як круглий стіл, дискусія, «мозковий штурм», аналіз та обговорення педагогічних досліджень, педагогічний тренінг, ділові педагогічні ігри з подальшим обговоренням, розв'язання педагогічних задач, а також застосування інтерактивних педагогічних технологій у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін [2, с. 331].

Базовим при формуванні готовності до педагогічної діяльності є особистісний компонент. Деякі дослідники (І.І. Габеркорн) структурують готовність лише за двома показниками, одним із яких є особистісна складова. До неї відносимо такі риси педагога: педагогічну самосвідомість, інтерес до діяльності, здатність до саморозвитку, самовиховання, емпатії, високий рівень комунікативних умінь та навичок, відповідальність тощо).

Враховуючи беззаперечне значення компонентів, що складають систему готовності педагога до роботи з учнями із низьким статусом, пропонуємо авторську методику для виявлення особистісних характеристик педагога та його здатності працювати із цією категорією учнів (табл.1).

Таблиця 1

Методика для виявлення особистісних характеристик педагога та його здатності працювати з учнями із низьким статусом

Особистісні якості / Характеристики	1	2	3	4	5	Особистісні якості / Характеристики
Професійна компетентність						Некомпетентність
Відповідальність						Безвідповідальність
Справедливість						Несправедливість
Високий рівень загальної культури						Обмежений рівень загальної культури
Потреба у спілкуванні з дітьми						Відсутність такої потреби
Наявність знань із психології учнівської молоді						Загальний рівень знань з психології
Уміння діагностувати поведінкові риси учнів						Відсутність діагностичних умінь
Витримка у роботі з учнями, які потребують педагогічної підтримки						Відсутність витримки у роботі з такими учнями
Зваженість у виховному процесі з учнями із статусом, що відрізняється від загального						Легковажність у роботі з такими учнями
Уміння залучатись підтримкою учнівського колективу у роботі з окремими учнями						Відсутність подібних умінь

Визначити рівень готовності майбутнього педагога до роботи з учнями із низьким статусом у колективі допоможе оцінка класного керівника. При виконанні обов'язків класного керівника під час практики у навчальному закладі, студент виявляє риси готовності / неготовності до роботи з учнівським колективом, рівень знань і можливостей будувати стосунки зі шкільним середовищем, уміння усувати проблеми класної ієрархії та супутні питання.

Опитувальник для класного керівника про роботу студента під час педагогічної практики
Варіанти відповіді: Так / Ні

1. Чи згодні Ви із твердженням, що у класі, як і в будь-якому іншому стратифікаційному утворенні, існують певні ієрархічні ступені, згідно з якими виділяють учнів з різними видами статусів? _____

2. Чи виявили Ви в учнівському середовищі Вашого класу учнів з низьким статусом?

3. Чи виявив студент в учнівському середовищі даного класу учнів з низьким статусом?

4. Ваш досвід педагогічної діяльності у роботі з учнями з низьким статусом став опорою для успішної співпраці з даною категорією учнів студента-практиканта? _____

5. Чи був готовий, на Вашу думку, студент до вирішення проблеми оптимізації взаємин у середовищі підлітків з різними видами статусів? _____

6. Чи спостерігали Ви під час педагогічної практики студента вияв професійної рефлексії, що дозволяла студенту адекватно оцінити ситуацію щодо взаємодії підлітків одного класу з різними статусами? _____

7. Ви вважаєте даного студента спроможним створити ефективні умови для функціонування підлітка з низьким статусом у класі з подальшим використанням даного негативного статусу? _____

8. Чи вважаєте Ви молодого вчителя не готовим до роботи із учнями, котрі потребують додаткової педагогічної підтримки через те, що вони є носіями негативного статусу у колективі підлітків? _____

9. Чи вважаєте Ви, що підліткам із низьким статусом потрібна додаткова педагогічна підтримка? _____

10. Виявіть, на Вашу думку, найбільш значні проблеми, що виникали у студента під час педагогічної практики у спілкуванні з підлітковим колективом:

- Низька здатність до співпраці із підлітковим колективом
- Низький рівень сформованості педагогічних умінь, що дозволяє корегувати міжособистісні взаємини у підлітковому колективі
- Низький рівень знань про підлітковий колектив, його ієрархію, вплив статусу на розвиток підлітка
- Відсутність мотивації до роботи із учнями, бажання до ефективної співпраці у виховному процесі
- Недостатньо сформовані професійно-компетентнісні риси
- Недостатньо сформовані особистісні характеристики
- Відкрите небажання продовжувати власну педагогічну діяльність

Ефективними під час дослідження стану готовності майбутнього педагога до роботи із низькостатусними учнями в класі стануть опитувальники «Методика експертних оцінок (самооцінка)» і «Опитувальник студентам після проходження педагогічної практики».

Методика експертних оцінок.

Самооцінка

«+» – наявність даної характеристики та використання її під час педагогічної практики;

«-» – означувана риса відсутня

№ п/п	Характеристика	Класний керівник	Студент
1	Знає методику роботи з підлітками з низьким статусом в учнівському колективі		
2	Діяльність співпраці з учнями із низьким статусом цілеспрямована та вмотивована		
3	Прояв умінь у роботі з учнями із низьким статусом у колективі: <ul style="list-style-type: none"> - діагностичних; - прогностичних; - комунікативних; - організаційних ; - попереджувально-профілактичних; - соціально-терапевтичних 		

4	Наявність особистісних характеристик: - емпатія; - любов до дітей; - повага до цінностей, переконань та індивідуальності іншої особистості; - здатність до самовдосконалення та саморозвитку		
5	Вивчення науково-методичної літератури, предметом вивчення якої є робота з колективом та з учнями з різним статусом у колективі		
6	Залучення підлітків із низьким статусом до позакласної роботи		
7	Наявність бажання працювати з учнями із низьким статусом		
8	Залучення підтримкою класу та окремих учнів для поліпшення ефективності співпраці із підлітками з низьким статусом		
9	Наявність педагогічних здібностей для роботи із підлітками з різним статусом		
10	Готовність до роботи із підлітками з низьким статусом		

Опитувальник студентам після проходження педагогічної практики

Інформаційний інструктаж:

Оцінювання мотивів залежить від їх ранжування від найбільш (3б.) до найменш значущого (1 б.).

№ п/п	Мотиви діяльності	Значущі для мене	Провідні у навчання	Важливі для подальшої педагогічної діяльності
1	Набуття професійно значущих якостей педагога			
2	Ознайомлення з передовим педагогічним досвідом			
3	Реалізація оптимальних методів навчання та виховання			
4	Ознайомлення з сучасним станом навчально-виховного процесу			
5	Можливість сприяти формуванню культури міжособистісних взаємин школярів			
6	Розвиток комунікативних умінь та організаторських навичок у процесі співпраці з учнями			
7	Можливість отримання психологічної підготовки до майбутньої педагогічної діяльності			
8	Можливість роботи в педагогічному колективі			
9	Отримання високого балу за педагогічну практику			
10	Переглянути й оцінити набуті під час навчання знання, уміння та навички			

Готовність педагога до реалізації власних знань, умінь, навичок, у роботі з учнівською молоддю із негативним статусом у шкільному середовищі визначаємо за допомогою кількох основних компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного. Дослідники по-різному розглядають важливість кожного з них, зважаючи на власні судження. Однак лише система повноцінного поєднання перелічених компонентів в структурі підготовки педагога робить її результатом ефективним.

На основі аналізу деяких поглядів на структуру системи готовності, поєднання вищеписаних компонентів, результатом нашого дослідження стала розробка анкет та опитувальників. Такий інструментарій допоможе майбутньому педагогу самостійно виявити прогалини у структурі власної готовності до співпраці із низькостатусними учнями (а також: аутсайдерами, «ізгоями», білими воронами тощо), вплинути на розвиток важливих рис характеру, зрозуміти важливість саморозвитку; сприяти ґрунтовному вивченню заданої проблеми (готовності педагогів до роботи із учнями з низьким статусом) у дослідженнях науковців, що, у свою чергу, реорганізує програму підготовки студентів педагогічних спеціальностей у вузах країни.

Навчально-виховний процес повинен всебічно підтримуватись усіма його учасниками. Відтак, активний учитель, активний учнівський колектив, активний учень, є рушійними стимулюючими складовими в організації навчально-виховного процесу. Вести мову про активність майбутнього педагога на разі не є доречним через беззаперечний факт свідомої неготовності значної їх кількості до роботи у школі, зокрема, через низьку особистісну зрілість та відсутність бажання до постійного самовдосконалення, до співпраці із підлітками, що мають негативний статус у класі. Визначити рівень підготовки студентів педагогічних спеціальностей до співпраці з учнями із негативним статусом та можливі варіанти усунення суміжних проблем допоможе визначити діагностика особистості педагога і подальші пов'язані з цим дослідження.

Список використаних джерел

1. Кіян А. Психологічні особливості структурних компонентів готовності до протидії маніпулятивному впливу у спілкуванні з підлітками / А. Кіян // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – № 3 (32). – 2013. – С. 130-137.
2. Павленко Н. Операційно-діяльнісний компонент підготовки майбутніх учителів музики до застосування інтерактивних педагогічних технологій / Н. Павленко // Витоки педагогічної майстерності : Збірник наукових праць. – Полтава, 2011. – С. 326-332.
3. Сипченко В. Виховання майбутнього лідера шкільного колективу в процесі фахової підготовки педагога / В. Сипченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. Вища школа. Спецвипуск 8. – Ч. I. – Слов'янськ, 2012. – С. 76-82.
4. Циганок О. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи / О. Циганок // Вісник Запорізького національного університету: Фізичне виховання та спорт. – № 1 (7). – 2012. – С. 78-85.

The article examines some of the views on the structure of teacher's (future teacher's) readiness to work with pupils having low status within children's collective. The author defines collective as a complete system requiring constant connections between its members. When the relationships are not stable some of its members may be outside of school life.

The research proves the importance of combining four components of training system (motivational component, activity component, cognitive component, personal component). The effectiveness of these four components on practice is possible through the creation of diagnostic tools which help to define the readiness level of a teacher to work with school collective.

The formation of teachers' readiness to work with pupils is continuous and infinite information system characterized by constant motion, changing standards of professional and secondary education, social progress and development. The teacher should always be in time to focus on these changes and improve his teaching skills, personal qualities coordinate structure.

On the analysis of some views on the structure of the system availability, combination of the above components questionnaires have been developed. This diagnostic tool will help future teachers to identify

their gaps in the structure of their readiness to work with low status children, affect the development of important traits, to understand the importance of self-development, facilitate thorough study of the given problem (readiness of teachers to work with low status pupils) in the scientists' researches, reorganize training programme for students of pedagogical specialties in higher education of Ukraine.

Key words: *readiness, diagnostics, components of readiness, motivational component, cognitive component, activity component, personal component.*

УДК 002.8:[087.5+81/741]

Антоніна Гривко
Antonina Hryvko

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ ПОЛІКОДОВОГО ТЕКСТУ ПІДРУЧНИКА

THE PECULIARITIES OF EVALUATION OF A POLY-SEMIOTIC TEXT OF A SCHOOL TEXTBOOK

У статті обґрунтовано доцільність розроблення методології прогностичного оцінювання композиційно-графічної моделі сучасного підручника. Визначено параметри вербального, параграфемного й графічного складників полікодового тексту та запропоновано методи оцінювання їх.

Ключові слова: *підручник; полікодовий текст; комунікативність; сприймання; навчальна інформація, метод семантичного диференціалу.*

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій і зумовлених цим трансформацій у процесах обміну різноковою інформацією в глобальному комунікативному просторі (зокрема полісеміотизація всіх видів тексту) розширюються вимоги до рівня володіння мовною особистістю комунікативною компетентністю, зокрема вміння оперувати (здобувати, перекодовувати, передавати тощо) інформацією, поданою різними засобами фіксування її (вербальним, графічним, символічним тощо). У зв'язку з цим зростає актуальність дослідження: 1) предикторів продуктивної взаємодії учнів із полікодовим текстом підручника, який є одним із основних засобів моделювання навчальної комунікації у процесі предметно-наукового пізнання; 2) прагматичного впливокомпонентів полікодового тексту на сприймання учнями різного віку навчально-наукової інформації засвоєння ними декларативних і процесуальних знань; 3) критеріїв якості композиційно-графічної моделі підручника.

Визначення актуальності запропонованих напрямів дослідження ґрунтується на таких теоретико-практичних положеннях: варіативність поєднання різнокових елементів у текстовому полі підручника спричинює варіативність смислового сприймання змісту супроводжуваної ними (однієї і тієї самої) вербальної інформації [4]; проблемно орієнтований наукомісткий текст підручника позитивно впливає на предметний сегмент комунікативних умінь як основи ключової комунікативної компетентності учнів; відповідно до тексту підручника формуються стандартні побудови й форми мовленнєвих висловлювань школярів, які застосовуються ними у процесі навчальної і позанавчальної комунікації [6]; підручник є одним із основних визначальних чинників формування особистісного ставлення учнів до навчального предмету [9] і формування пізнавальної мотивації учнів у процесі навчання загалом.

Вивченням особливостей полікових (креолізованих) текстів займалися О.Є. Анісімова, М.Б. Ворошилова, Л.В. Дубовицька, К.В. Злоказов, Ю.О. Сорокін, Є.Ф. Тарасов та ін. [2], питання фоносемантики текстів досліджували С.В. Воронін, О.П. Журавльов [10] та ін., проблемам сприймання різних типів полікових текстів присвячено праці А.В. Антонова, І.В. Вашуніної, О.Г. Соніна [3; 4; 14]. Структурні й функціональні особливості поліковового навчально-наукового текстудосліджувала С.Б. Черемісіна [17], питання полікововості екран-

ного тексту в аспекті дослідження інтернет орієнтованих педагогічних технологій вивчав Ю.О. Жук [8] та ін. Не зважаючи на чисельність праць, присвячених вивченню різносеміотичних текстів, у галузі педагогіки особливості полікодового тексту підручника, прогностичного оцінювання впливу його на сприймання й осмислення учнями навчальної інформації залишаються малодослідженими.

Розгляд полікодових текстів підручників здійснюється в рамках розроблення складників моніторингової системи для оцінювання рівнів сформованості в учнів комунікативної компетентності як ключової. Основним завданням представленої статті є визначення параметрів і методів оцінювання комунікативного потенціалу полікодового тексту підручника як засобу формування й розвитку в учнів ключових компетентностей, зокрема комунікативної.

Комунікативний потенціал підручника, на нашу думку, виявляється в імовірності досягнення перлокутивного ефекту полікодового тексту, реалізації поставлених ілокутивних завдань прагматичного впливу його на реципієнтів; спрямуванні контенту на активізацію мовленнєво-мисленнєвого розвитку учнів у процесі навчальної комунікації. Полікодовий текст підручника (який поєднує різносеміотичні компоненти – вербальні, параграфемні, графічні) характеризується смисловою гомогенністю (накладання концептів вербального й паралінгвістичного компонентів формує єдиний загальний інтегрований зміст полікодового тексту, відмінний від змісту кожного з компонентів, розглянутих окремо), тому прогнозування взаємодії учнів із підручником можливе лише на основі комплексного аналізу його контенту.

Аналіз праць, пов'язаних із дослідженнями полікодових текстів і особливостей сприймання їх [2; 3; 4; 14; 17], дав змогу умовно виокремити найбільш значимі в процесі формування в учнів предметних і ключових компетентностей характеристики (параметри) компонентів полікодового тексту підручника (схема 1).



Схема 1. Компоненти полікодового тексту підручника та параметри оцінювання їх

Необхідно зазначити, що в представленому дослідженні розглядаємо полікодові компоненти підручника не в предметно-методичному аспекті, а в аспекті його загального комунікативного потенціалу (вірогідності реалізації полікодовими засобами підручника комунікативних завдань – наприклад, доступне передавання наукової інформації, активізація комунікативної діяльності учнів та тощо). Об'єктивність результатів аналізу підручника, на нашу думку, забезпечується застосуванням квантитативних критеріїв якості його компонентів. Тому в процесі дослідження виокремлені лише ті характеристики полікодового тексту, якість яких можна виміряти кількісними методами.

Розглядувані нами параметри вербального компоненту, висвітлені на схемі 1, є загальними для всіх підручників і стосуються плану вираження тексту (структурна організація тексту, диверсифікація лексики, рівень її абстрактності тощо). Змістові характеристики вербального компоненту належать до плану змісту та є специфічними для кожного навчального предмета, тому потребують окремих досліджень. З-поміж характеристик вербального компоненту підручника, які впливають на його комунікативність, ми виокремили рівень складності мови й фоносемантичне значення тексту. Рівень лексичної і синтаксичної складності підручників, що впливає на доступність текстів відповідній віковій категорії учнів, можна виміряти за допомогою спеціальних формул. Такий аналіз дає змогу визначити структурно складні для сприймання учнів тексти (теми), які потребують додаткової уваги в процесі створення підручника або в процесі опрацювання його учнями під час навчання. Процедура оцінювання навчального тексту за складністю і шляхи аналізу результатів детальніше описано у працях [5; 6].

Виокремлення фоносемантичного значення текстів підручника як одного з предикторів його комунікативності зумовлено особливостями полімодального сприймання тексту під час читання, синестетичним впливом звукобудови його на створення емоційного тла здобутої в результаті читання інформації, підсвідоме формування асоціативного емотивно-сміслового ставлення читача до змісту (коннотативне значення). Фоносемантика тексту визначається на підґрунті виокремлення властивої йому низки ознак, які характеризують можливі враження від сприймання вербальної інформації шляхомаудіювання або читання (графічні образи букв актуалізують аудіальні образи звуків, які вони позначають). Фоносемантичний аналіз дає змогу оцінити неусвідомлюваний емоційний вплив фонетичної структури тексту на результат сприймання його. Проаналізувати фоносемантичне значення тексту можна за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій засобами спеціальних комп'ютерних програм і сервісів (наприклад, програми «ВААЛ» [7], онлайн-сервісу «Аналіз листів» [15] тощо), у принцип роботи яких покладено метод семантичного диференціалу Ч.Е. Осгуда (див. [12]). У результаті опрацювання тексту програма визначає ознакові характеристики тексту (наприклад, приємний, теплий або слабкий, холодний та ін.) і числові значення, які є мірою вираженості цих ознак (рис. 1).

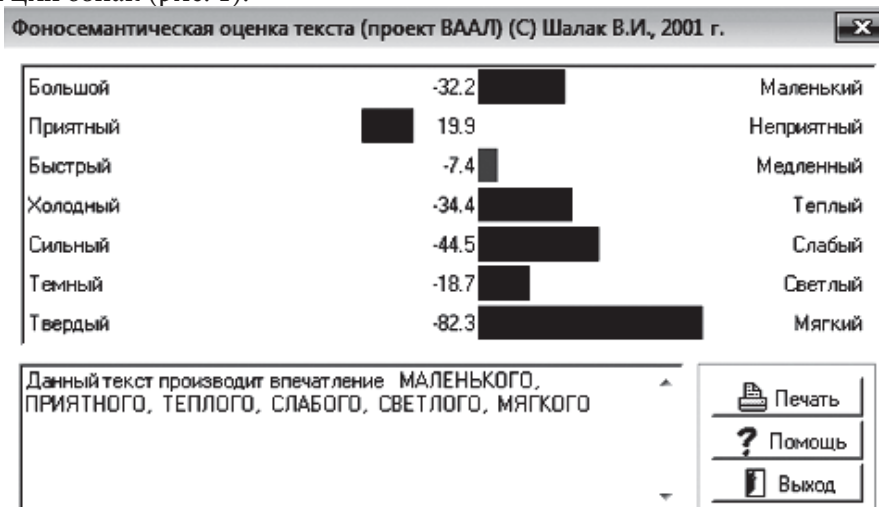


Рис. 1. Результати фоносемантичного оцінювання тексту підручника «Українська мова, 5 клас» (авт. – Заболотний В. В., Заболотний О. В.)

Розглядаючи зовнішні чинники комунікативності вербального складника підручника, необхідно наголосити на тісному взаємозв'язку їх із внутрішніми характеристиками, зокрема внутрішньою діалогічною структурою тексту. Діалогічність є важливим комунікативним засобом підручника, що сприяє особистісному включенню реципієнта в текст. За словами Н. В. Чепелевої, діалогічне викладення інформації дає змогу, апелюючи до читача, його потреб, інтересів, встановити з ним контакт, транслювати йому особистісні смисли, стимулювати його до інтелектуальної і комунікативної активності. Натомість недіалогічний текст є висвітленням фактичної інформації та спрямований на пасивне засвоєння її [16, с. 23-24]. Під час дослідження, яке проводилося в 6-их класах двох київських шкіл, нам вдалося прослідкувати зв'язок рівня діалогічності тексту з його фонематичним значенням. Так, психометричне оцінювання фоносемантичного значення тексту одного з параграфів аналізованого підручника [11, с. 351-354] дало змогу визначити його нейтральність (текст не має вираженого фоносемантичного значення). Аналіз учнівських робіт, виконаних у формі листа-відповіді однокласникові, який звернувся з проханням пояснити нову (пропущену ним) тему (відповідну аналізованому параграфу підручника), показав, що характерною для 54% учнівських текстів є ознака «теплий». Рівень діалогічності аналізованого тексту підручника (визначений нами за параметрами, виокремленими Н.В. Чепелевою [16, с. 24-25]) – низький, учнівських текстів – високий (що зумовлено заданою формою подавання інформації з використанням структурних компонентів листа – наявність звертання, виявлення зацікавленості справами адресата, висловлення побажань тощо). При цьому денотатний аналіз згаданих текстів показав, що денотати більшості учнівських робіт (64%) збігаються з еталонними денотатами (аналізованого тексту підручника) на понад 56% (від 56% до 89%). Зважаючи на те, що участь у дослідженні брали учні різних шкіл, наведені результати можуть свідчити про провідну роль підручника у формуванні в учнів структури декларативних знань. Використання в підручнику комунікативних засобів, зокрема діалогічності тексту, є однією зі значимих умов забезпечення позитивного враження від його сприймання і «привласнення» учнями поданих у ньому теоретичних відомостей, яка надає можливість стимулювати пізнавальну й комунікативну активність читачів.

Іншими важливими засобами комунікативності полікодового тексту підручника є невербальні (паралінгвістичні) елементи, які є носіями певної інформації, комунікативними засобами керування увагою читачів, орієнтування їх у змісті, допоміжними (пояснювальними, уточнювальними, унаочнювальними тощо) засобами інтерпретації вербальної інформації, створення оптимальних умов для сприймання й розуміння її. З іншого боку, недоцільне, необґрунтоване використання в підручнику параграфемних і графічних елементів (без необхідності, для «прикрашання»), а також недотримання правил структурування їх у композиційно-графічній моделі (без урахування закономірностей сприймання ідіографічної й піктографічної семантичної інформації та синтезу її з вербальною) може призводити до утворення інформаційного шуму в текстовому полі підручника, ускладнення взаємодії читачів (учнів) із текстом.

З огляду на те, що вплив паралінгвістичних компонентів у процесі сприймання тексту як правило неусвідомлюється реципієнтами [4, с. 37], постає проблема добору показових (інформативних) методів для оцінювання впливу сукупності параметрів візуалізації контенту підручників на сприймання й розуміння вміщеної в них інформації. Окрім описового аналізу (відповідно до правил графічного дизайну), дослідники особливостей перцепції полікодового тексту (Вашуніна І.В., Сонін О.Г. та ін.) надають перевагу методу семантичного диференціалу, який в аспекті нашого дослідження дає змогу проаналізувати суб'єктивний семантичний простір реципієнтів, сформований під впливом сприймання контенту підручника, і, ґрунтуючись на результатах, побудувати модель семантичної універсалії (див. [13, с. 259]). Така модель (за умови дотримання принципів проведення дослідження із застосуванням методу семантичного диференціалу й емпіричних правил аналізу результатів) може слугувати підґрунтям для визначення критеріїв структурування й оцінювання полікодових текстів підручника.

У результаті теоретико-практичного аналізу сучасних досліджень визначено, що одним із предикторів формування в учнів ключових і предметних компетентностей засобами

підручника є комунікативний потенціал його, який визначають також показником якості навчальної книги.

Аналіз зовнішніх структурних складників підручника дав змогу визначити сукупність зовнішньоструктурних вербальних, параграфемних і графічних параметрів полікодового тексту, оцінювання сумарного впливу яких на сприймання й розуміння учнями інформації має бути основою для прогностичного композиційно-графічного моделювання навчальної книги.

Параметри полікового тексту підручника є взаємозалежними, оцінювання їх набуває значення лише за умови розгляду їхнього сукупного впливу на процес сприймання учнями навчальної інформації.

Оцінювання виокремлених параметрів, пов'язане зі психологічними особливостями свідомого й підсвідомого сприймання інформації, можливе за умови застосування міждисциплінарних методів, зокрема, методу семантичного диференціалу, когнітивних методів створення карти візуальної уваги, побудови денотатного графу, методів оцінювання складності тексту.

Висвітлені у статті положення не вичерпують, а лише порушують проблему оцінювання полікодових текстів підручника, потребують поглиблення і розширення в подальших ґрунтовних дослідженнях.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) : словарь / [под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина]. – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие [для студ. фак. иностр. яз. вузов] / Елена Евгеньевна Анисимова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
3. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание / Анатолий Васильевич Антонов. – Київ : Наукова думка, 1988. – 184 с.
4. Вашунина И.В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста: автореф. дисс. д. филол. н. : спец. 10.02.09 / Ирина Владимировна Вашунина [Институт языкознания РАН]. – Москва, 2009. – 43 с.
5. Гривко А.В. Автоматизований текстовий аналіз підручника / А.В. Гривко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. : голов. ред. – О.М. Топузов] . – Київ : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 147-158.
6. Гривко А.В. Формування комунікативних умінь учнів 5 – 6 класів засобами мови підручників із математики: дис. канд. пед. н. : спец. 13.00.02 / Антоніна Вікторівна Гривко [Інститут педагогіки НАПН України]. – Київ, 2015. – 273 с.
7. Демонстрационные программы ВААЛ [Электронный ресурс] // Проект ВААЛ. – Режим доступа: <http://www.vaal.ru/index.php>
8. Інтернеторієнтовані педагогічні технології у шкільному навчальному експерименті : Монографія / [Авт. кол. : Ю.О. Жук, О.М. Соколюк, Н.П. Дементієвська, І.В. Соколова]; за редакцією Ю.О. Жука. – Київ : Атіка, 2014. – 196 с.
9. Жук Ю.О. Вплив шкільного підручника на формування в учнів образу навчального предмета / Ю.О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. : голов. ред. – О.М. Топузов] . – Київ : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 200-211.
10. Журавлєв А.П. Звук и смысл: Кн. для внеклас. чтения учащихся ст. классов. – 2-е изд., испр. и доп. / А.П. Журавлєв. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с.
11. Мерзляк А.Г. Математика : підручник для 6 класу загальноосвітн. навч. закл. / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський, М.С. Якір. – Харків : Гімназія, 2013. – 400 с.
12. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания : монография / В.Ф. Петренко. – Москва : Изд-во Моск. ун-та., 1988. – 208 с.
13. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В.П. Серкин. – Москва : Издательство ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.
14. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дисс. д. филол. н. : спец. 10.02.19 / Александр Геннадиевич Сонин. – Москва, 2006. – 323 с.

15. Фоносемантический анализ online [Электронный ресурс] // Онлайн-сервис «Анализ писем». – Режим доступа :<http://www.analizpisem.ru/index.html>
16. Чепелева Н.В. Текст і читач : посібник / Н.В. Чепелева – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 124 с.
17. Черемисина С. Б. Учебно-научный текст как гетерогенная когнитивная структура / С. Б. Черемисина // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №15 (12). – С. 67-70.

The author substantiates actual problems of studying the content of a textbook as a complex cognitive system, which consists of poly-semiotic components.

The article considers the results of actual modern studies of the communicative potential of the information in the text field, which, in author's opinion, must be taken into account when modelling textbooks.

The author disclosed verbal and paralinguistic components of poly-semiotic text, highlighted their importance as a factor in the development of communicative competence of students. The author described structural and functional parameters of verbal, paragraphemic and graphic tutorial text components that affect the perception and understanding of the educational information.

The article discusses possible methods for research educational and scientific poly-semiotic texts of tutorial and their impact on educational communication. According to the author, evaluating the possibility of achieving perlocutionary effect of a poly-semiotic text is possible under the condition of combining interdisciplinary methods. One of the most informative of these is the semantic differential method, which allows us to estimate the cumulative interaction of different semiotic components in the text field of the textbook.

Key words: *textbook, polysemiotic text, communicative potential, perception, educational information, semantic differential method.*

УДК.034:373.3

Руслана Даниляк
Ruslana Danyliak

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

FORMING OF MORALITY AS A RESULT OF MORAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS

У статті виявлено шляхи та засоби формування моральності як результату морального виховання молодших школярів; обґрунтовано особливості цього процесу в освітньо-виховних концепціях минулого і сьогодення; визначено педагогічні умови формування моральної свідомості молодших школярів.

Ключові слова: *особистісно орієнтоване виховання, моральне виховання, суб'єкт виховання, педагогічні умови, моральна свідомість, вибір.*

У життєдіяльності особистості молодшого школяра процес виховання відбувається безперервно і багатопланово. Одним із змістових напрямів виховання є моральне, в процесі якого бере участь низка суб'єктів – як персональних, так і соціальних, у межах навчального закладу, сім'ї й поза ними. При цьому важливим є використання різних шляхів і засобів, зокрема виховного потенціалу дитячої періодики. Результативність морального виховання молодшого школяра визначає моральність, конкретизована проявами доброчесності, порядності, людяності.

Формування моральності передбачає взаємопов'язані процеси вироблення цих особистісних якостей у молодшого школяра під впливом зовнішніх чинників, а також використання їх у життєдіяльності шляхом самовизначення в ситуаціях морального вибору.

Стан розробленості проблеми виявляє міжгалузевий рівень, її вирішення потребує інтеграції наукового знання у сфері педагогіки, психології, філософії тощо. Зокрема вкажемо серед численних розробок на такі: психологічні механізми та закономірності процесу морального виховання особистості описані в дослідженнях Л. Божович, О. Киричука, Л. Кольберга, А. Маслоу, Л. Рувінського, Є. Субботського; характеристика процесу морального виховання молодших школярів здійснена в працях І. Беха, О. Сухомлинської, Г. Тарасенко; питанням змісту поняття «моральна вихованість особистості», а також визначенню її структурних компонентів значну увагу приділяли М. Іванчук, І. Каіров; організаційні форми і методи морального виховання дітей на різних вікових етапах вивчали О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Смовська, Т. Поніманська, Н. Хамська, Л. Шульга, Т. Яценко. Однак, проблема формування моральності молодшого школяра в сучасних умовах його життєдіяльності не втратила своєї актуальності, що й обумовило вибір теми публікації.

Метою статті є виявлення та обґрунтування шляхів та засобів формування моральності як результату морального виховання молодших школярів у школі та поза нею. У межах визначеної мети необхідно вирішити такі завдання: визначити особливості морального виховання та його результату в освітньо-виховних концепціях минулого і сьогодення; виявити педагогічні умови цього процесу.

Критерієм вихованості в процесі морального виховання постає сформована відповідно до вікових особливостей моральність молодшого школяра. Як зазначає В. Киричок, моральність означає реальний стан моральної свідомості, стосунки, вчинки людей, тобто те, що є, у співвідношенні з тим, що встановлено загальноприйнятими правилами і мало би бути, тобто мораллю [5, с. 527]. Моральність як ознака і рівень моральної культури особистості є мораллю, перевіреною в повсякденні на практиці життя, що виявляє себе в поведінці, вчинках, найрізноманітніших життєвих ситуаціях молодшого школяра. Цей реальний стан моральності молодшого школяра обумовлений рівнем сформованості моральної свідомості, яка існує у формі знань, суджень, цілей, норм, почуттів, мотивів моральної поведінки, цінностей тощо. Моральні цінності, за Т. Аболіною, – це осмислені моральною свідомістю, етично обґрунтовані належні доброчесності (чесноти) та відповідні їм норми поведінки (мудрість, мужність, толерантність, вірність, правдивість, щирість тощо), у яких узагальнено зміст основних етичних понять (добро і зло, справедливість, щастя, гідність, честь, обов'язок тощо) й принципів (альтруїзм, гуманізм, благоговіння перед життям тощо), названо безпосередньо значимі для людини універсальні зразки, вимоги, ідеали моралі, які мають самостійний статус, схвалюються суспільною думкою, знаходять втілення в праві, релігії, мистецтві, філософії [1, с. 708]. Отже, складовими моральної вихованості особистості молодшого школяра є моральна свідомість, моральні почуття, моральна поведінка та моральні якості, зміст яких понятійно в узагальненні передаємо універсальним поняттям «чеснота» («доброчесність»).

Моральне виховання пронизує зміст навчальних предметів обов'язкового та варіативного компоненту початкової школи, що, зокрема, відображено в підручниках та посібниках для четвертого, останнього, класу початкової ланки освіти. Так, автори підручників «Я і Україна» (Т. Байбара, Н. Бібік, 2004), «Читанка» (О. Савченко, 2004), посібників «Я люблю читати» (О. Савченко, 2015), «Основи християнської етики. Зошит для 4 класу» (О. Шумська, 2015) у визначенні пізнавальних орієнтирів дитини, емоційної, ціннісної оцінки нею вчинків інших людей та самооцінки, в завданнях аналізу прочитаного та самоаналізу в поняттях «чесноти» апелюють до вже сформованого певного рівня моральної вихованості молодших школярів. Зокрема: розділ «Людські чесноти» («Читанка, 2004) конкретизовано текстами під заголовками «Зневага», «Байдужість», «Людина починається з добра», «Досягнення», «Казка про хлопчика Абиhto», «Винаходи людства», «Тримайся з гідністю», «Чи варто бути правдивим?», «Про культуру зблизька», «Правила гостинності», «Про правопорушення», «Совість лікує», «Соромно», «Вчинок і наслідок», «Що є справедливим» тощо. До тем подано завдання і запитання («охарактеризуй поведінку ...», «як ти розумієш рядок вірша ...», «започаткуй

проект ...», «як можна досягти успіху?», «прочитай і доповни ...», «знайди з-поміж поданих нижче людські чесноти ...», «доведи свої міркування ...», «як би ти повівся на місці героя?», «на конкретних прикладах доведи правильність думки ...» тощо). Постановка і формулювання завдань реалізують настанови особистісно орієнтованої технології, спонукають дитину до переживання навчального завдання як життєвої проблеми, сприяють розвитку моральної свідомості особистості.

Проблема формування моральності як результату морального виховання, моральної вихованості молодших школярів визначена сукупністю цільового, операційного та результативного компонентів процесу виховання. Це, перш за все, реалізація мети морального виховання молодших школярів, яка полягає в становленні морально стійкої, цілісної, гармонійно розвиненої особистості. Сутність операційно-технологічного компоненту становлять теоретико-методичні підходи організації виховного процесу як у межах навчального закладу, так і поза ним. Результативний компонент процесу морального виховання молодших школярів вказує на сформовану відповідно до вікових особливостей моральну свідомість молодшого школяра як критерій його моральної вихованості. Слід пам'ятати, що теоретико-методологічні принципи організації виховного процесу безпосередньо відображають культурно-історичну епоху, в якій відбувається цей процес виховання, адже, як зазначає О. Кононко, кожній суспільно-економічній формації відповідає особливий тип виховання [6, с. 88].

Сучасна методологія освіти найважливішим принципом осмислення та організації процесу виховання визначає співвідношення індивіда і суспільства, єднання яких по-різному трактують чисельні концепції про виховання. Їх розмаїття може бути узагальнене до двох основних напрямів: сцієнтистсько-технократичного та антисцієнтистського. Для представників сцієнтистсько-технократичного напрямку характерним є прагнення до раціоналізації процесу виховання, розробки наукових виховних технологій, що ґрунтуються на конкретних наукових знаннях. У вихованні тут домінує практична, утилітарна мета адаптації індивіда до вимог соціального середовища (соціалізація), гармонізації відносин індивіда і суспільства. Якщо у сцієнтистсько-технократичному напрямку соціалізація особистості трактується як її інтеграція до соціальної системи, то в антисцієнтизмі акцент зроблено на розумінні соціалізації як самоствердження особистості.

Прихильники антисцієнтизму процес виховання трактують не як реалізацію задумів вихователя, а як процес власного саморозвитку індивіда, його самовиховання і самореалізацію, а головну мету вбачають в тому, щоб зменшити процес маніпулювання поведінкою вихованців, заперечують конформізацію (приспосовництво), авторитаризм у вихованні. Прагнучи реалізувати гуманістичні ідеали, спираючись на ідеї, розроблені «філософією життя», екзистенціалістами, вони вважають, що формування унікальної й неповторної особистості – це головна мета виховання. А формування морально-етичної, художньо-естетичної та іншої ціннісної орієнтації особи не може бути зведено лише до передачі їй знаково-вербальної інформації, яка ґрунтується на повідомленні та поясненні, трансляції, ретрансляції, копіюванні знань та вмій, передачі значень і логічних зв'язків. Виховання передбачає відповідний вплив на чуття та емоції людини, вимагає обов'язкового залучення особистісних рис вихованця до процесу виховання, а тому не може здійснюватися тільки раціональним шляхом. Механізми залучення тут базуються на співчутті, співучасті та співпереживанні [3, с. 134-136].

В останні роки в Україні як аналогічні названим сцієнтистсько-технократичній та антисцієнтистській концепціям виховання утвердилися поняття, відповідно: «авторитарне виховання» і «гуманістичне виховання», «особистісно орієнтоване навчання і виховання».

В освітньому просторі до кінця ХХ ст. офіційно панувала теорія авторитарного (комуністичного) виховання, основні положення якої знаходилися в руслі сцієнтистського напрямку, водночас, педагогічні творчі пошуки Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Т. Гончарової, Є. Ільїна, В. Шаталова та ін. [9] ґрунтувалися на гуманістичній педагогіці. Важливо, що українська виховна традиція в єдності теорії й практики, персоніфікована в минулому і сьогоденні іменами

Г. Сковороди, К. Ушинського, П. Юркевича, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, Н. Скотної, О. Вишневецького, М. Євтуха, О. Сухомлинської та ін., відповідає вимогам і принципам гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання. Сучасна педагогічна наука утверджує принципи гуманістичної парадигми виховання, яка заснована на педагогічній взаємодії усіх суб'єктів виховного процесу.

Показниками моральної вихованості індивіда в радянській (сцієнтистсько-технократичній, авторитарній) педагогіці було визначено такі якості, як слухняність, гарні манери, ввічливість, скромність, дисциплінованість, сміливість, чесність, правдивість, працелюбність, колективізм, патріотизм, а також моральна свідомість, моральні знання, моральні ідеали, міжособистісні стосунки в дитячому колективі, рівень дитячої самосвідомості, трудової активності, вимогливості до себе, ставлення до вчителя [7; 12].

У цих визначеннях критеріїв вихованості звернемо увагу на поняття «слухняність» і «дисциплінованість», як вимоги авторитарної педагогіки. Важливо, що в психолого-педагогічній довідниковій літературі не знаходимо визначення цих понять. Первинне значення поняття «слухняність» дає академічний словник української мови як властивість за значенням «слухняний» того, хто «слухається кого-небудь, завжди підкоряється, не суперечить нікому; покірний, послушний; який виражає покірність; сповнений послуху» [13]. Відповідно, поняття «дисциплінованість» означає властивість і якість того, хто має звичку та уміє дотримуватися дисципліни – «твердо встановлений порядок, дотримання якого є обов'язковим для всіх членів даного колективу; витриманість, звичка до суворого порядку [4]. Таким чином, слухняність і дисциплінованість передбачають застосування вихователем таких засобів як примус і покарання, що суперечить меті виховання вільної, активної, гармонійно розвинутої особистості та суті особистісно орієнтованої технології навчання і виховання, а вимога слухняності і дисциплінованості в процесі виховання спонукає дитину пристосовуватися до обставин. Однак, слід враховувати, що, за Л. Кольбергом, молодший шкільний вік – це період так званого «доморального» розвитку особистості, складовими якого є: «слухняність через страх покарання і діяльність для задоволення» (до 7 років), «підкорення авторитету і опора на авторитет» (7-12 років).

У цей період самосвідомість дитини формується в стосунках з оточуючим світом в еволюції від «Я-об'єкт» до «Я-суб'єкт» цього світу [14, с. 50]. Тут очевидною є дилема: слухняність як поведінкова реакція дитини на примус дорослого і життєвих обставин та слухняність як поведінковий вибір самої дитини. Слухняність, на наш погляд, повинна стати особистісним вибором дитини, що можливе у ситуації сприйняття нею Добра як засадничої, універсальної морально-етичної цінності і розуміння наслідків свого послуху/непослуху у вимірі добра для себе та інших. Таким чином, молодший школяр повинен засвоїти, за Л. Кольбергом, на «доморальному» рівні своєї моральної вихованості, що саме він є суб'єктом вибору у будь-якій ситуації життєдіяльності. Завдання вчителя/вихователя при цьому проаналізувати спільно з дитиною наслідки цього вибору, що поступово формуватиме відповідальність дитини за власний вибір, поведінкові норми, особистісну систему цінностей тощо.

Згідно з вимогами гуманістичної педагогіки і психології морально виховати не означає сформувані певні компетенції у дитини молодшого шкільного віку, які наперед визначені вчителем/батьками, а допомогти їй стати суб'єктом власного вибору. Афористично про цю педагогічну настанову сказав англійський письменник Р. Олдингтон: «Всьому, що необхідно знати, навчити не можна, вчитель може зробити тільки одне – вказати дорогу ...» [8, с. 27]. Допомагаючи дитині в процесі її морального виховання/самовиховання, вчитель/батьки покликані створити належні педагогічні умови, зокрема:

- обґрунтувати мотивацію дій і діяльності дитини і власну;
- розвинути здатність дитини до рефлексії, тобто до аналізу власного психічного стану, до роздумів про себе та свою діяльність, що дасть їй уявлення про те, як вона і її діяльність сприймаються іншими;
- допомогти зорієнтуватися в системі життєвих цінностей та наблизити до пізнання ключового питання індивідуального світогляду – про сенс життя загалом і власного зокрема;
- забезпечити автономність, творчий характер будь-якої особистісно важливої діяльності;

- сприяти самореалізації дитини, її прагненню до визнання оточуючими власного «Я»;
 - забезпечити поєднання духовних та утилітарних цілей в процесі життєдіяльності дитини.

Досконалі педагогічні умови реалізують на практиці настанови гуманістичної парадигми виховання, а саме забезпечать: статус учня як основного суб'єкта процесу навчання і виховання; розвиток індивідуальних здібностей учня; застосування дидактичних засобів з урахуванням особистісного досвіду учня.

Формування моральності молодшого школяра передбачає не ланцюжок ретрансляцій знань, умінь і навичок зі сфери морального виховання у системах «учитель – учень», «батьки – дитина» тощо, а лише створення в школі та поза нею досконалих педагогічних умов, у яких будь-яка навчально-виховна проблема буде переживатися дитиною як життєво важлива і вирішуватися на особистісному рівні як вибір і відповідальність за його наслідки.

Дієвим засобом морального виховання молодших школярів є дитячі періодичні видання, змістово-дидактичний матеріал яких використовується у початковій школі в позакласному читанні [11, с. 96-107], у вивченні курсів «Я і Україна» [2, с. 4, с. 24-27, с. 28-30, с. 47-49], читання [10, с. 131] тощо. Визначення шляхів удосконалення морального виховання молодших школярів засобами дитячої періодики і стане предметом подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Аболіна Т. Цінності моралі / Т. Аболіна // Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Абрис, 2002. – С. 708-709.
2. Байбара Т.М. Я і Україна : підручник для 4 класу / Т.М. Байбара, Н.М. Бібік. – Київ : Форум, 2004. – 176 с.
3. Виховання // Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене. – Харків : «РІ.Ф.», 2005. – С. 134-136.
4. Дисциплінованість // Словник української мови: В 11 т. – Том 2. – Київ : АН УРСР, 1971. – С. 287.
5. Киричок В.А. Моральність / В.А. Киричок // Енциклопедія освіти // Академія пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 526-527.
6. Кононко О. Виховання / О. Кононко // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 87-88.
7. Критерії моральної вихованості молодших школярів. Книга для вчителів / За ред. І. Беха, С. Максименка. – Київ : Радянська школа, 1989. – 96 с.
8. Олдингтон Р. Все люди враги / Р. Олдингтон [пер. с англ.: О.А. Ефимовская]. – Москва : АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2011. – 640 с.
9. Педагогічний пошук / Упоряд. І.М. Баженова; Пер. з рос. – Київ : Радянська школа, 1988. – 496 с.
10. Савченко О. Читанка : підручник для 4 класу. – Ч. 2 / О. Савченко. – Київ : Освіта, 2004. – 175 с.
11. Савченко О. Я люблю читати : навчальний посібник з позакласного читання для 4 класу / О. Савченко. – Київ : Освіта, 2015. – 160 с.
12. Свадковский И.Ф. Нравственное воспитание детей / И.Ф. Свадковский. – Москва : Изд. АПН, 1962. – 178 с.
14. Чечулин В.Л. Логико-семантические модели в психологии и их приложение : монография / В.Л. Чечулин. – Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2014. – 142 с.

The ways and means of forming morality as a result of moral education of junior pupils are revealed in the article. The peculiarities of this process in the educational concepts of the past and present are substantiated. The pedagogical conditions of forming junior pupils' moral consciousness are defined. It is found that the effectiveness of moral education of primary school children identifies morality which is revealed in modesty, decency, humanity. Morality in its essence is a moral which is checked in everyday life; it is detected in the primary school children's behavior, actions and different life situations. This real condition of junior pupils' morality is caused by the level of moral consciousness development. It exists in the form

of knowledge, opinions, aims, norms, feelings, values, motives of moral behavior. Children's periodicals are the effective means of moral education of primary school children. Their content and didactic material is used in the extracurricular reading in primary school (O. Savchenko, 2015), at the «I and Ukraine» lessons (T. Baibara, 2004), at the Reading lessons (O. Savchenko, 2015).

It is revealed that a teacher/parents helping a child in the process of his/her education/self-education have to create appropriate pedagogical conditions. They must substantiate both their own and children's motivation of the acts and activity. They must develop the child's ability to the reflexion; they must help children to orientate in the system of life values.

Forming of the morality of primary school children provides not the chain of knowledge, skills and abilities retractions from the area of the moral education in the systems «a teacher – a pupil», «parents – a child». It provides creation of perfect pedagogical conditions at school and outside it. In such conditions any educational problem will be experienced by a child like a vital one; it will be solved at the personal level as a choice and responsibility for its consequences.

Key words: personally oriented education, moral education, the subject of the education, pedagogical conditions, moral consciousness, a choice.

УДК: 37.018.32:613-058.5

Тамара Денисовець
Ірина Денисовець
Tamara Denysovets
Iryna Denysovets

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА СОЦІАЛЬНО ЗАНЕДБАНИХ ДІТЕЙ ПІД ЧАС ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ

THE PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL INFLUENCE ON SOCIALLY NEGLECTED CHILDREN DURING OF HEALTHY LIFE STYLE EDUCATION IN BOARDING SCHOOL

Автори розглядають особливості педагогічного впливу на соціально занедбаних дітей, зокрема з метою формування передумов для свідомого вибору ними здорового способу життя та проблеми виховання, з якими зустрічаються вихователі шкіл-інтернатів у роботі з соціально занедбанними дітьми. Наголошує, що при вивченні особистісних засад виховання здорового способу життя можуть розглядатися дві полярні характеристики особистості вихованця: оздоровча активність та оздоровча пасивність.

Ключові слова: соціально занедбані діти, індивідуальний підхід, педагогічний вплив, виховання, здоровий спосіб життя, школи-інтернати.

Збереження, зміцнення і забезпечення самостійного піклування про здоров'я людини в нашій державі є першочерговим завданням системи освіти, яка формує молоде покоління. Конституція України, «Основи законодавства України про охорону здоров'я», «Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті», Державні національні програми «Діти України» й «Планування сім'ї», комплексна цільова програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» передбачають завдання, спрямовані на зміцнення здоров'я дітей та молоді, виховання духовно багатой особистості, здатної здійснювати здоровий спосіб життя впродовж усього свого віку. Особливості соціально-економічних, політичних труднощів, які переживає Українська держава сьогодні, протиріччя розвитку нашого суспільства, деформованість ринкових відносин гостро

вплинули і на школу. Помітним став спад у школярів інтересу до навчання, не дає належного ефекту система виховної роботи навчально-виховних закладів, погіршується дисципліна, зростає кількість важковиховуваних, соціально занедбаних дітей і підлітків, частішають правопорушення, скоєні неповнолітніми.

Вагомою проблемою в цій сфері є виховна робота з соціально занедбаними дітьми, чие світосприйняття було спотворене неадекватними умовами життя. Несформованість відповідних якостей особистості призводить до того, що така дитина втрачає здатність до конструктивного життєтворення, перестає сприймати власне та чуже здоров'я як найвищу цінність.

Значна кількість українських дітей на сьогодні виховується у школах-інтернатах. Більшість із них на момент оформлення до цього закладу мають негативний соціальний досвід, що наклав значимий відбиток на проектування дитиною свого життя в найближчі моменти і у віддаленому майбутньому. Дуже часто це стосується і ставлення нею до самої себе, до свого здоров'я. Низька свідомість цінності власного та чужого життя є одним із чинників злочинних форм поведінки, зокрема, тих, що мають наслідком нанесення іншій людині значної моральної та фізичної шкоди. Отже, на сьогодні мова йде не лише про життя та здоров'я окремих дітей, а про створення в українському суспільстві загалом безпечних і сприятливих умов для життєдіяльності і гармонійного розвитку людської особистості. Проблема соціально занедбаності давно цікавила багатьох педагогів і психологів (П. Блонський, Л. Виготський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький). Упродовж останніх років інтерес учених до цієї проблеми поглибився В. Баженова, Т. Драгулова, З. Зайцева, Л. Зюбін, Н. Максимова, І. Невський, Р. Овчарова, В. Татенко.

Питання залучення їх до виховного процесу в дитячих колективах традиційно висвітлювалися в дослідженнях П. Блонського, А. Макаренка, С. Шацького. На сьогодні виховання соціально занедбаної дитини все частіше привертає увагу науковців, що відзначають актуальні трансформації змісту цієї проблеми і необхідність пошуку нових способів її вирішення (Т. Драгулова, З. Зайцева, Л. Зюбін, Н. Максимова, І. Невський, Р. Овчарова, В. Оржеховська, Л. Славина, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.). Дослідників цікавлять такі взаємопов'язані ракурси: з'ясування сутності та наслідків соціально занедбаності дітей (В. Бондар, І. Дьоміна, А. Капська); вивчення загальних проблем виховання соціально занедбаних дітей (Т. Денисовець, Р. Павелків, М. Плоткін); виховання соціально занедбаних дітей у спеціальних освітніх закладах (Л. Куторжевська, А. Наточій, Т. Денисовець, В. Шкуркіна, В. Шпак).

Дослідження сучасних українських науковців дозволяють стверджувати, що проблема виховання здорового способу життя у дітей шкільного віку є більш широкою, ніж піклування про їхній фізичний стан і торкається усіх без винятку сфер життя дитини сьогодні і в майбутньому. Адже «відсутність належних педагогічних умов розвитку учнів і формування їх здоров'я породжує зниження рівня соціального комфорту учнів як узагальнювального показника стану здоров'я, що часто стає причиною різноманітних відхилень у поведінці, відчуженості від школи, втрати інтересу до навчання, сімейних конфліктів тощо» [2, с. 95].

Проблема виховання у соціально занедбаних дітей здорового способу життя визначається зростанням серед української молоді потягу до таких згубних звичок, як наркоманія, зловживання алкоголем та тютюном, раннє та невпорядковане статеве життя. Схильність дитини до аддиктивної поведінки є наслідком особистісного неблагополуччя, несформованості чи спотворення певних життєвих установок, що підлягає корекції педагогічними засобами. Отже, на сьогодні мова йде не лише про життя та здоров'я окремих дітей, а про необхідність створення в українському суспільстві загалом безпечних і сприятливих умов для життєдіяльності та гармонійного розвитку людської особистості.

Загалом учення про проблеми виховання у соціально занедбаних дітей здорового способу життя поставлене сьогодні на один рівень із такими фундаментальними науками, як біологія, валеологія, медицина, психологія. За своєю практичною значимістю воно вважається однією

з найскладніших проблем сучасної цивілізації. Цими міркуваннями і зумовлений вибір теми нашого дослідження «Особливості педагогічного впливу на соціально занедбаних дітей під час виховання здорового способу життя в школах-інтернатах».

Метою проведеної дослідницької роботи є теоретичне обґрунтування та рекомендації для впровадження в педагогічний процес школи-інтернату системи роботи з соціально занедбанними дітьми, спрямованої на виховання у них здорового способу життя.

З огляду на завдання і проблеми виховання здорового способу життя соціально занедбаних дітей відчутною є необхідність системно організованої оздоровчої виховної роботи в закладах освіти. Як підкреслює О. Жабокрицька, до цього часу не розв'язано суперечність, що має місце в науці й практиці – між життєво важливою потребою у формуванні здорового способу життя і відсутністю цілісної теорії здоров'я і технології здорового способу життя [3, с. 12].

Проте, вивчаючи особливості виховних проблем, які трапляються в роботі вихователів шкіл-інтернатів із соціально занедбанними дітьми, відзначаємо, що майже всі ці діти, незалежно від віку, вирізняються активною чи пасивною прихильністю до шкідливих звичок, несформованістю нахилів до здорового способу життя. Для них «характерна глибока деформація і спотворені цінності нормативної сфери, асоціальна поведінка» [8, с. 143].

Однією з ознак нездатності адаптуватися в нормальному соціумі, вважаємо неприйняття основних цінностей цього соціуму, серед яких важливе місце посідає здоров'я. Його значимість для «середнього» підлітка підтвердили результати опитування, проведеного серед 110 старшокласників загальноосвітніх полтавських шкіл № 14, 16, 32, 36 (вік опитуваних 14-15 років). Підліткам було надано перелік із 10 понять: кохання, дружба, спокій, здоров'я, благоустрій, праця, пізнання, творчість, гумор, незалежність. Спершу пропонувалося проранжувати ці поняття за емоційною привабливістю (1 – максимальна привабливість, 10 – мінімальна). При усередненні отриманих результатів здоров'я опинилося на шостому місці, поступившись праці, пізнанню, гумору та спокою. Проте зовсім іншу картину отримали, запропонувавши учням обрати для себе три головних цінності з цього переліку. Жоден учень не залишив здоров'я поза увагою, хоч і не завжди називав першим (лідировали також кохання і благоустрій, дещо відстали дружба та творчість). Отже, визнання значимості здоров'я можна вважати однією з визначальних ознак світогляду сучасного підлітка.

Під час опитування старшокласників шкіл-інтернатів, серед яких переважна більшість зазнала негативного соціального впливу і характеризується тією чи тією мірою педагогічної занедбаності, цінність здоров'я при загальному ранжуванні піднялася на п'яте місце. Проте в подальшому було з'ясовано, що в це поняття майже третиною опитаних вихованців вкладається зміст «сила», тоді як для школярів у переважній більшості випадків пріоритетним був аспект «фізичне благополуччя». Отже, можна припустити, що ціннісний зміст поняття «здоров'я» для соціально занедбаних дітей істотно зміщується в бік розуміння «засіб самозахисту» (деструктивна детермінанта – тривожність), тоді як для дітей, що виховуються в нормальних умовах, це явище найчастіше (85%) має конструктивну детермінанту – продуктивна життєтворчість.

Утім, обидва контингенти опитуваних звужують поняття здоров'я до його фізичних параметрів, залишаючи поза увагою особистісні аспекти здорового способу життя. Так, жоден із опитаних, перелічуючи його ознаки, не торкнувся міжособистісних взаємин, які, безумовно, слугують однією з найвагоміших засад здоров'я, забезпечуючи його психічну складову, духовного здоров'я. Проте у всіх без винятку відповідях зазначалась необхідність відмови від шкідливих звичок, згадувалися також особиста гігієна і загартування, культура харчування.

Отже, для сучасних підлітків, навіть тих, що не вважаються соціально та педагогічно занедбанними, виховання здорового способу життя повинно передбачати насамперед коригування уявлень про різноаспектність явища здоров'я та взаємозв'язок між його складовими.

Важливою проблемою виховання здорового способу життя соціально занедбаних дітей бачиться виявлена в ході дослідження необізнаність щодо змісту поняття «шкідливі звички».

Близько 30 % опитаних вихованців шкіл-інтернатів у віці від 9 до 15 років дали відповідь «Це те, чого не можна робити», решта назвали пияцтво, тютюнопаління та вживання наркотиків. Майже третина дітей схильна некритично ставитися до регламентації своєї поведінки дорослими, не аналізує змісту і сенсу їхніх заборон і пересторог.

Дані опитування старших підлітків, що їх наводить В. Кузьменко [4, с. 8], засвідчили, що переважна більшість має лише недостатньо змістовні уявлення про сутність і компоненти здорового способу життя. Дали узагальнене визначення поняттю «здоровий спосіб життя» лише 7,6% учнів, прагнули розкрити зміст поняття через його складові 90,2% опитаних, не впоралися з поставленим завданням 2,2% старших підлітків. Під час визначення складових здорового способу життя 95,3% учнів указали, що головною складовою здорового способу життя є активний рух; 28,6% старших підлітків розуміють важливість відсутності в їхньому житті шкідливих звичок; 59,6% респондентів усвідомлюють необхідність правильного харчування, що запобігає багатьом хворобам і підтримує енергетичний запас організму людини. Найменше уваги приділяється учнями таким необхідним складовим здорового способу життя, як гігієна тіла (11,6%), гігієна праці (11,6%) та гігієна душі (8,5%), відзначає дослідниця, хоч вони згодом зрозуміють, що без дотримання цих життєвих правил погіршуватимуться показники здоров'я через порушення сну, психічного стану, що негативно позначиться на їхній життєдіяльності.

Наведена інформація дає підстави говорити, що при вивченні особистісних засад виховання здорового способу життя можуть розглядатися дві полярні характеристики особистості вихованця: оздоровча (тобто, здоров'язміцнювальна і здоров'язберігальна) активність та оздоровча пасивність. Безумовно, здоров'язміцнювальна і здоров'язберігальна активність особистості зумовлюється сформованим у неї уявленням про здоров'я як про величезну цінність. Виходячи з цього, оздоровчий вплив виховного процесу перш за все повинен забезпечувати таку сформованість.

Проте при вивченні кореляції між рівнем суб'єктивної значимості (цінності) здоров'я й оздоровчою компетентністю (реальною здатністю підтримувати своє здоров'я на максимально можливому рівні) 95 учнів старших класів шкіл м. Полтави (№ 16, 19, 32) однозначної прямої залежності констатувати не вдалося. Як тільки значимість здоров'я для дитини досягала умовного показника 7 (із 9), показник оздоровчої компетентності приблизно в 2/3 опитаних починав знижуватися. Тому було зроблено висновок про можливість формування гіперзначущості здоров'я, яка провокує такі нераціональні форми оздоровчої поведінки, як боязнь загартувальних процедур, невмотивований прийом медикаментів, іпохондричні реакції на незначні погіршення самопочуття тощо.

Разом із тим, недостатня суб'єктивна цінність здоров'я в більшості випадків безпосередньо узгоджується з низькою оздоровчою компетентністю дітей. При покомпонентному аналізі цього особистісного утворення вдалося з'ясувати, що більш значною сформованістю у більшості респондентів цієї групи відзначався змістовий компонент на фоні відставання поведінкового і мотиваційного. Варто зазначити, що він був краще сформований у всіх досліджуваних, однак відставання двох інших у дітей із нормальною суб'єктивною значущістю здоров'я менш помітне.

Отже, завдання виховання здорового способу життя у соціально занедбаних дітей в умовах школи-інтернату є важливими не тільки з огляду на необхідність вирішення нагальних проблем їхнього оздоровлення. Особливу вагу має забезпечення не лише негайного сприятливого впливу на збереження і зміцнення фізичного здоров'я дитини, а переведення її на якісно новий рівень ставлення до себе, своєї поведінки, життєвих перспектив.

Встановлено низку проблем, характерних для соціально занедбаних дітей як суб'єктів виховання здорового способу життя: несформованість ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя; низька здатність до саморегуляції, недисциплінованість; недосконалість навичок, які

сприяють здоров'ю; хибні уявлення про гідну поведінку, зміну способів життя, змішаність орієнтирів життєтворчості.

З'ясовано протиріччя, що виявляються в процесі виховання здорового способу життя соціально занедбаних дітей в умовах школи-інтернату: між теоретичними уявленнями про здоровий спосіб життя і реальним життєвим досвідом соціально занедбаної дитини; між бажанням отримувати здоров'я як благо і небажанням працювати для його зміцнення і збереження; між підпорядкованим, залежним від вимог середовища становищем особистості і необхідністю виховання в неї самостійності, творчості у сфері власної життєорганізації.

У сучасних умовах для педагогів (зокрема, тих, які працюють з дітьми, що характеризуються соціальною занедбаністю) значно зростає необхідність гармонізації формування у школярів образу здорової людини як такої, що розвинена у всіх відомих аспектах здоров'я. Застосовувані засоби виховання повинні об'єднувати й актуалізувати різні види здоров'я підростаючого покоління, приводити дітей до висновку про багатогранність здоров'язберігальної поведінки, її взаємозв'язок із конструктивною соціальною і духовною позицією.

Одним із найважливіших шляхів коригувального впливу на спрямованість особистості соціально занедбаної дитини визначалося формування в неї системи цінностей, адекватної педагогічним цілям виховання. Досліджуючи ціннісні пріоритети дітей, які перебувають у Полтавській школі-інтернаті, проводили анкетування серед вихованців. Вивчення відповідей на питання проєктивного характеру показали наявність домінант у парах: А) егоїзм – 85%, альтруїзм – 15%. Лише незначна кількість дітей, фантазуючи на тему «Куди б я витратив велику суму грошей», згадує про проблеми інших людей, у тому числі близьких. Це зумовлює необхідність розвивати чуйність, уважність до інших людей. Описуючи себе в дорослому віці, діти найчастіше зазначають такі риси, як краса (переважно дівчатка) та сила (переважно хлопчики). Таким чином, окреслюється виховний напрямок формування свідомості того, що саме здоров'я є основною запорукою благополуччя у всіх сферах життя.

Переважна більшість респондентів на прохання скласти побажання «для хорошої людини», йде стереотипним шляхом, зичить «щастя, здоров'я, достатку». Тільки близько 20% опитаних бажають: «Щоб тебе всі любили», «Мати багато друзів», «Бути для всіх добрим другом» тощо, тобто виділяють у якості особистісно значущого сприятливий соціальний контекст.

Отже, однією з істотних проблем виховання соціально занедбаної дитини в умовах школи-інтернату є необхідність оптимізації її мікросоціуму, тобто формування для неї умов, у яких вона якомога частіше могла б перебувати в тому соціальному оточенні, яке самою дитиною сприймалося б як значиме і бажане, і водночас виступало позитивним контекстом її соціалізації.

Опитування педагогів дало змогу також виділити як характерну виховну проблему агресивність, притаманну більшості соціально занедбаних дітей. Аналіз ситуації, що спостерігається у взаєминах соціально занедбаних дітей із іншими вихованцями та дорослими, дозволяє стверджувати, що ця проблема в контексті формування цінностей здорового способу життя потребує обов'язкового вирішення. Деструктивний характер цього явища підкреслюється низкою наукових досліджень, у яких агресія розглядається як чинник девіантної поведінки та злочинності [1; 5; 6].

Отже, компонент методики виховання здорового способу життя базується на аналізі сформованості цінностей здорового способу життя в соціально занедбаних дітей і проєктуванні напрямів її корекції педагогічними засобами. Дитина, яка потрапляє до школи-інтернату, не просто змінює основні обставини свого життя – її оточення перестає бути довільним навіть у тій мірі, яка загалом характерна для дитячого віку. Але зміни стаються не тільки в особистісному контексті, а й мають основоположний сенс стосовно її життєвого середовища як своєрідного принципу взаємодії із світом.

Виховання здорового способу життя соціально занедбаної дитини в школі-інтернаті в значній мірі детермінується особливостями інтернату як такого. Адже специфічні умови життя в ньому накладають певний відбиток на формування особистісних якостей дитини.

Список використаних джерел

1. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением / [под ред. М.И. Рожкова]. – Москва : Владос, 2001. – 240 с.
2. Гавриленко Ю.М. Використання інтерактивних методів щодо формування здорового способу життя в закладах Автономної Республіки Крим / Ю.М. Гавриленко // Проблеми освіти: наук.-метод. збірник. – Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – С. 94-101.
3. Жабокрицька О.В. Педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності: дис. ... кандидата пед. наук / Оксана Валентинівна Жабокрицька; Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2004. – 251 с.
4. Кузьменко В.Ю. Виховання в учнів 8-9 класів здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В.Ю. Кузьменко. – Київ, 2003. – 20 с.
5. Невский И.А. Учителю о детях с отклонениями в поведении [Текст] : (В помощь учителю) / И.А. Невский; Акад. пед. наук СССР, НИИ теории и методов воспитания, Пед. о-во РСФСР. – Москва : Б.и., 1990. – 137 с.
6. Немченко С.Г. Педагогічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / С.Г. Немченко; Інститут проблем виховання. – Київ, 2006. – 14 с.
7. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – Москва : Нар. образование, 2002. – 176 с.

The authors consider the peculiarities of pedagogical influence on socially neglected children, particularly in order to create the conditions for their conscious choice of healthy lifestyles and because of education problems that occur in the work of teachers of boarding schools with disadvantaged children. There is also highlighted the problem of characteristic of socially abandoned children as subjects of education on healthy lifestyle: aborted orientations of values of healthy lifestyle; low capacity to self-regulation, lack of discipline; inadequacy of skills that contribute health; misconceptions about decent behavior, lifestyle changes, promiscuity of the life creativity guidelines and contradictions that are in the process of education on healthy lifestyle of socially neglected children in boarding school.

The paper stresses that the study of the individual principles of healthy lifestyle education can be considered of two polar characteristics of the pupil's individuality: wellness (i. e. health strengthening and health protection) activity and improving passivity. Of course, health strengthening and health protection activity of the individual is conditioned by prevailing of the ideas about her health as a great value. It is shown that one of the major problems of education of a socially neglected child in the boarding school is necessary to optimize its micro society. That means the formation of conditions in which it is possible for her to be in the social environment that the child perceived as a significant and desirable. And simultaneously it should have a positive context of socialization. The work reveals training of healthy lifestyle among disadvantaged children in boarding schools who are important not only because of the need to address the urgent problems of their recovery. Particular weight should provide an immediate beneficial effect on preservation and strengthening of the physical health of the child and transfer it to a new level of attitude to himself, his behavior, life prospects.

Key words: *socially neglected children, individual approach, pedagogical impact, education, healthy lifestyles, boarding schools.*

УДК 37.013.42

*Галина Єфремова
Halyna Yefremova*

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN POSTGRADUATE INSTITUTIONS

Стаття присвячена аналізу проблеми професійного розвитку соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Визначені педагогічні умови професійного розвитку соціальних педагогів у системі підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти. До ефективних заходів професійного розвитку соціальних педагогів віднесено: реалізацію особистісно орієнтованого підходу в системі підвищення кваліфікації; використання інтерактивних форм і методів навчання в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: професійний розвиток, професійна адаптивність, освітнє середовище, особистісно орієнтований підхід, інтерактивні методи навчання.

Проблема професійного розвитку соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти, незважаючи на всю її актуальність і важливість, залишається однією з найбільш дискусійних і не вирішених на сучасному етапі, що й зумовило вибір пріоритетів нашого дослідження.

Розвиток особистості означає процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання. Показником професійного розвитку соціальних педагогів є сформована професійна адаптивність особистості, що виявляється у високому рівні професійної освіченості, компетентності, в усвідомленні фахівцем цінності своєї професії і себе як професіонала.

У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми професійного розвитку соціальних педагогів у післядипломній освіті було визначено, що вирішальним чинником, який дозволяє зробити цей процес ефективним і педагогічно керованим, є відповідні педагогічні умови.

Загальнофілософське, відповідно й загальнонаукове, трактування поняття «умови» зводиться до того, що під ним розуміють «те, від чого залежить дещо інше (обумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування певного явища» [5].

У лексичному значенні «умова» тлумачиться по-різному: це обставина, від якої залежить результат; вимога, що висувається однією стороною до іншої; домовленість між сторонами, закріплена письмово; правило, встановлене в якійсь галузі діяльності тощо [5, с. 618].

Розглядаємо «умову» як співвідношення об'єкта з навколишньою дійсністю, без якого він не може існувати, а «засіб» – як інструмент впливу на навколишню дійсність. Саме умови визначають доцільність впливу того чи того засобу на процес формування поняття.

Узагальнений аналіз джерел переконує, що загалом у педагогіці під умовами розуміють обставини, впливи, вимоги й чинники, здатні змінити результативність педагогічного процесу. Умови можуть бути дуже різноманітними за складом, оскільки вони містять різні форми, педагогічні прийоми та методи, які використовуються для вирішення різних педагогічних цілей.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні педагогічних умов професійного розвитку соціальних педагогів у системі підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти.

У контексті завдань нашого дослідження під педагогічними умовами професійного розвитку соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти розуміємо сукупність заходів, методів, педагогічних прийомів, організаційних форм навчання, які спрямовані на досягнення професійно-особистісного розвитку особистості.

До ефективних педагогічних умов професійного розвитку соціальних педагогів у системі післядипломної освіти відносимо:

- реалізацію особистісно орієнтованого підходу в підвищенні кваліфікації соціальних педагогів у системі післядипломної освіти;

- використання інтерактивних методів і форм навчання з метою професійного розвитку соціальних педагогів.

Кожна з перерахованих педагогічних умов перебуває у функціональному, хронологічному й логічному взаємозв'язку та є необхідною, оскільки певним чином впливає на професійний розвиток соціального педагога. Прокоментуємо їх зміст у контексті проблеми нашого дослідження.

Першою умовою професійного розвитку соціального педагога є *реалізація особистісно орієнтованого підходу в підвищенні кваліфікації соціальних педагогів у системі післядипломної освіти*.

На наш погляд, для професійного розвитку соціального педагога в умовах закладу післядипломної освіти необхідно створити максимально сприятливе для цього освітньо-методичне середовище.

Поняття «освітнє середовище» є одним із найбільш фундаментальних понять, яке нещодавно увійшло у науковий вжиток і поки що відсутнє в педагогічних словниках і енциклопедіях. На думку дослідників, «освітнє середовище» – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [1].

Поділяємо думку І. Ніколаеску, що освітнє середовище закладів післядипломної освіти повинно мати спеціальну атмосферу професійної підготовки соціальних педагогів на засадах рівності, свободи, для того щоб ініціювати та підтримати активний пошуковий процес, розвиток самостійності особистості та її професійну адаптивність [3, с. 95]. Саме в цьому середовищі відбувається усвідомлення ідеальної моделі діяльності соціального педагога як фахівця, проектування образу, ролі професії для його подальшого кар'єрного зростання.

Післядипломна освіта передбачає як курсове навчання, так і міжкурсове. Курсова підготовка спрямована на підвищення фахового рівня слухачів: виконання програм проведення педагогічної практики вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду. Слухачі оволодівають методологічними основами з фаху, удосконалюють свою педагогічну майстерність, виробляють практичні навички з методики навчання і виховання. У міжкурсовий період – розподіляють свої професійні можливості й планують роботу з самовдосконалення.

Безперечно, післядипломна освіта має певні можливості для забезпечення професійного розвитку соціального педагога. Ці можливості пов'язані з тим, що соціальний педагог має нагоду системно збагатити свій професійно-педагогічний досвід, опановуючи теоретичні, науково-методичні, психолого-педагогічні питання соціально-педагогічного змісту. Таким чином, він більш глибоко пізнає сутність, цілі, завдання, методику навчання і виховання у світлі сучасних викликів суспільства, усвідомлює свою професійно-особистісну відповідальність у розв'язанні завдань, що стоять перед освітою.

У процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації соціальні педагоги ознайомлюються з питаннями фахово-предметного та загально-педагогічного змісту, набувають необхідних фахових знань щодо планомірності, систематичності, послідовності власного саморозвитку, оскільки під час аналізу результатів власної професійної діяльності, мають змогу визначити в ній сильні та слабкі боки, оцінити рівень своїх знань і умінь, прогнозувати

шляхи підвищення ефективності своєї праці. Професійно-педагогічний досвід соціальних педагогів збагачується на основі свідомого засвоєння науково-теоретичних, методичних знань із передового соціально-педагогічного досвіду, використання методичних прийомів та рішень, які пройшли відповідну апробацію і засвідчили свою ефективність на практиці.

Під час навчання на курсах підвищення кваліфікації соціальні педагоги отримують багато можливостей для власного професійно-особистісного розвитку. Професійний розвиток – системне явище, обумовлене загальними закономірностями психічного розвитку і відбувається за певних соціальних умов. У свою чергу, професійний розвиток соціального педагога (розвиток професійних умінь, навичок, саморозвиток) триває впродовж усього життя фахівця.

На наш погляд, професійно-особистісний розвиток особистості соціального педагога в умовах освітнього середовища закладів післядипломної освіти можливий лише в процесі застосування особистісно орієнтованого підходу в навчанні.

У межах нашого дослідження основним акцентом щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу є особистість соціального педагога. У науковому обігу «особистість» розглядають як цілісну, динамічну, відносно стабільну систему інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини; діалектичну єдність загального, особливого й окремого; особливу якість людини, що набувається нею в процесі діяльності; засіб, інструмент для знаходження людиною своєї сутності; суб'єкт пізнання й активного перетворення світу.

У нашому дослідженні особистісно орієнтований підхід реалізується у двох напрямках. Першим напрямом є підготовка соціальних педагогів у системі післядипломної освіти на основі особистісно орієнтованого навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей слухача, ставлення до нього як до свідомого й відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії.

Метою реалізації цього напрямку особистісно орієнтованого підходу є створення (змісту, інноваційних методів) освітнього середовища закладу післядипломної освіти для індивідуальної самореалізації слухача, його професійного розвитку і саморозвитку.

Дидактико-методичне забезпечення зазначеного напрямку особистісно орієнтованого навчання передбачає посилення у змісті професійної підготовки соціальних педагогів гуманістичного, особистісно значимого, людинознавчого матеріалу, використання методик на засадах діалогічної взаємодії, рефлексії, ситуацій вибору, збереження емоційної комфортності, профілактики «професійного згорання», реалізації «педагогіки успіху» [2, с. 627].

Другим напрямом реалізації особистісно орієнтованого навчання у системі післядипломної освіти є навчання соціальних педагогів будувати моделі професійної взаємодії на основі диференціації та гуманізації освітнього середовища. Дотримання цього напрямку вимагає врахування ціннісних орієнтацій особистості соціального педагога, побудованих на цілях і цінностях особистісного розвитку фахівця.

Дидактико-методичне забезпечення зазначеного напрямку особистісно орієнтованого навчання передбачає цілеспрямоване створення навчально-виховного і розвивального середовища, зорієнтованого на реалізацію аксіологічного компонента професійної моделі соціального педагога.

Зазначимо, що особистісно орієнтоване навчання відрізняється від традиційної парадигми організації навчального процесу в післядипломній освіті тим, що пріоритетним є самостановлення, самовдосконалення і самоактуалізація особистості соціального педагога.

З метою активізації самоосвітньої діяльності та підвищення професійного рівня соціальних педагогів у закладах післядипломної освіти під час проходження курсів підвищення кваліфікації, на нашу думку, необхідно надавати такі освітні послуги: індивідуальні консультації з питань професійної самоосвіти та саморозвитку соціального педагога; допомога в складанні поточного, перспективного планування соціально-педагогічної діяльності та веденні облікової документації соціального педагога з перспективним прогнозуванням результатів; проведення відкритих уроків майстерності, творчих звітів, науково-практичних конференцій, аукціонів соціально-педагогічних ідей, навчально-тематичних тренінгів; психологічних семінарів-практикумів, проблемно-творчих семінарів, педагогічних консиліумів, методичних об'єднань за фахом; проблемно-творчих груп, шкіл соціального педагога–почат-

ківця та передового педагогічного досвіду; стажування, очно-дистанційні (дистанційні або очні) навчальні курси тощо.

Другою умовою професійного розвитку соціальних педагогів визначено *використання інтерактивних методів і форм навчання з метою професійного розвитку соціальних педагогів*.

Необхідність підвищення кваліфікації соціальних педагогів обумовлена змістом соціально-педагогічної діяльності, яка, на наш погляд, потребує фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної і соціально-гуманітарної підготовки. Саме тому підвищення кваліфікації соціальних педагогів у системі післядипломної освіти можна розглядати в якості передумови, стимулу до інноваційної діяльності соціального педагога.

Термін «інновація» походить від латинського слова «innovatis» – новий і в перекладі означає оновлення, новинка, зміна. Інновація в системі освіти означає запланований процес змін, результатом яких є модифікація мети та змісту, методів, форм і технологій навчання й виховання [4, с. 27].

Проблема активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійності і творчості слухачів курсів підвищення кваліфікації була і залишається одним із актуальних завдань педагогічної науки. Залежно від рівня пізнавальної активності учасників навчального процесу розрізняють пасивне та активне навчання. При активному навчанні слухач у більшій мірі стає суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання.

У межах нашого дослідження доцільно визначити різницю між активними та інтерактивними методами навчання. Термін «інтерактивний» прийшов до нас з англійської мови і має значення «взаємодіючий». Інтерактивні технології походять від слів «інтер» (лат. inter) – префікс, що означає перебування поміж чимось, кимось; «актив» (лат. aktus) – привожу в рух; інтерактивний – рух, що відбувається між об'єктами: зовнішніми – між окремими людьми, внутрішніми – рух, активність, яка відбувається у самій людині, і яка призводить до змін її поглядів, думок, поведінки тощо [4, с. 27].

Інтерактивні методи післядипломного навчання кваліфікують як систему суб'єкт-суб'єктних відносин, основу якої становить освоєння соціальним педагогом методів, засобів навчання, теорії їх використання для уникнення проявів у свідомості соціальних педагогів шаблонів, стереотипів у ставленні до професійної діяльності.

У світлі нашого дослідження інтерактивне навчання розглядаємо як педагогічний процес, що є сукупністю закономірних, послідовних та активних методів педагогічної взаємодії викладача і слухачів із метою їх професійного розвитку. Під інтерактивними методами розуміємо взаємодію суб'єктів навчального процесу на основі створення інформаційно-розвивального середовища, особистісно-орієнтованого підходу та ціннісного ставлення до особистості слухача.

До найбільш використовуваних інтерактивних методів навчання соціальних педагогів належать:

Лекції-дискусія. Передбачає активний обмін думками в інтервалах між логічними розділами лекції. Лекції-дискусії є вищим рівнем проблемних лекцій, вони, зазвичай, доповнюються системою проблемних семінарів, ділових ігор, самостійної роботи тощо.

Лекція-аналіз конкретної ситуації. Передбачає використання дискусійної діалогічної взаємодії, однак предметом обговорення є не окреме питання, а певні ситуації (професійна, соціальна). Створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя – кейс стади (англ. case-stadu). Основними засобами використання інтерактивного методу на лекціях є банк кейсів, що ілюструють проблему, шляхи її вирішення або концепцію загалом, відеокліпи, методичні рекомендації з їх використання, питання для обговорення, завдання соціальним педагогам для подальшої самостійної роботи.

Лекція-прес-конференція. Зазвичай проводиться з фахівцями соціально-педагогічних та соціально-реабілітаційних служб за наперед визначеними проблемами для обговорення.

Семінар-дискусія. Проводиться під час вивчення технологій соціальної роботи з різними групами клієнтів (діти-сироти, діти з особливими освітніми проблемами, обдаровані діти, девіантні підлітки, сім'ї групи ризику). Передбачає підтримання діалогового спілкування

слухачів, в ході якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем.

Семинар-дослідження. Доцільно використовувати для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем із використанням ігрових методик, тренінгових вправ для вироблення навичок та вмінь продуктивної розумової діяльності.

Семинар-взаємонавчання. Дає змогу активізувати творчу й пізнавальну діяльність фахівців соціально-педагогічної сфери. Соціальні педагоги оформляють свої напрацювання у вигляді портфоліо, а на занятті пояснюють сутність, особливості тієї чи тієї технології роботи соціальних педагогів.

Дидактичні ігри. Спрямовані на здобуття знань, умінь і навичок, необхідних для успішного відтворення і засвоєння суспільного досвіду, самоуправління процесом професіоналізації. Дозволяють здійснювати професійну підготовку шляхом розробки і моделювання спеціальних ігрових ситуацій, що створюють можливість соціальним педагогам набути практичного досвіду, виробити моделі професійної діяльності.

Моделювання ситуацій. Передбачає створення й аналіз конкретної ситуації, моделювання типових ситуацій професійного спілкування. Аналіз конкретних професійних ситуацій, особливо конфліктних, дозволяє з'ясувати причини виникнення проблем, відшукати шляхи їх вирішення, проаналізувати власний досвід і вивчити досвід інших. Моделювання ситуацій – процес утворення ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінені вигаданими, а взаємовідносини між учасниками ситуації штучно організовані, знаходяться під керівництвом викладача.

Мозковий штурм. Дозволяє вільно висловлювати свої пропозиції (досить часто несподівані) в контексті запропонованої теми. Сприяє народженню значної кількості ідей при високій активності всіх учасників, розвиває комунікативні здібності учасників, надає їм можливість самовиражатися та самовисловлюватися.

Інформаційний лабіринт. Значною мірою використовується як розгляд документообігу в певній соціально-педагогічній організації чи установі. До нього входить діяльність щодо прийому, реєстрації документів, їх руху та пошуку, відповідних операцій розгляду, погодження, візування, формування у справу та подальше зберігання.

Психодрама. Активний метод групової взаємодії, який дозволяє під час виконання чи моделювання життєвих ситуацій особистого значення усунути неадекватні емоційні реакції, відпрацювати вміння соціальної перцепції. Метод психодрами активно використовується в психотерапії, реалізується за допомогою театралізації, рольової гри, драматичного самовираження особистості.

Балінтовські групи. Це своєрідна модель групового аналізу міжособистісних та професійних проблем. Сьогодні балінтовські групи працюють як ефективна післявузівська підготовка педагогів. Балінтовські групи сприяють підвищенню компетентності в професійному та міжособистісному спілкуванні; усвідомленню особистісних помилок, що блокують професійні відносини з партнерами; фаховому розв'язанню конфліктів; формуванню ситуацій колегіальної підтримки.

Тренінг. Тренінги поділяються на соціально-просвітницькі (надання інформації; оволодіння знаннями; формування умінь і навичок, які сприяють розвитку настанов, усвідомленню потреб і мотивів); тренінг особистісного росту (робота з глибинними особистісними настановами слухачів, яка спрямована на особистісне становлення та розвиток фахівця); соціально-психологічний тренінг (основою цього методу є флуктуація (перебудова) внутрішніх настанов індивіда, які визначають подальшу зміну ставлення як до себе, так і до інших).

Проективне малювання. Допоміжний метод групової та індивідуальної роботи, який уможливорює діагностику й інтерпретацію ускладнень у спілкуванні. Малюнок стимулює вираження почуттів, відносин, стану і причин, які дозволяють краще зрозуміти сутність цих явищ, їхню динаміку та спрямованість

Творча вправа. Передбачає планомірне, організоване, повторюване виконання певних дій з метою підвищення їх ефективності та формування вмінь та навичок. Вправи мають бути пов'язані із залученням слухача до конкретної професійної діяльності, яка має певний сенс у його повсякденному житті.

Отже, професійний розвиток соціальних педагогів у системі післядипломної освіти вимагає реалізації особистісно орієнтованого підходу та застосування інтерактивних методів та форм навчання, які сприяють: підвищенню якості оволодіння професійною діяльністю та майстерністю; позитивному ставленню соціальних педагогів до навчання та формуванню позитивної мотивації до самоосвіти.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 203 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Ніколаєску І.О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інна Олександрівна Ніколаєску. – Черкаси, 2011. – 259 с.
4. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : [монографія] / за ред. проф. М.О. Лазарева. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 386 с.
5. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. С. В. Ломакович. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 672 с.

The article focuses on the analysis of professional development of social teachers in the system of postgraduate teacher training. Pedagogical conditions of developing professional adaptivity of social teachers in teacher training in postgraduate teacher training institutions are determined.

The analysis of scientific researches proves that pedagogical conditions are viewed as terms, demands and factors able to change the result of educational process. Conditions can be very varied in composition as they contain different forms, teaching techniques and methods used to solve different educational aims.

In the context of our research pedagogical conditions of developing professional adaptivity of social teachers in postgraduate teacher training are interpreted as a complex of measures, methods, teaching techniques, organizational learning forms aimed at achieving professional and personal development of a personality.

Effective ways of developing professional adaptivity of social teachers are: personality-oriented approach in the system of social teacher training; using interactive forms and methods of leaning in postgraduate teacher training.

We believe that development of professional adaptivity of social teacher taking into account personality-oriented approach in postgraduate studies presupposes implying the principles of humanization, differentiation and individuality in educational environment, paying attention to professional experience of social teachers in learning, constructing learning based on solving of a professional problem or situation taken from the practice of professional socio-pedagogical activity.

The necessity to advance skills of social teachers is determined by the contents of socio-pedagogical activity, which demands fundamental, psychological and pedagogical, methodological, informational and technological, socio-humanitarian training. The need to advance educational skill level of social teachers is determined by the necessity: to advance creative and intellectual potential of a specialist; meeting his creative and professional needs; improving his adaptive possibilities to social and professional environment changes; his professional and personality qualities correction taking into account his professional activity.

Thus, further training of social teachers in postgraduate education can be viewed as a precondition, a stimulus to innovational activity of a social teacher.

Key words: *professional development, professional adaptivity, educational environment, personality-oriented approach, interactive methods of teaching.*

УДК 378.22 : 796 / 799 : [373]

Юлія Зайцева
Yuliya Zaitseva

ЕТАПИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

THE STAGES OF PROCESS OF FORMATION OF READINESS TO ORGANIZE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS WORK AT COMPREHENSIVE SCHOOLS BY FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

У статті обґрунтовано на діяльній основі процес формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, який забезпечується єдністю виявлених етапів: організаційно-мотиваційного, практично-діяльницького, самостійно-творчого.

Ключові слова: *поетапний процес, майбутні вчителі фізичної культури, готовність, фізкультурно-спортивна робота.*

Пріоритетними завданнями державної політики є всебічний розвиток особистості, зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя, забезпечення оптимальної рухової активності людини, залучення дітей і молоді до занять фізичною культурою і спортом.

У ході реалізації цих завдань актуалізується проблема вдосконалення системи підготовки фахівців нового покоління у сфері фізичної культури та спорту, підвищення їхнього професіоналізму, як зазначено у Законах України «Про вищу освіту» [2] та «Про фізичну культуру і спорт» [4], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [3] та інших державних документах у галузі освіти. З огляду на це, особлива роль у сучасній школі відводиться вчителю фізичної культури, який є уособленням здоров'я і здорового способу життя, від нього залежить те, яким буде ставлення школярів до цих важливих аспектів життя людини. Тому виникають нові вимоги до підготовки вчителів фізичної культури, здатних організовувати фізкультурно-спортивну роботу в ЗНЗ, що орієнтована на зміцнення здоров'я та формування у школярів потреби займатися фізичною культурою і спортом.

Проблема формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ не нова. Значну увагу приділяли проблемам підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи такі дослідники, як Л. Ареф'єва, Є. Захаріна; окремі аспекти фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи досліджували В. Валієва, А. Конох, Л. Іванова та ін.; питаннями підготовки вчителя з позицій здоров'язберігаючої освіти займалися В. Горашук, В. Нестеренко, В. Семененко та ін.; підготовку фахівців зі спортивних ігор обґрунтовували В. Наумчук, О. Свєртнев та ін. Водночас формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи не було предметом цілісного дослідження, зокрема не було розроблено на діяльній основі цілісний поетапний процес.

Мета статті: обґрунтувати цілісний процес формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ у єдності організаційно-мотиваційного, практично-діяльницького, самостійно-творчого етапів.

Обґрунтований на діяльній основі процес формування у студентів готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ забезпечувався єдністю виявлених етапів: організаційно-мотиваційного, практично-діяльсного, самостійно-творчого.

I. Організаційно-мотиваційний етап. Охоплював I курс навчання студентів у вищому навчальному закладі. Для формування готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи необхідно, крім навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, ще й особистісне прагнення до професійної діяльності, а саме: професійно-ціннісні мотиви, стійкий інтерес до її виконання, аналізу та оцінки досягнутих результатів. Так, в українському педагогічному словнику, автором якого є С. Гончаренко, зазначено, що «мотивація – це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [1, с. 217].

Мета даного етапу – сформувати у студентів уявлення про специфіку роботи вчителя фізичної культури з організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ, ціннісне вставлення до професійної діяльності, спрямувати їх мотивацію до набуття теоретичних знань і практичних умінь у їх єдності та одночасно підвищити рівень фізичної підготовленості й оволодіння техніко-тактичними діями з різних видів спорту.

Зміст діяльності з формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ передбачав:

1. На основі аналізу специфіки роботи вчителя фізичної культури, освітньо-кваліфікаційних характеристик й освітньо-професійних програм, установлення вимог до знань, умінь і навичок, необхідних для організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ, які потрібно сформувати у студентів при поступовому оволодінні професійною діяльністю на кожному курсі; удосконалення змісту теоретичної і практичної підготовки студентів відповідно до мети, створення умов для реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач – студент» і «учитель фізичної культури – студент». Викладачі та вчителі фізичної культури отримали пояснення змісту експерименту та консультації щодо формування готовності студентів до організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ.

2. Вивчення, аналіз, оцінка діяльності викладачів, учителів фізичної культури, тренерів та інших фахівців із фізичної культури і спорту, спостереження за їх поведінкою під час виконання професійних функцій; їх взаємодії й співтворчості з учнями, студентами, колегами; застосування майстер-класів, методу включеного спостереження; колективного аналізу результатів діяльності.

3. Вибір методів навчання, форм та засобів, які сприятимуть виробленню умінь у студентів самостійної дослідницької та творчої навчальної діяльності, пошуку шляхів вирішення навчальних проблем; створенню ситуацій особистої відповідальності майбутніх учителів за власну практичну діяльність із організації фізкультурно-спортивної роботи.

4. Забезпечення мотивації студентів, їх ціннісного ставлення до фізичної культури, спорту та майбутньої фахової діяльності, осмислення сутності й специфіки майбутньої професії, підвищення їх зацікавленості в отриманні теоретичних знань та практичних умінь і навичок із організації фізкультурно-спортивної роботи, збагачення рухового досвіду за рахунок прагнення до фізкультурно-спортивної активності. Реалізація зазначеного відбувалась шляхом орієнтації на змісту освіти на цінності фізичної культури і спорту, створення ситуацій успіху, використання прийомів емоційного впливу, всебічної підтримки зусиль студентів у навчанні з боку викладачів, учителів фізичної культури та інших фахівців з фізичної культури і спорту.

5. Оволодіння майбутніми вчителями теоретичними знаннями: про цілі й завдання професійної діяльності та шляхи їх реалізації; засоби, принципи, методи фізичного виховання; термінології фізичної культури і спорту; основи техніки спеціальних вправ і методики навчання техніко-тактичним діям із видів спорту, основи методики виховання фізичних якостей, методики організації й проведення фізкультурно-спортивних заходів у режимі навчального дня й у позакласний час; норм будівництва фізкультурно-спортивних споруд основних типів, фізкультурно-спортивних споруд, які повинна мати кожна школа, відомості про їхні розміри,

специфіку споруди, основного та нестандартного обладнання й умови експлуатації; історію розвитку різних видів спорту, правила змагань із різних видів спорту; функції та специфіку діяльності вчителя фізичної культури як організатора фізкультурно-спортивної роботи; сутність і структуру готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи в режимі навчального дня й у позакласний час, способи та форми організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ у режимі навчального дня й у позакласний час.

6. Оволодіння практичними вміннями з організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ: підготовка фізкультурно-спортивних споруд, обладнання та інвентарю для фізкультурно-спортивних занять; демонстрація та проведення стройових і загальнорозвивальних вправ, фізкультпауз та фізкультхвилинок; підготовка студентів до самостійного проведення й аналізу окремих частин і фізкультурно-спортивних заходів загалом.

Складання студентами комплексу залікових нормативів.

Характерним для I етапу була діяльність, спрямована на формування мотивації, пізнавального інтересу, ціннісного ставлення студентів до майбутньої професії, базисного уявлення про сучасні вимоги до вчителя фізичної культури, специфіку його діяльності як організатора фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ у ході майстер-класів, включеного спостереження за роботою викладачів, учителів фізичної культури та інших фахівців із фізичної культури і спорту під час організації і проведення різних форм фізкультурно-спортивної роботи; аналіз і оцінка їх діяльності, їх взаємодії і співтворчості з учнями, студентами, колегами тощо, поєднання складових теоретичної і практичної діяльності студентів; опрацювання і накопичення навчальної інформації, розуміння практичного значення засвоєння теоретичних знань, залежності успіхів у майбутній професійній діяльності від рівня готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи.

II. Практично-діяльнісний етап тривав упродовж II–III курсів. На цьому етапі процес засвоєння студентами спеціальних знань, умінь і навичок доповнювався включенням майбутніх учителів у практично-діялісну роботу.

Мета цього етапу – оволодіння студентами комплексом спеціальних знань із організації фізкультурно-спортивної роботи, їх поглиблення та розширення; реалізація отриманих теоретичних знань, практичних умінь і навичок у ході практичної діяльності з фаху; включення студентів у активну навчальну діяльність із організації різних форм фізкультурно-спортивної роботи на основі системи завдань, які поступово ускладнювалися й забезпечували формування педагогічних умінь у навчальний і поза навчальний час у межах вищого навчального закладу й у ЗНЗ і інших фізкультурно-спортивних закладах (дитячо-юнацькі спортивні школи, спортивні клуби та тощо).

Зміст діяльності з формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ передбачав:

1. Реалізацію отриманих теоретичних знань на практиці, поглиблення, розширення й узагальнення практичних умінь і навичок студентів, щодо організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ; акцентування уваги на труднощах, з якими можуть зустрітися майбутні вчителі в процесі організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

2. Активне використання вибраних форм, засобів та методів навчання; систематичне й регулярне виконання всіма студентами навчальних завдань, включення майбутніх учителів до діяльності з організації фізкультурно-спортивної роботи у межах вищого навчального закладу, у ЗНЗ та інших фізкультурно-спортивних закладах.

3. Усвідомлення студентами раціональної послідовності реалізації теоретичних знань на практиці щодо організації фізкультурно-спортивної роботи та їх залучення до активної діяльності у навчально-виховному процесі в ході практичних занять (зі студентами групи), під час проходження навчальних і виробничих практик та в позанавчальний час у реальних умовах ЗНЗ й інших фізкультурно-спортивних закладах. Із наступним обговоренням, аналізом, оцінюванням і коригуванням результатів власної професійної діяльності й діяльності інших студентів. Майбутні вчителі виконували різні теоретичні, методичні й організаційно-педагогічні завдання, що поступово ускладнювались.

4. Оволодіння студентами практичними вміннями з організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ: пошук і виокремлення важливої інформації з літературних джерел; демонстрація технічних прийомів із різних видів спорту та їх пояснення; підготовка документів планування фізкультурно-спортивних заходів; організація і проведення підготовчої й заключної частин фізкультурно-спортивних заходів; організація та проведення заходів загалом – із учнями молодших класів, рухливих ігор, перерв, фізкультхвилинок, годин фізичної культури в групах подовженого дня та естафет для учнів різного віку; ігор на місцевості, свята на воді, ранкової гігієнічної гімнастики; суддівство змагань.

Особливість II етапу – залучення майбутніх учителів до активної участі у формуванні готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи, усвідомленої раціональної послідовності реалізації теоретичних знань на практиці; спонукання студентів до осмисленого, цілеспрямованого, систематичного обговорення, аналізу зразків діяльності щодо організації фізкультурно-спортивної роботи; розвиток умінь спостерігати, аналізувати, оцінювати, здійснювати самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самооцінку власної професійної діяльності та діяльності інших на практичних заняттях зі студентами групи, під час проходження педагогічних практик та в позанавчальний час у ЗНЗ та інших фізкультурно-спортивних закладах, умінь корегувати процес та результати професійної діяльності.

III. Самостійно-творчий етап охоплював навчання студентів на IV-V курсах. На цьому етапі відбувається оволодіння студентами професійним досвідом організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ, формування готовності студентів не лише до здійснення аналізу, самоаналізу, оцінювання та самооцінювання, а й до корекції і самостійності у діяльності за фахом. Цей етап є перехідним між підготовкою до майбутньої професії та професійною діяльністю.

Мета етапу – поглиблення, удосконалення та закріплення здобутих знань, практичних умінь і навичок студентів із організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ, формування умінь застосовувати їх у роботі зі школярами; набуття власного практичного досвіду з організації фізкультурно-спортивної роботи.

Зміст діяльності з формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ полягав у:

1. Виконанні майбутніми вчителями спеціальних завдань для підвищення рівня готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи у ЗНЗ, насамперед це самостійна організація й проведення фізкультурно-спортивних заходів зі студентами факультету фізичного виховання та учнями ЗНЗ та інших фізкультурно-спортивних закладів, проведення майстер-класів для студентів молодших курсів.

2. Здійсненні студентами самоспостереження, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та корегування власної діяльності з організації фізкультурно-спортивної роботи.

3. Активній допомозі й співпраці із викладачами та іншими студентами в організації фізкультурно-спортивної роботи на факультеті, із учителями фізичної культури й іншими фахівцями фізичної культури і спорту у ході самостійної навчальної діяльності студентів із організації фізкультурно-спортивної роботи на практичних заняттях і виробничих педагогічних практиках, набутті реального педагогічного досвіду, який вимагав від студентів самореалізації та самостійного, творчого використання засвоєних раніше знань, умінь і навичок.

4. Вивченні спецкурсу «Організація фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах», що базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії у системі «викладач – студент» і «учитель фізичної культури – студент», практичні заняття якого проходили в умовах ЗНЗ, де майбутні учителі набували власного професійно-педагогічного досвіду.

5. Оволодіння студентами практичними вміннями з організації фізкультурно-спортивної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: вмінням ефективно працювати з науково-методичною літературою; вмінням технічно правильно виконувати фізичні вправи, методично правильно розвивати фізичні якості учнів і навчати їх технічним елементам; здійснювати підготовку документації планування різних форм фізкультурно-спортивних заходів, самостійної організації та проведення різних форм фізкультурно-спортивних заходів із студентами групи,

студентами молодших курсів, із учнями загальноосвітніх навчальних та інших фізкультурно-спортивних закладів.

Характерним для III етапу було створення умов для самовизначення студентів, їх самостійності та творчої реалізації набутих знань, умінь і навичок під час організації фізкультурно-спортивної роботи. Самостійна розробка творчих проектів фізкультурно-спортивних заходів, їх організація й проведення зі студентами факультету фізичного виховання, учнями ЗНЗ та інших фізкультурно-спортивних закладів, проведення майстер-класів для студентів молодших курсів. Активна допомога й співпраця із викладачами, вчителями фізичної культури, іншими фахівцями із фізичної культури і спорту та зі студентами, що вимагало від майбутніх учителів самореалізації та самостійного, творчого використання засвоєних раніше знань, умінь і навичок.

Отже, зміст цілісного поетапного процесу визначається особливостями діяльнісного підходу до навчання та включенням студентів в організацію фізкультурно-спортивної роботи зі школярами в умовах ЗНЗ і фізкультурно-спортивних закладів, де студенти набувають педагогічного досвіду у реальних умовах майбутньої фахової діяльності.

Перспективним напрямом нашого дослідження є обґрунтування комплексу педагогічних умов формування у студентів готовності до організації фізкультурно-спортивної роботи, що базуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Закон України „Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page#n10>.
4. Про внесення змін до закону України «Про фізичну культуру і спорт» та інших законодавчих актів України – про фізичну культуру і спорт : Закон України, 17 листоп. 2009 р. №1724-VI // Офіційний вісник України. – 2009. – № 97. – С. 30–52. ; Відомості Верховної Ради України. – 2010. – № 7. – С. 50.

It is theoretically explained the integral process of formation of readiness to organize physical culture and sports work by future teachers of Physical Education based on organization-motivational, practical-functioning, self-constructive stages in this article.

The organization – motivational stage of the integral process covers I Course of Study of students. The aim of this stage it is the formation of understanding of the specific character of work of the teacher of Physical Education as an organizer of physical culture and sports work at comprehensive schools by students; it is the valuable position to the profession by students; it is the direction student's motivation for acquirement of theoretical knowledge and practical skills in their unity; it is the increasing of their level of physically fit and acquirement of technical and tactical actions in various sports.

The practical – functioning stage of the integral process covers II – III Course of Study of students. The students are dynamic subjects of study, they organize physical culture and sports work at comprehensive schools and at other physical culture and sports institutions in this stage.

The self – constructive stage of the integral process covers IV – V Course of Study of students. The students acquire professional experience of organize physical culture and sports work. It is the formation of readiness not only to do analyze, introspection, evaluation and self-evaluation by students, but also students are taught to independence and correction of their own professional activity. This stage is in-between education to future profession organize physical culture and sports work and professional activities.

Key words: *the integral process, the future teachers of Physical Education, the readiness, physical culture and sports work.*

УДК 37(477)(091)“19/20”:347.64

Ореста Карпенко
*Oresta Karpenko***ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ (XX-ПОЧАТОК XXI СТ.)****THEORETICAL FUNDAMENTALS OF CHILDCARE IN UKRAINIAN PEDAGOGY (XXTH-EARLY XXIST CENTURIES)**

У статті розкрито сутність дефініції “опіка” в українській педагогіці. На основі узагальнення представлено концепцію В. Сухомлинського, яка ґрунтується на гуманістичній парадигмі індивідуалізації, педагогічному оптимізмі. Висвітлено внесок сучасних педагогів у трактування дефініції “опікунська сім’я”, специфіку опікунсько-виховної роботи в позашкільному середовищі.

Ключові слова: опіка, діти, опікунське виховання, опікунська сім’я, українська педагогіка.

Становлення громадянського суспільства в Україні, турбота про підростаюче покоління вимагає нових підходів до функціонування опіки й опікунсько-виховної системи, що базується на засадах гуманізму. Діти, позбавлені тимчасової чи постійної опіки з боку батьків, які не в змозі займатися ними, потрапляють під опіку інституційних або сімейних форм. Це записано у Конвенції ООН про права дитини, прийнятій резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН, від 20 листопада 1989 року, яка набула чинності 2 вересня 1990 р. Цей документ ратифікований Постановою Верховної Ради України №789XII (78912) від 27 лютого 1991 р. та набув чинності для України 27 вересня 1991 р. Стаття 20 визначає право дитини на опіку: “Дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного оточення або яка в її власних якнайкращих інтересах не може залишатися в такому оточенні, має право на особливий захист і допомогу, що надається державою” [7, с. 17].

Відповідно до цього розроблена нормативно-правова база захисту дитинства, яка регулює проблеми опіки дітей в Україні. Ця сфера має давню історію. Опіка розглядалася як суспільне явище, мала добродійний характер. Традиції гуманного, турботливого ставлення до дітей-сиріт, бездоглядних, занедбаних та безпритульних дітей як найбільш незахисних, завжди були притаманні українцям. У різні історичні періоди превалювали ті чи ті форми опіки. Для сьогодення характерним є орієнтація на сімейні форми опіки, які знаходять висвітлення в педагогічній, психологічній та соціально-педагогічній науці.

Розвитку педагогічної системи українського суспільства, становленню й формуванню соціальних якостей вихованців, їхній життєвій і професійній орієнтації, інтеграції у суспільство та самореалізації як творчих суб’єктів суспільного життя приділяють увагу І. Зверева, Л. Коваль, А. Капська. Проблему дитячої безпритульності висвітлюють В. Виноградова-Бондаренко, А. Зінченко, С. Кульчицький, історію становлення і розвитку установ інтернатного типу, їх соціально-педагогічні функції розкривають С. Болтівець, Г. Іваненко, О. Ільченко, Б. Кобзар, І. Мишишин, З. Нагачевська, В. Слюсаренко, І. П’єша, В. Покась та ін.; опіку над дітьми у сучасних умовах аналізують Т. Завгородня, Н. Лисенко, Б. Ступарик; І. Плугатор, М. Чепіль та ін. Дослідженнями психологів (Я. Гошовський, Т. Землянухіна, М. Лисіна, А. Прихожан) підтверджено, що вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються у сім’ях, станом здоров’я, розвитком інтелекту й особистості загалом. Історико-педагогічний аспект суспільної опіки у контексті розвитку шкільництва й вітчизняної педагогічної думки у різних регіонах України у різні історичні періоди висвітлено в публікаціях Р. Воляннюк, Л. Кобилянської, З. Нагачевської, М. Чепіль, І. Червінської, Л. Штефан та ін. У полі зору вітчизняних науковців – теоретико-методологічні підходи до трактування дефініції “опіка”,

закономірності й особливості опікунсько-виховної роботи з дітьми, становлення і розвиток опікунської педагогіки, внесок видатних громадських та освітніх діячів у розвиток опікунської теорії і практики.

Проте концептуальні засади опіки над дитиною в українській педагогічній науці цілісно не досліджувалися. Актуальність проблеми, відсутність її цілісного історико-педагогічного аналізу зумовили вибір теми пропонованої публікації.

Мета статті – розкрити внесок українських педагогів в обґрунтування теоретичних засад опіки над дитиною (XX – початку XXI ст.).

Упродовж віків поняття “опіка” змінювалося, набирало різного змісту (турбота, догляд, покровительство, піклування, заступництво, доброзичливе ставлення тощо). Ще І. Бартошевський у підручнику “Педагогіка руска або наука о вихованню” називав вихованням “тую опіку і поміч, яку люди дорослі жертвувати мають для чоловіка ще не розвиненого щодо заспокоєння його так тілесних як і духовних потреб, щоби його вроджені сили духовні і тілесні відповідно до свого призначення розвиватися могли” [1, с. 1].

На початку XX ст. криза і застій визначили *cum grando salis* (лат. з розумом; з іронією; досл. з крупинкою солі) ситуацію опіки над дітьми в українському суспільстві. У 1920 р. А. Макаренко організовує колонію під Полтавою для знедолених дітей, неповнолітніх дітей – правопорушників. Для нього – це діти, які тимчасово потрапили у складну життєву ситуацію. Педагог став “справжнім першопрохідцем у галузі соціалізації викривленої життєвими обставинами молоді у дусі вимог соціалістичної доби” [11, с. 178]. Педагогіка порятунку передбачала перевиховання дітей, формування для тогочасного суспільства іншої, нової людини.

Використавши “правило не цікавитися минулим хлопців”, педагог зумів забезпечити справжню гуманізацію процесу ресоціалізації колишніх юних злочинців [10, с. 161]. “Делікатне” ставлення до вихованців мало на той час альтернативний характер, оскільки серед учених і педагогів, які визначали офіційно визнані педагогічні детермінанти (А. Залкінд, В. Куфаєв, М. Левітіна (Маро)), панувало переконання про необхідність детального вивчення історії життя і злочинних нахилів кожного підопічного. Вважаючи, що «вивертання навиворіт усієї тієї ями, в якій копірсалася і гинула дитина», є «дурницею», А. Макаренко наголошував на доцільності ігнорування злочинного минулого підлітків [3, с. 16]. Сьогоднішня дитина – це завтра нова людина, людина з перспективою. У житті особи важливими є перспективні лінії, завтрашня радість. Для педагога – дисципліна, колектив, спільнота. В усіх цих процесах важливими є виховання і перевиховання. Його комуна – це працьовиті, моральні і щасливі діти.

У цьому контексті актуальним вбачається дослідження ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії і практиці В. Сухомлинського, який, розв’язуючи будь-яку проблему, у центрі ставив дитину, цінність її особистості. До історії педагогічної думки увійшов жертвний і самовідданий подвиг мудрого вчителя з Павлиша, який запровадив у тодішній радянській, заідеологізованій школі, опікунсько-виховну систему, що ґрунтувалася на ідеях добра, любові до рідного краю, рідної мови, справедливості, порядності. Йому близькі ідеї української народної педагогіки, досягнення зарубіжної педагогіки, ідеї педагогів-гуманістів (Я. Корчака, А. Макаренка та ін.), які він прагнув впровадити до навчально-виховного процесу сільської школи. Саме завдяки поєднанню досягнень української і світової педагогіки, власного досвіду, новаторському осмисленню, В. Сухомлинський знайшов розв’язання теоретичних проблем виховання і навчання дітей, обґрунтував й апробував авторську концепцію. Її сутність ґрунтується на гуманістичній парадигмі індивідуалізації, педагогічному оптимізмі, зокрема вірі в обдарованість кожної дитини, поєднання навчання і виховання з продуктивною працею на основі принципів людиноцентризму та кордоцентризму [5].

У сучасних умовах потрібний системний погляд на систему опіки над дитиною, врахування усіх її складових елементів, щоб можна перевірити доцільність попереднього досвіду. У соціальній педагогіці опіка розглядається як форма влаштування дітей-сиріт, безпритульних і бездоглядних дітей, з метою їх утримання, виховання й освіти, а також для захисту їхніх особистих і майнових прав та інтересів. Опікунська діяльність за своєю сутністю входить до складу соціальної педагогіки. Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик “опіку і піклування” розглядають

як “вид соціальних послуг спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб для молоді і громадян, спрямованих на виховання неповнолітніх, які внаслідок смерті батьків чи позбавлення батьківських прав, хвороби та з інших причин залишилися без батьківського піклування, а також повнолітньої молоді, яка за станом здоров’я не може самостійно здійснювати свої права і виконувати покладені на неї обов’язки” [6, с. 23].

Дефініції “опіка”, “опікун”, “опікунство” не знайшли висвітлення в “Українському педагогічному словнику” С. Гончаренка [2]. “Енциклопедія освіти” дає таке визначення: “опіка – правова форма захисту особистих і майнових прав неповнолітніх дітей, які з різних причин залишилися без батьківського піклування; особлива форма державної турботи про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Опіка встановлюється над дітьми до 14 років, а піклування – над дітьми у віці від 14 ро 18 років” [4, с. 607].

Однак хоча опіка і виховання часто проявляються спільно, це, по суті, дві різні ділянки людської діяльності, що мають інший генезис, інші цілі та інший зміст діяльності. В процесі виховання відбуваються зміни в особистості з огляду на нормативний ідеал (суспільне очікування), а результат цих дій залежить від системи цінностей, які визначають вихованці. Опіка ж здійснюється незалежно від того, яку систему цінностей визнає підопічний і чи прагне він змін, що йдуть у напрямі визнання суспільно-апробованих норм. Ці два процеси (опіку і виховання) об’єднують права дитини і толерантну позицію вихователів.

Сьогодні проблема організації опіки дітей тісно пов’язана з розв’язанням проблем сучасної української сім’ї, її значущості для нормального розвитку дитини, ролі батьківської любові в емоційному становленні особистості.

Термін “опікунська сім’я” вперше трапляється в дисертаційному дослідженні В. Костіва (1997). Виходячи з детального аналізу відносин у сім’ї, побудованого на основі філософського осмислення п’ятикомпонентної структури поняття “відношення”, він подає класифікацію нуклеарних сімей, у якій окремим типом виокремлює опікунську сім’ю. Згідно з його підходами, опікунською сім’єю можна вважати “динамічну малу соціальну групу людей, співпричетність осіб, які спільно проживають і поєднанні родинними відносинами опіки (можливо шлюбу чи шлюбу в поєднанні з кровною спорідненістю), спільністю формування й задоволення біологічних та соціально-економічних потреб, любов’ю, взаємною моральною відповідальністю” [78, с. 56].

Від інших типів сімей опікунська сім’я відрізняється родинними відносинами опіки. Звичайно подібність таких відносин із стосунками “рідні (кровні) батьки і дитина” існує, але, погодимось, що тут проявляються своєрідні особливості. Так само як і відносинах “прийомні батьки і діти” в сім’ї з прийомними дітьми (окремому типі сім’ї), в якому домінуючою основою утворення постало усиновлення (удочеріння).

На думку В. Костіва, необхідно розрізняти своєрідність відносин у сім’ях цих типів, вивчити сутнісні характеристики, властиві саме цьому типу сім’ї, а не іншому. Для прикладу, в сім’ї з прийомними дітьми (утвореній після смерті родичів, позбавлення їх батьківських прав, хвороби, відмови від дитини тощо) діти, прийняті у нову сім’ю, чи ті, хто виховується за участю нового члена сім’ї – вітчима, мачухи або інших осіб, що заміняють батьків, які прирівнюються в особистих і майнових правах та обов’язках до кровних родичів, але й заново батьківську опіку. Але ця батьківська турбота хоча і є звичайною, прирівняною до повної сім’ї, проте водночас і специфічною, з особливими проблемами, властивими саме цьому типу сім’ї (збереження таємниці усиновлення, можливість альтернативного спілкування з рідними батьками тощо).

Сьогодні в українській педагогіці опіка трактується широко, аж до заміни шкільно-громадсько-сімейного виховання поняттями “опіка”, “опікунська турбота”, “опікунське виховання”. Унаслідок цього не розглядаються специфічні особливості й можливості опіки у різнобічному формуванні особистості, а проблеми опікунства перекладаються на широкий спектр сімейного, шкільного і позашкільного виховання.

Значна увага надається загальній опіці – так званим “різним формам допомоги і надання підтримки дисфункційним сім’ям”, “явищу суспільного сирітства, коли простежується опікун-

сько-виховна слабкість і нездатність, характерна для багатьох сімей” [9, с. 16]. У цих випадках діти розміщені у прийомну сім'ю, опікунсько-виховні заклади (притулок для неповнолітніх, ясла для соціальних сиріт, будинки дитини соціального характеру, заклади материнської опіки над вагітними жінками чи молодими матерями, патронат тощо).

Серед різних напрямів опікунської діяльності є опіка над дитиною у локальному середовищі. Цю діяльність здійснюють дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні школи, заклади позашкільного виховання й опікунсько-виховні заклади. Опікунсько-виховна діяльність школи, яка охоплює створення оптимальних умов для розвитку учнів, можливостей індивідуального розвитку відповідно до їхніх можливостей, забезпечення біологічних, психічних і суспільних потреб, збагачення потреб шляхом розвитку інтересів, зацікавлень, здійснення корекційної діяльності, допомога учням у виборі певної системи цінностей та у формуванні себе, знаходження у реальних умовах власного шляху до ідеалу повноцінної людини, організація різних форм раціонального використання вільного часу.

Як зазначає Т. Завгородня, “однією з найбільш оптимальних форм опікунсько-виховної роботи в позашкільному середовищі є існування в комплексному варіанті клубів і центрів дитячої, юнацької творчості, студій, бібліотек, оздоровчих закладів і розвиток в окремих межах системи профільних спрямувань (еколого-натуралістичного, аграрно-виробничого напрямів, позакласні заклади технічної творчості, туризму і краєзнавства, музичні, художні, спортивні школи)” [9, с. 117].

Заклади позашкільної освіти “створюють умови для розвитку творчих якостей інтелекту, постійного зростання потенціалу творчої діяльності, формування психічних якостей творчої особистості, виховання у дітей та молоді здатності до спілкування. Ця робота допомагає розв'язати проблему превентивного виховання молоді, попередження тих проявів серед молоді, що дедалі більше турбують суспільство. Бездуховність значної частини підлітків, їхня зневіра в ідеалах, споживацького ставлення до сім'ї, суспільства, природи, різкого зростання в дитячому середовищі асоціальних проявів жорстокості, насильства, моральної розпусти, загострення злочинності серед неповнолітніх, і водночас необхідність поліпшення здоров'я” [9, с. 122].

В умовах сьогодення вимоги до опікунсько-виховної роботи зростають, а це вимагає створення інтегрованої опікунсько-виховної системи, розширення поля опіки при умові координації діяльності всіх установ та організацій, розташованих на території мікрорайону. Вихователь, здійснюючи опіку над дітьми, повинен не тільки забезпечувати окреслені умови, наприклад, для гри, але й привчати їх до безпечних, культурних, технічних, ощадливих засад користування ігровими засобами. Вчитель, що проводить навчальні заняття, повинен мати на увазі опіку над дитиною, тобто враховувати індивідуальні й колективні потреби своїх вихованців, створювати відповідні умови для навчання і відпочинку, піклуватися про їхню безпеку і добре самопочуття.

Отже, в українській педагогіці “опіка над дитиною” є багатоаспектним поняттям, переосмислюється та уточнюється. Проблеми опікунства охоплюють широкий спектр сімейного, шкільного і позашкільного виховання. У сучасній українській педагогіці нема єдиної думки щодо питання, хто з дітей має бути охоплений опікою. Одні автори стверджують, що опікою мають бути охоплені всі діти і молодь, інші переконані, що діти і молодь, позбавлені природного опікунського середовища, або є недієздатними. Зростання вимог до опікунсько-виховної роботи вимагає створення опікунсько-виховної системи, розширення сфери опіки при умові координації діяльності всіх інституцій.

Перспективними напрямами є дослідження творчої природи особистісного розвитку дитини та її детермінації, механізм становлення суб'єкт-суб'єктних співтворень “опікун-підопічний”, культуротвірний потенціал цілісного розвитку й саморозвитку базової особистісної культури вихованців.

Список використаних джерел

1. Бартошевський І. Педагогіка руска або наука о вихованню / І. Бартошевський. – Львів, 1891. – 392 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дічек Н. А. С. Макаренко і проблема „морально дефективного дитинства” в ранньорядянській період / Н. Дічек // Рідна школа. – 2013. – №1-2. – С. 15-22.
4. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Карпенко О.Є. Ідея дитиноцентризму у спадщині Василя Сухомлинського / О.Є Карпенко // Педагогічна освіта: теорія й практика : зб. наук. праць. – Кам’янець-Подільський, 2015. – Вип. 18(1-2015). – С. 42-46.
6. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебик. – Київ : ІЗМН, 1997. – 392 с.
7. Конвенція про права дитини : Прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН, від 20 листопада 1989 року та набула чинності 2 вересня 1990 року. – Київ : ЮНІСЕФ, 2001. – 48 с.
8. Костів В. Основи педагогічної класифікації нуклеарних сімей / Володимир Костів // Вісник Прикарпатського університету. Серія педагогічних наук. – 1999. – Вип. 2. – С. 52-59.
9. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою : [монографія] / Т. К. Завгородня, Н. В. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б. М. Ступарик. – Івано-Франківськ – Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 151 с.
10. Переписка А.С. Макаренка с А.М. Горьким. – Москва : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999. – С. 157-217.
11. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: ХХ століття [Текст] : навч. посібник для вищих навч. закладів / О.В. Сухомлинська [та ін.]; ред. О.В. Сухомлинська. – Київ : Либідь, 2005. – 552 с.

The multidimensional notion of “childcare” is still being reinterpreted and restated in Ukrainian pedagogy. It has been proved that pedagogy of rescue (A. Makarenko) provides for children’s reeducation, humanization of the resocialization process, formation of a new person for the society. Neglected children, children under age, juvenile delinquents are those who temporarily find themselves in dire straits. Education, reeducation, discipline, team work, the sense of community are fundamental pedagogical concepts. Industrious, happy and moral children are the goal of every teacher.

The article offers a generalized view of V. Sukhomlynskyi’s conception with a child as the main value at its center. The history of pedagogy depicts a sacrificial and brave teacher from the village of Pavlysh who introduced an educational custodial system based on the ideals of good, love of the homeland, native tongue, fairness, decency into the Soviet ideological school system of that time. V. Sukhomlynskyi elaborated and tested his own conception based on the humanistic paradigm of individualization, pedagogical optimism, combination of education and upbringing with productive labor.

It appears that the interrelation between care and education manifests itself in adjacent though different spheres of human activity, having a different origin, goals and contents. Care is administered notwithstanding the system of values acknowledged by the person in ward or his desire to be subjected to any revision of the socially adopted norms.

It has been stated that in Ukrainian pedagogy care is interpreted broadly to include the substitution of school, community and family education for such notions as “care”, “custodial care”, “custodial education”. Custodial care is viewed in the works of Ukrainian pedagogical scholars against a wide background of family, school and extracurricular education. The contribution of modern teachers to the definition of “a foster family”, understanding the specificity of educational and custodial activities in a local environment has been outlined.

Key words: care, children, custodial education, a foster family, Ukrainian pedagogy.

УДК 372.3+372.4

*Галина Коберник
Halyna Kobernyk*

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

THE SUCCESSION OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Стаття присвячена розв'язанню існуючих протиріч між дошкільним і початковим шкільним освітніми етапами. Автор запропонувала ефективні організаційно-методичні основи наступності між ланками дошкільної та початкової освіти та місце ВНЗ у підготовці вчителя, спроможного вдосконалити шляхи вирішення проблеми, яка розглядається в статті.

Ключові слова: наступність, дошкільний заклад, початкова школа, вихователь, учитель, навчально-виховний процес.

На сучасному етапі суспільного розвитку освіта перетворюється в одну із найбільших і важливих сфер людської діяльності, яка тісно переплетена з усіма іншими галузями суспільного життя.

Проблема наступності в системі освіти не нова. Ще Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, К. Ушинський обґрунтували думку про взаємозв'язок «підготовчого навчання» і «методичного навчання в школі».

Зокрема, проблема наступності завжди була в центрі уваги психолого-педагогічної науки (Е. Баллер, В. Гурська, О. Киричук, М. Махмутов, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.) Ця проблема в навчально-виховному процесі дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами, як Л. Артемова, О. Богданова, А. Богуш, З. Борисова, А. Запорожець, О. Кононко, Г. Люблінська, О. Савченко, В. Сухомлинський та ін.

Проте, до цього часу існують протиріччя між дошкільним і початковим шкільним освітніми етапами, що несе деякий відбиток у подальшому засвоєнні знань та набутті вмінь і навичок, зокрема: необхідністю впровадження нових підходів до реалізації принципу наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку і а) реальним станом підготовки освітян до цього інноваційного процесу; б) відсутністю їх науково-методичного забезпечення [4].

Метою нашої статті є розгляд деяких організаційно-методичних основ наступності між ланками дошкільної та початкової освіти.

Вивчення стану питання в теорії та практиці показує, що наступність найчастіше розуміється вузько і часто розглядається як інформативна підготовка дитини до нової сходинки в освіті, як освоєння змісту шкільних курсів, що призводить до несформованості готовності до школи негативно відбивається на успішності навчання дитини, комфортності його перебування в класі. Навчання у школі, починаючи з 6 років, ще більше актуалізує проблему наступності.

З проблемою наступності навчання і виховання пов'язана проблема їх перспективності. Якщо наступність означає врахування рівня розвитку дітей, з яким вони прийшли до школи, опору на нього, то перспективність навчання і виховання полягає у визначенні пріоритетних напрямів підготовки дітей до школи. Наступність є передумовою спадкоємності навчання та виховання – врахування школою рівня знань, умінь і навичок дітей, їх подальший розвиток; перехід від навчально-ігрової до навчальної діяльності. Наявність внутрішнього зв'язку в змісті навчально-виховної роботи, методах педагогічного керівництва, формах організації

діяльності в дитячому садку та молодших класах школи забезпечує цілісність процесу розвитку, навчання та виховання дитини [2].

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що вчені під наступністю розуміють:

- органічний зв'язок загального фізичного, духовного розвитку на межі дошкільного та шкільного дитинства, внутрішню готовність до переходу від одного рівня розвитку до наступного вищого;

- взаємозв'язок у змісті навчально-виховного процесу;

- наступність у формах і методах навчання;

- готовність дітей до навчання в школі й адаптацію до нових умов життя, перспективні зв'язки між віковими лініями розвитку;

- необхідну умову безперервної освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на рівні цілей, завдань і принципів відбору її змісту відповідно до визначених ефективних психолого-педагогічних умов, необхідних дитині для нового кроку у власному розвитку.

Тобто, наступність – поняття багатогранне. Це і соціальна адаптація дитини в нових умовах, і необхідний рівень розвитку творчої уяви, і формування певних комунікативних умінь. Наступність включає в себе елемент підготовки дитини до навчання в школі, тобто оволодіння нею необхідним обсягом знань і вмінь. Розглядаючи підготовку дитини до школи як елемент наступності, виокремлюємо три складових компонента: змістовий, методичний і діяльнісний (поведінковий). Змістовий компонент розкриває структуру і принципи відбору змісту в дошкільних установах і першому класі початкової школи. Дуже важлива наступність у змісті процесу навчання в школі та вихователя дошкільного навчального закладу.

Аналіз педагогічного досвіду дозволяє говорити про наступність як про двобічний процес, який на етапі дошкільної освіти сприяє збереженню самоцінності і формуванню фундаментальних особистісних якостей дитини, тих досягнень, які є основою її успішного навчання в школі. У той же час початкова школа, як наступник дошкільної освіти, враховує досягнення дитини-дошкільника і будує свою педагогічну траєкторію, спираючись на її індивідуальний потенціал. Таке розуміння наступності дозволяє реалізувати безперервність у розвитку та освіті дітей.

Сучасні науковці, зокрема А. Богуш, О. Кононко, О. Савченко, та педагоги-практики звертають увагу на неузгодженість у змісті, методах керівництва та формах організації педагогічного процесу дошкільних закладів і шкіл.

Розглядаючи психолого-педагогічний аспект проблеми наступності, вітчизняні вчені (З. Борисова, В. Гурська, О. Киричук, Ф. Шелухін) виокремлюють три напрями її забезпечення в роботі дитячого садка та школи.

Перший напрям пов'язаний із усією виховною роботою в дитячому садку, що спрямована на загальну підготовку дитини до шкільного навчання.

Другий напрям передбачає спеціальну підготовку дітей до тих предметів, які вони вивчатимуть у початкових класах.

Третій напрям наступності у роботі дитсадку і школи – це, з одного боку, взаємодія дошкільної установи і загальноосвітньої школи, а з іншого – спільна діяльність школи, дитячого садка і батьків з підготовки дітей до шкільного навчання[4].

Дошкільні працівники повинні добре знати вимоги школи, при цьому не тільки обсяг, зміст знань, але й їх якісні особливості: якого характеру знання та вміння необхідні першокласнику. Разом з цим дуже важливо, щоб учителі шкіл мали досить чітку уяву про рівень готовності дітей до школи. Тоді вчитель знатиме з чого починати роботу за програмами першого класу, на що йому опиратися, від чого відштовхуватися, на чому зосередити увагу учнів, на вироблення яких умінь відвести більше часу.

Тому, важливим аспектом у реалізації наступності є визначення рівня готовності дитини до початку шкільного навчання. Це дає змогу розв'язати одне з основних завдань початкової

школи й дошкільного навчального закладу – забезпечення профілактики та подолання труднощів, які можуть виникнути в дитини під час навчально-виховного процесу у школі. Розв'язання цього завдання багато в чому залежить від узгодженості роботи психолого-педагогічних служб, ефективної взаємодії шкільного психолога та вихователя дошкільного навчального закладу. Саме їх увага та увага майбутнього вчителя, який працюватиме з дітьми в початковій школі, дають змогу належно оцінити рівень готовності випускників дошкільного закладу до навчально-виховного процесу в ЗОШ І ст.

Насамперед, психолог дошкільного закладу повинен зосередитися на роботі з педагогами та батьками. На основі об'єктивної інформації, отриманої в результаті діагностичного обстеження та спостереження за щоденною поведінкою дитини, він може надати їй, її близьким, педагогам, медичним працівникам кваліфіковану допомогу.

Отже, підготовка дітей до школи, яка є одним з головних завдань дошкільної освіти, має спрямовуватися на всебічний розвиток особистості [4]. Адже мета освіти в початковій школі – продовжити всебічний загальний розвиток дітей із урахуванням специфіки шкільного життя поряд із освоєнням найважливіших навчальних навичок у читанні, письмі, математиці та ін.

Як у дошкільному закладі, так і в школі освітньо-виховний процес повинен бути спрямований на становлення особистості дитини: розвитку її компетентності (комунікативної, інтелектуальної, фізичної), креативності, ініціативності, самостійності, відповідальності, довільності, волі й безпеки поведінки, самосвідомості і самооцінки [6].

Наше дослідження дало змогу переконатися, що наступність в освіті забезпечується сукупністю засобів, способів і форм здобуття, що сприяють її поглибленню й розширенню; гуманізацією на початковому етапі шкільної освіти по відношенню до дошкільного; індивідуалізацією та диференціацією освіти; створенням такого освітньо-розвивального середовища, де кожна дитина відчуває себе комфортно та може розвиватися відповідно до своїх вікових особливостей. Це потребує перегляду наявних програм дошкільної та початкової шкільної освіти з метою виключення з програм дошкільної освіти тих питань навчального матеріалу, що вивчається в школі, або з програм початкової освіти тих, що вивчаються у дошкільному навчальному закладі. Також необхідно переглянути розробки діагностичних методик, які обслуговують наступність дошкільної та початкової загальної освіти.

Важливе завдання покладається і на ВНЗ: підготувати такого вчителя, який убачав би свій основний обов'язок у тому, щоб виявляти рівень готовності майбутніх першокласників до сприймання програмового навчального матеріалу початкової школи, рівень здібностей дітей та цілеспрямовано їх розвивати, виховувати творчу особистість, будувати стосунки з учнем як рівного з рівним. Резерви в підготовці такого вчителя мають предмети психолого-педагогічного циклу, у процесі вивчення яких студенти знайомляться із закономірностями організації навчально-виховного процесу в умовах гуманізації початкової освіти, його управлінням, основами культури педагогічного спілкування [1].

Ефективною умовою забезпечення наступності в процесі навчання дошкільників та молодших школярів є індивідуалізація та диференціація, які повинні стати основоположними принципами організації навчально-виховного процесу в сучасній школі. Готовність до здійснення індивідуалізації та диференціації навчання вимагає від майбутнього вчителя глибшого знання психології розвитку сучасного молодшого школяра, володіння методиками відбору та критеріями умовного поділу дітей на групи за певними ознаками, забезпечення кожному учневі особистісного розвитку, адекватного рівневі його природного обдарування, здібностей та готовності до сприймання матеріалу, передбаченого навчальними програмами дисциплін загальноосвітньої школи І ступеня.

Забезпечення теоретичної та практичної підготовки студентів у галузі здійснення індивідуального підходу, застосування диференційованого навчання буде ефективним, якщо до навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ ввести спецкурс «Теорія та практика диференційованого навчання» (або інший аналогічний).

Одним із шляхів удосконалення наступності дошкільної та початкової шкільної освіти є перетворення, які стосуються змін у змісті й методах роботи, що склалися у формах взаємозв'язку дитячого садка та школи. В умовах постійного пошуку ефективних шляхів виховання та навчання підростаючого покоління великого значення набувають розробки нових педагогічних технологій, використання яких, на думку авторів, педагогів-практиків, науковців, ефективно сприятиме активному розвитку і самореалізації особистості дитини в процесі засвоєння знань.

Володіння вчителем адекватними методиками виявлення здібностей та готовності до сприймання матеріалу кожною дитиною, методами та прийомами кваліфікованого впливу на активізацію її розвитку є важливим чинником збереження та розвитку майбутнього інтелектуального потенціалу країни.

У процесі розв'язання проблеми наступності зміни мають бути спрямовані на реалізацію єдиної лінії загального розвитку дитини на етапах дошкільної та початкової шкільної ланки. А це вимагає запровадження ділового співробітництва між педагогами дошкільних закладів і вчителями початкових класів із питань здійснення наступності. Важливою функцією співпраці є забезпечення єдиної лінії психічного розвитку дитини-дошкільника і молодшого школяра, які визначають зміст і форми співробітництва дошкільного закладу та початкової школи. Саме творча співдружність психологів, педагогів і батьків учнів початкових класів сприяє формуванню в маленьких громадян здатності успішно долати не тільки навчальні, а й життєві труднощі в майбутньому дорослому житті.

У практиці багатьох дошкільних установ і шкіл склалися продуктивні форми співпраці реалізації програм і планів з підготовки дошкільнят до систематичного навчання в школі. Досить ефективні такі форми взаємодії між вихователем дошкільників і вчителем, як взаємне ознайомлення з програмами, відвідування відкритих уроків та занять, ознайомлення з методами та формами роботи, тематичні бесіди про вікові особливості розвитку дитини. Важливими є зв'язки між дошкільним навчальним закладом, школою та іншими установами у вигляді співробітництва з методичним кабінетом; спільної участі в педагогічних радах і семінарах; відвідування дітьми підготовчої групи дошкільного закладу першого класу; співпраці з сім'єю через взаємодію з батьківським комітетом.

Зазначені види робіт орієнтовані на забезпечення безболісного переходу дошкільника з дитячого садка до школи, педагогічної підтримки нової соціальної ситуації, що виникає під час вступу дитини до школи. Вивчення навчальних програм першого класу вихователем і «Програми навчання і виховання в дитячому садку» вчителем повинно ґрунтуватися на ознайомленні з загальною концепцією дитячого садка і школи, їх освітніми цілями, завданнями й конкретним змістом. Успіхів у навчанні досягають педагоги тоді, коли кожен з них знайомиться зі специфікою планування виховної роботи в дитячому садку і тематичними планами уроків у школі. Це визначає необхідний рівень розвитку, який дитина повинна досягти до кінця дошкільного віку, то й обсяг знань і умінь, який потрібен йому для освоєння читання, письма та математичних знань.

А відвідування вихователем у років у школі та вчителем занять у дошкільному навчальному закладі дає змогу знайти оптимальні методи, прийоми та форми роботи. У цьому випадку вихователі дошкільних навчальних закладів можуть на основі аналізу відкритих уроків запропонувати вчителям першого класу способи застосування в навчанні ігрових методів, наочних посібників, які сприятимуть удосконаленню навчально-методичної наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою. Взаємовідвідуючи заняття, педагоги можуть обмінюватися інформацією про педагогічні новинки в періодичній пресі, аналізувати отримані результати спільної діяльності, найбільш плідні форми співпраці, визначати ефективні шляхи розв'язання проблем, які виникають у процесі виховання, навчання та в роботі з їх сім'ями тощо. Адже вихователь, який вже тривалий час спостерігав за дитиною, може дати вчителю детальні відомості про її особистісні якості, рівні розвитку, стан здоров'я, інтереси, характер і темперамент. Також він може дати рекомендації з вибору способів індивідуального підходу до кожного учня та його рідних.

Доцільно вчителям початкової школи відвідувати батьківські збори у дошкільному навчальному закладі з метою зустрічі з батьками, чиїх дітей йому прийдеться навчати у майбутньому. В процесі цих зустрічей вони інформують батьків про специфіку спільної роботи в період переходу дітей до школи, про рівень необхідних умінь, якими мають володіти діти, переступаючи шкільний поріг тощо.

Не менш корисними є спільні педагогічні ради, методичні об'єднання, тематичні семінари, які організовує адміністрація школи або районні відділи освіти [2, с. 188].

Дуже важливі форми обміну досвідом старших дошкільників і учнів перших класів у вигляді організації спільно зі школою різних заходів, у процесі яких зустрічаються дошкільнята та учні. Такі зустрічі актуалізують допитливість майбутніх школярів, посилюють їх інтерес до школи, знайомляться з тим, що їх чекає в школі. Спільні заходи дошкільного навчального закладу і початкової школи мають бути цікавими, захопливими для дітей 5-6 років. Адже часто діти бояться іти до школи. Їх лякає невідомість, що чекає за стінами школи. До того ж, майбутні першокласники вчать у школярів способам поведінки, а школярі, у свою чергу, вчать піклуватися про молодших товаришів.

Одним із ефективних заходів, що організовуються дитячим садком, є відвідування дітьми уроків у школі. В цьому випадку діти знайомляться з правилами поведінки на уроці, з загальними вимогами, які ставляться до учнів на уроці та з їх обов'язками.

Доцільно, щоб педагоги та батьки допомогли дитині усвідомити, що дошкільний заклад і школа є ланками єдиної системи освіти і все, що чекає на дитину у школі, є продовженням того, чим вона займалася, що опанувала раніше [2]. Тільки тоді, коли робота в дошкільному навчальному закладі буде спрямована на розвиток дітей, що відповідатиме рівню, достатньому для засвоєння навчального матеріалу, передбаченого програмами навчальних дисциплін для початкової школи, буде досягнута наступність у роботі дошкільного закладу та школи. Це означає, що одним із найважливіших завдань, які потрібно розв'язати початковій школі спільно з дошкільним навчальним закладом, є створення єдиного освітнього процесу, який пов'язує дошкільні та шкільні роки.

Тому навчання в школі вимагає пошуку нових підходів до вирішення проблеми наступності, що допомагає успішному розв'язанню завдань безперервної освіти в Україні на перших її етапах: у дошкільному навчальному закладі та початковій школі.

Існує об'єктивна необхідність у подальшому дослідженні всього комплексу питань, які стосуються реалізації принципу наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти / А.М. Богуш // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць (спецвипуск). – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 3-8.
2. Дубяга С.М. Проблеми наступності і перспективності дошкільної та початкової ланок освіти / С.М. Дубяга, Т.В. Фефілова, С. В. Ткаченко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2011. – № 7. – С. 186-191.
3. Кондратенко Т.Д. Обучение старших дошкольников / Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладывир. – Київ: Рад школа, 1986. – 152 с.
4. Назаренко Г.І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: автореф. дис. ...канд.пед. наук: 13.00.09 / Г.І. Назаренко; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Кривий Ріг, 2002. – 22 с.
5. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / За ред. З. Н. Борисової. – Київ: Радянська школа, 1985. – 142 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко – Київ: Абрис, 1997. – 416 с.
7. Савченко О.Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.

The article is devoted to the decision of existent contradictions between such educational stages as preschool and elementary school, in particular: the necessity of introduction of new approaches to the realization of the succession principle in preschool and elementary school children study and a real situation of teachers training for this innovative process; the absence of scientifically methodical providing of introduction of these approaches. Some organizing and methodical bases of the succession between the links of preschool and elementary education are examined in the article. The determination of a level of child's readiness for school studies is an important aspect in the succession realization. The decision of this task in a great deal depends on co-ordination of psychological and pedagogical services work, effective co-operation of school psychologist and educator of preschool educational establishment. It is possible to give a skilled help for a child, his relatives, teachers, medical workers on the basis of objective information got by a psychologist as a result of diagnostic inspection and looking after the daily child behaviour. The succession in education is provided by the devices, methods and forms of obtaining influencing its deepening and expansion; humanizing on the elementary stage of school education in relation to preschool; by individualization and differentiation of education; creation of such educationally developing environment, where every child feels comfortably and can develop in accordance with the age features. An important task is laid on a higher educational establishment: to train such a teacher, which would see his basic task in finding out the level of readiness of future first-form schoolchildren for the perception of programme educational material of elementary school, the level of capabilities of children and to develop them purposefully, to educate a creative personality, to build the equal relationships with a pupil. Transformations in the content and methods of work which were in the forms of preschool and elementary educational establishments relationships are one of the ways of improvement of the succession of preschool and elementary school education.

Key words: succession, preschool establishment, elementary school, educator, teacher, educational process.

УДК 37(477)"197/198":331

Геннадій Ковальчук
Hennadii Kovalchuk

ВИХОВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАЦІ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ В 70-80-Х РОКАХ ХХ СТ.

EDUCATIONAL CHARACTER OF PUPILS' PRODUCTIVE LABOR AT UKRAINIAN SCHOOLS IN THE 70-80^S OF THE XXTH CENTURY

У статті розкрито досвід організації продуктивної праці, апробованих у передових школах України періоду 70–80-х років ХХ століття. Основна увага звернена на особливості продуктивної праці школи В. Сухомлинського, школи лабораторії І. Ткаченка, школи-толоки А. Захаренка, які розглядали продуктивну працю як найважливіший чинник виховання і розвитку особистості. Показано ефективність запровадженої в школах Хмельницької області системи навчально-виробничих і творчих зв'язків учнів із робітничими колективами, що сприяло вихованню у старшокласників розуміння суспільної цінності їх навчальної та трудової діяльності, почуття любові до праці, поваги до трудівників.

Ключові слова: продуктивна праця, трудове виховання, система освіти, профільна підготовка, професійна орієнтація, виробниче навчання, загальноосвітні школи, трудова діяльність.

Сучасний ринок праці, як зазначається у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», вимагає від випускників навчальних закладів не лише глибоких теоретичних знань, але й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях [5]. У таких умовах школа повинна готувати відповідального,

дисциплінованого, ініціативного і творчого фахівця. Важливе місце тут належить трудовому вихованню учнів, організації продуктивної праці, що трансформуються у сучасні форми і методи їх профільної підготовки. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації [4]. Тому історичний аналіз передового досвіду організації продуктивної праці у взаємозв'язку з навчанням старшокласників є актуальною проблемою сьогодення.

Відповідно до Державних стандартів освіти в умовах запровадження профільного навчання у старшій школі саме трудове навчання може бути ефективним, якщо воно пов'язане з продуктивною працею учнів. Завдання щодо залучення учнів загальноосвітніх шкіл до продуктивної праці успішно розв'язувались у школах В. Сухомлинського, І. Ткаченка, О. Захаренка та ін. Новим поштовхом щодо впровадження продуктивної праці у загальноосвітній школі стала постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (22.12. 1977 р.), у якій, зокрема, наголошувалось на здійсненні заходів, «...спрямовані на глибоке усвідомлення вчителями, учнями і їх батьками необхідності рішучого повороту школи до поліпшення підготовки молоді до праці у сфері матеріального виробництва та обґрунтованого вибору професії, ... на поданні конкретної і дійової допомоги школі в докорінному поліпшенні трудового виховання, професійної орієнтації учнів, удосконаленні їх підготовки до суспільно корисної продуктивної праці [6, с. 596].

У постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організації їх суспільно корисної продуктивної праці» (4.05.1984) вказувались на заходи щодо «... докорінного поліпшення трудового виховання, навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл, підвищення рівня практичної і морально-психологічної підготовки їх до самостійного життя, формування у підростаючого покоління усвідомленої потреби в праці, створюючи для цього необхідні умови. Забезпечити тісний взаємозв'язок вивчення основ наук з безпосередньою участю школярів у систематичній, організованій, посиленій суспільно корисній, продуктивній праці» [8, с. 75]. Тому вивчення досвіду організації продуктивної праці, апробованих в передових школах України періоду 70–80-х років ХХ століття є актуальною науково історико-педагогічною проблемою.

Проблема залучення учнів до продуктивної праці займала важливе місце у творчій спадщині: П. Блонського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та ін. Різним аспектам продуктивної праці присвячено дослідження В. Акімова, Н. Калініченко, В. Кузя, В. Кухарського, В. Мадзігона, І. Матюши, Н. Ничкало, А. Пашинського, Д. Тарнопольського, В. Тищенко, Д. Тхоржевського та ін.

Проблема підготовки підростаючого покоління до продуктивної праці в сільськогосподарському виробництві досліджувалася вченими К. Ахіяровим, С. Гореславським, С. Жарковим, В. Люлькою, В. Хільковець.

Питанням підвищення ролі школи у формуванні особистісної відповідальності, адаптованості до змін, високої мобільності, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці в умовах ринкових відносин розглянуто у наукових працях Р. Гуревича, В. Кавецького, Р. Лучечком, В. Мачуського, С. Мельниковим, О. Осипова, Є. Павлютенкова В. Сидоренка, Б. Федоришина, О. Тополь, М. Янцури та ін. Проте досліджень узагальненого характеру, у яких розглядалися б особливості організації продуктивної праці в досвіді загальноосвітніх шкіл України 70–80-х років ХХ століття, поки що недостатньо.

Зважаючи на суперечність між потребою в особистісно значимій професійній орієнтації учнів у процесі профільної підготовки і водночас відмовою шкіл від продуктивної праці, взаємозв'язку шкіл із виробничими підприємствами у системі сучасної освіти, тому, на думку І. Підласого, « ... продуктивна технологія виділяє головне, дає потрібне, програмує успіх і

гарантує якість, а тому стає найбільш витребуваною у народній школі» [7, с. 9]. Оскільки особистісно зорієнтоване навчання вимагає розробки наукового підходу до трудового навчання продуктивного типу, яке б сприяло професійному самовизначенню і набуттю на цій основі професіоналізму, що є актуальною для сучасного профільного навчання, зумовили вибір теми статті.

Метою статті є узагальнення досвіду організації поєднання навчання і виховання з продуктивною працею учнів у загальноосвітніх школах України в 70–80-х роках ХХ ст. та розкриття можливостей їх використання у сучасній українській школі.

Основним результатом взаємозв'язку продуктивної праці із навчанням учнів мав бути гармонійний розвиток усіх трьох сфер духовного життя особистості: емоційно-чуттєвої, інтелектуальної і вольової (дієво практичної). К. Ушинський, розглядаючи місце праці в житті людини, показав, якою необхідною умовою трудове виховання є для фізичного, розумового, морального вдосконалення особистості. Природа людини, особливо дитини, завжди прагне до праці. Як джерело виховання праця повинна бути свідомою, значимою, цілеспрямованою, творчою. Тоді вона дає справжню насолоду людині. Він пов'язує навчання з певними зусиллями, з формуванням загартованого й підготовленого до життя працівника. І саме тут він особливого значення надає трудовому вихованню. «Матеріальні плоди праці, – зазначав К. Ушинський, – можна відібрати, успадкувати, купити; але внутрішньої, духовної, животворної сили праці не можна ні відібрати, ні успадкувати, ні купити ... вона лишається у того, хто працює» [11, с. 107]. Тому, на думку К. Ушинського, залучати дітей до продуктивної праці потрібно з раннього дитинства. Проте педагог не ототожнював працю фізичну та працю розумову. Він убачав ідеал в розумному поєднанні цих видів праці, при цьому виступав проти «легкого» навчання, вважаючи, що навчання є працею. Але поєднання продуктивної праці з розумовим вихованням він розглядав лише в межах сім'ї, а не школи.

У педагогічній літературі трапляються два поняття – суспільно корисна і продуктивна праця. Іноді ці поняття навіть ототожнюються. Відомо, що суспільно корисна праця охоплює широкий аспект трудових заходів – збирання макулатури, металевого брухту, побутові роботи в школі і поза школою тощо. Але власне продуктивна праця обмежена конкретною фізичною діяльністю, спрямованою на перетворення різних матеріалів у суспільно корисний продукт. Цим самим продуктивна праця є атрибутом політехнічної освіти, а не галуззю суспільно корисної праці.

У «Педагогічному словнику» сутність поняття продуктивна праця визначається таким чином: це «праця учнів, яка передбачає виготовлення (випуск) вартісної продукції, що має суспільну цінність. Одна частина прибутків від продуктивної праці учнів іде на зміцнення матеріальної бази навчального закладу (виробництва), інша – на заробітну плату тих, хто працює» [12, с. 369–370]. Історичні передумови для такого розуміння продуктивної праці були закладені в радянській школі.

Продуктивна праця повинна передбачати створення матеріальних і духовних цінностей для різних сфер суспільного життя; здійснюватися у ході класних, позакласних та позашкільних форм організації навчального процесу; будуватися як на безпосередніх, так і на опосередкованих економічних стосунках; має формувати високі моральні риси особистості, національну самосвідомість тощо. З огляду на сучасні тенденції у трактуванні сутності поняття продуктивна праця, вважаємо, що – це діяльність, наслідком якої є утилітарна та естетична результативність трудових дій, завдяки якій досягається створення матеріально-духовних цінностей, забезпечується відповідність змісту праці особистісно ціннісним напрямом життєдіяльності людини. Продуктивна праця учнів ґрунтується на принципах профорієнтації і професіоналізму, проектування та політехнізму і може бути основою для організації профільної підготовки старшокласників.

За результатами історико-педагогічної літератури та емпіричного досвіду роботи передових шкіл України ідея поєднання навчання з продуктивною працею, започаткована у 60-х роках ХХ ст. і теоретично обґрунтована у матеріалах «Про реформу загальноосвітньої і професійної школи» (1984) є найбільш актуальною в сьгоднішніх умовах, оскільки вона

відповідає ринковим відносинам, організації підприємницької діяльності, ролі менеджменту, маркетингу та іншим важливим явищам сучасного виробництва. У вітчизняному досвіді організації продуктивної праці 70–80-х років ХХ століття особливо важливим також є виявлення можливостей для підсилення ролі професійної орієнтації старшокласників в умовах сьогодення.

У зазначений історичний період у становленні і розвитку трудового навчання та виховання дітей та учнівської молоді були розроблені організаційно-педагогічні засади продуктивної праці, апробовані в школах В. Сухомлинського, І. Ткаченка, О. Захаренка та ін., оскільки у час модернізаційних змін у національній системі освіти і вихованні їх освітня діяльність і педагогічна спадщина набувають особливого значення.

Теорія і практика поєднання суспільно корисної, продуктивної праці з навчально-виховним процесом середньої школи була започаткована видатним педагогом, директором Павлиської середньої школи Кіровоградської області В. Сухомлинським. «З кінця 50-х років Василь Олександрович у своїй теоретичній і практичній діяльності йде від школи навчання (учіння), від спрямованості лише на розвиток інтелекту до трудової школи як основи розвитку дітей і підготовки їх до життя, де основним засобом виховання виступала педагогічно обґрунтована й методично спрямована праця» [9, с. 7].

Велику увагу в Павлиській школі приділяли ознайомленню учнів з промисловим і сільсько-господарським виробництвом у процесі вивчення основ наук. Як і А. Макаренко, В. Сухомлинський продовжував розвиток продуктивної праці на засадах принципів професіоналізму, профорієнтації, політехнізму і проектування. Педагогічний колектив, очолюваний ним, творчо розв'язував питання підготовки школярів до практичної діяльності в процесі навчання.

У виховній роботі В. Сухомлинського чільне місце посідала продуктивна праця учнів, пов'язана з виробництвом матеріальних цінностей, під якою він розумів працю, організовану відповідно до логіки виробництва, віку учнів і завдань виховання. На його думку, підготовку учнів до життя, до практичної діяльності можна здійснювати тільки шляхом систематичної, продуманої участі їх у продуктивній праці. Він стояв на позиції всезагального, всеохоплюючого характеру продуктивної праці, зміст якої полягає в тому, що учень (незалежно від того, до яких би видів інтелектуальної та художньої діяльності не проявляв нахилів) повинен отримати основні навички продуктивної праці.

Головним виховним завданням у процесі продуктивної праці, вважав педагог, сформувати різносторонні навички праці, прищепити любов до тієї чи тієї професії. Водночас, не менш важливими В. Сухомлинський уважав і набуття учнями досвіду життя в трудовому колективі, відносин між людьми.

Система впровадження суспільно корисної продуктивної праці у навчально-виховний процес Павлиської середньої школи, вивчення та аналіз формотворчих чинників такої системи дали можливість зробити висновок про їх важливе значення для підготовки учнів до дорослого трудового життя. Взаємодоповнюваність та взаємовплив такої праці і навчальної діяльності позитивно впливали на формування кращих моральних якостей особистості, її активної життєвої позиції як громадянина свого регіону, своєї громади.

У педагогічній діяльності В. Сухомлинського заслуговують на увагу введені ним у практику роботи школи і теоретично обґрунтовані такі елементи суспільно корисної продуктивної праці у трудовому колективі, як спільність мети, розподіл самої праці, спільне планування і розподіл обов'язків, взаємодопомога, взаємодія, наявність звітності перед членами колективу. Особливо цінним його досвід виявився в тому, що він обґрунтував принципи функціонування школи з домінантою продуктивної праці, шкіль проектно-технологічного профілю, які стали профорієнтаційними центрами для зміцнення кадрового потенціалу свого регіону.

Важливою формою суспільно корисної продуктивної праці учнів V–VII класів був трудовий піонерський табір, який працював у школі щороку. Кожен учень перебував у таборі два тижні. Відпочиваючи й загартовуючи своє здоров'я, вихованці, разом з тим, брали посильну

участь у продуктивній праці. Вони доглядали овочеві культури й плодіві дерева в колгоспному саду, збирали урожай фруктів, проривали кукурудзу, просо.

Таким чином, досвід В. Сухомлинського в умовах діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу підтвердив дієвість розроблених ним принципів проектування, профорієнтації, політехнізації у процесі продуктивної праці, яка з проектувальною, профорієнтаційною і політехнічною спрямованістю є особистісно значущою і повинна розглядатися як ефективний засіб трудової підготовки особистості.

В організації продуктивної праці учнів головне місце посідає педагогічна спадщина Івана Гуровича Ткаченка, директора Богданівської середньої школи №1 Знам'янського району Кіровоградської області, яка працювала над проблемою «Система трудового виховання в сільській школі», а сам директор став ініціатором створення в Україні учнівських виробничих бригад. Головним завданням учнівських бригад була якісна підготовка вихованців до праці у сфері сільськогосподарського дослідництва.

Діяльність Богданівської учнівської бригади характеризувалася такою системою виховного впливу, при якій виробнича суспільно корисна продуктивна праця відіграла суттєву роль у житті вихованців, при якій елементи праці пронизували всі аспекти навчально-виховного процесу. На початковому етапі діяльності роботи бригади було введено практикум для всіх класів, програму якого склали самі вчителі школи. Пізніше зміст трудової діяльності учнів 9-10 класів під час навчально-виробничої практики змінювався і вдосконалювався відповідно до вимог часу.

Велика увага приділялась організації матеріально-технічної бази, необхідної для виробничого навчання, практики і лабораторних досліджень. «Учнівська навчально-виробнича бригада, будучи однією з форм поєднання навчання з продуктивною працею в сільськогосподарському виробництві і трудовим вихованням, разом із тим є і формою організації праці, яка відповідає рівневі продуктивних сил та виробничих відносин у сільськогосподарському виробництві, і яка ведеться на основі колективної праці з застосуванням досягнень сучасної науки і техніки» [10, с. 66]. Бригада об'єднувала учнів, навчальна діяльність яких відбувалася у школі, а виробнича – в сільськогосподарському виробництві. Це відображалось в організаційній структурі бригади та визначало характер органів керівництва і їх практичну роботу. До роботи виробничої бригади було залучено широке коло спеціалістів – агрономів, зоотехніків, інженерів колгоспу, вчених-селекціонерів. Саме завдяки цьому вдавалося відпрацьовувати економічні підходи до її діяльності, вибирати оптимальні варіанти сівозміни, застосовувати комплексну механізацію і автоматизацію у тваринництві тощо.

У процесі організації продуктивної праці і колективного дозвілля особливо значимим був досвід роботи інтернаціонального табору «Дружба». Виховний вплив продуктивної праці у цьому таборі спрямовували на зміцнення дружніх зв'язків учнів різних національностей. Такий табір, на думку І. Ткаченка, був дійовим й ефективним засобом трудового і морального виховання шкільної молоді у трудовому колективі.

Наукові здобутки І. Ткаченка особливо актуальними є сьогодні, оскільки у сучасному селі мають місце різноманітні форми власності на землю, поруч із колективними сільськогосподарськими підприємствами все більшого значення набувають фермерські господарства, які безпосередньо зацікавлені у результатах своєї праці. Цим самим, сучасні суспільно-економічні умови ставлять ті самі вимоги до особистості сучасного хлібороба, які формувалися у Богданівській середній школі ще за часів його новаторської діяльності.

Цінний досвід організації продуктивної праці був набутий в авторській школі відомого педагога, вченого-експериментатора О. Захаренка. У Сахнівській середній школі Корсунь-Шевченківського району Черкаської області були створені необхідні умови для самореалізації як учнів, так і педагогів. Школярі були задіяні у виробництві продукції для фабрики, колгоспу та заводу. За угодою з районною фабрикою плетених виробів «Корсунчанка» пошиті тисячі

серветок, рукавиць, фартухів, халатів відзначались високою якістю. У вільний час та у вихідні дні діти працювали в цехах разом із батьками, майстрували, а найчастіше – лагодили домашню техніку [2, с. 87].

Продуктивна праця у Сахнівській середній школі ґрунтувалася на основі сільськогосподарських спеціальностей та професій (наприклад, школа готувала тваринників-механізаторів та механізаторів широкого профілю). Вона органічно сплелася у шкільні будні, протистоячи уніфікованій системі, за якої словесними методами нерідко починалася і завершувалася виховна робота. Важливим було і те, що праця була творчою, невимушеною, посиленою, що включала елементи гри. «Будь-яка праця, – стверджував О.Захаренко, – у нас пройнята елементами самодіяльності, гри. Ми – не за гру в праці, а за продуктивну працю на основі самоуправління з систематичними ігровими елементами» [1, с. 26].

У зверненні ЦК КПРС, Президії Верховної Ради СРСР і Ради Міністрів СРСР до Всесоюзного з'їзду вчителів (1978 р.) підкреслено: «Необхідно поставити справу так, щоб суспільно корисна, продуктивна праця стала життєвою нормою молоді людини, основою її духовного ставлення» [3]. Шляхи практичного розв'язання цих завдань можна показати на досвіді роботи окремих шкіл Хмельницької області. Так, виробниче навчання старшокласників Кам'янець-Подільської СШ №13 здійснювалося на базі кабельного заводу, СШ №16 – на базі автоагрегатного, СШ №14 – заводу сільськогосподарських машин, СШ №7 – на базі електромеханічного, СШ №12 – на базі приладобудівного заводу, Полонської СШ № 3 на базі виробничого об'єднання «Фарфор». Безпосередня участь у виробництві продукції сприяла вихованню у старшокласників розуміння суспільної цінності їх навчальної та трудової діяльності, а спостереження за працею робітників породжувало у них почуття любові до праці, поваги до трудівників.

Проведенні у 1980-1981 роках ці дослідження у IX класах показали, що на кінець навчально-виробничої практики третина учнів досягають умінь та навичок робітника середньої кваліфікації. 70-80% вправності «середнього» робітника досягає 60% учнів, до 10% учнів справляються з трудовими навантаженнями робітника на 50-60%. Водночас, відзначалась також загальна фізична невідповідність для виконання певних трудових операцій, слабка натренованість рук, нераціональність окремих рухів, яка призводила до передчасної втоми.

За результатами хронометричних досліджень у X класах, продуктивність праці десятикласників у кінці навчального року не перевищувала більше як 70% продуктивності праці робітника. Практично в X класі відбувався процес закріплення вмінь та навичок, набутих під час літньої навчально-виробничої практики в IX класі. Одночасно спостерігався і процес активного опанування системою раціональних рухів у трудових операціях, набуття професійних навичок праці. Як результат, у кінці навчального року продуктивність праці учнів досягала 90-95% продуктивності праці робітників масових професій, а третина учнів повністю справлялася зі змінним завданням робітника. Практично випускники школи могли приступати до продуктивної праці на базовому підприємстві.

Аналіз результатів дослідження показали ефективність запровадженої в школах системи навчально-виробничих і творчих зв'язків учнів із робітничими колективами та необхідність періодичної координації планів наставників, закріплених за учнями, з виховними планами класних керівників, календарним планом школи.

Отже, у 70–80-х роках ХХ століття організація продуктивної праці учнів у багатьох школах України була максимально наближена до потреб виробництва і досягла високого рівня свого розвитку. Проте недостатньо уваги у цей період приділялось продуктивній праці у сфері художньо-промислового виробництва, потреба в якому і цінний досвід мав місце у західних, північних та центральних регіонах України.

У сучасних умовах ребудови національної школи України науковий доробок В. Сухомлинського, І. Ткаченка, О. Захаренка є надійним підґрунтям подальшого реформування системи освіти та створення педагогічних умов, необхідних для впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів продуктивної праці.

Список використаних джерел

1. Захаренко О.А. Поспішаймо робити добро / О.А. Захаренко. – Черкаси, 1997. – 28 с.
2. Захаренко О.А. Школа над Россю / О.А. Захаренко, С.М. Мазурик. – Київ : Рад. школа, 1979. – 154 с.
3. Звернення ЦК КПРС, Президії Верховної Ради СРСР і Ради Міністрів СРСР до Всесоюзного з'їзду вчителів. – Радянська освіта, 1978, 29 червня.
4. Концепція профільного навчання у старшій школі. Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : // www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
6. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовке их к труду : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 22 декабря 1977 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Москва : Политиздат, 1978. – Т. 12 : 1975-1977. – 606 с.
7. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П. Підласий. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2004. – 616 с.
8. Про реформу загальноосвітньої і професійної школи: Збірник документів і матеріалів. – Київ : Політвидав України, 1984. – 110 с.
9. Сухомлинська О.В. Випереджуючи час... Василь Олександрович Сухомлинський: До 85-річчя від дня народження / О.В. Сухомлинська // Рідна школа. – 2003. – №9. – С. 6-9.
10. Ткаченко І.Г. Трудове виховання старшокласників / І.Г. Ткаченко. – Київ : Радянська школа, 1971. – 144 с.
11. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К.Д. Ушинський // Вибр. педагогічні твори: У 2-х т. – Київ : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 104-120.
12. Ярмаченко М. Продуктивна праця учнів / М. Ярмаченко // Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 369-370 с.

The article deals with the organization of productive labor in the leading schools of Ukraine in the 70-80s of the XXth century. The analysis of scientific pedagogical works of native researchers lets define the term “productive labour” as a pupils’ work which suggests the production of socially valuable goods and which is aimed at the improvement of infrastructure of an educational establishment and employees’ salaries. It is based on the principles of professional orientation, projection, and polytechnicalism which form the basement of specialized senior pupils’ preparation.

The main attention is focused on A.S. Makarenko’s experience in organization of productive labor in leading Ukrainian schools in the 70-80s of the XXth century. The peculiarities of productive labor in V. Sukhomlynskyi’s school, I. Tkachenko’s laboratory school, A. Zakharenko’s experimental school prove the productive labor to be the most important factor in education of an individual.

The outlined experience of pupils’ productive labor at some secondary schools of Khmelnytskyi region in the 70-80s of the XXth century was obtained at affiliated industrial enterprises that contributed to pupils’ understanding of social value of work and learning. The observation of working process helped to ply pupils with love and respect to work and workers. The proved efficiency of the introduced into school system of educational and creative relations between pupils and workers opens way to the creative approach at realization of native theory and practice of productive labor in specialized education in senior high schools, to professional orientation, pupils’ vocational self-determination and individually worthy directions of working activity. Meanwhile, the author points out the mistakes made in the past which led to neglecting of conventional labor orientation of Ukrainian school to professionalism and national development of productive labor. The ways of avoiding those mistakes in contemporary practice of national schools are also described.

Key words: *productive labor, labor education, educational system, specialized preparation, professional orientation, secondary schools, work activity.*

УДК 378.147.091.31-051

*Ірина Ковальчук
Iryna Kovalchuk*

ДІАГНОСТИКА ТЕОРЕТИКО-КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИЯВУ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ

THE RESEARCH OF THEORETIC AND COMPETENCE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO MANIFESTATE OUTLOOK CULTURE

У статті розкрито особливості діагностики показників теоретико-компетентнісної готовності студентів до вияву світоглядної культури. Серед них: усвідомлення майбутніми вчителями власних індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей; сформованість професійного образу світу; знання студентами способів творчого перетворення реальності. Докладно описано діагностичний інструментарій та наведено результати емпіричного дослідження.

Ключові слова: теоретико-компетентнісна готовність, світоглядна культура, біопсихічні властивості, професійний образ світу, творче перетворення реальності.

Сучасні зміни в системі освіти України пов'язані з інтенсивною адаптацією національної системи до загальносвітових освітніх процесів, які обумовлюють гуманістичний вибір подальшого курсу: людиноцентристський характер освіти, розвиток гармонійної, гуманної, соціально відповідальної особистості тощо. Водночас зазначені зміни відбуваються у часи утвердження державою незалежності та національної єдності, що вимагає від української освіти входження у загальносвітову систему зі збереженням і примноженням кращих національних здобутків. Саме це обумовлює духовну структуру суспільства, його панівні світоглядні установки та соціальні тенденції, які визначають сучасне наповнення змісту світоглядної культури особистості.

Проблема змісту інформації, яка має бути осмислена майбутнім педагогом, і яка в 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, тому що «норми професійного мислення завжди формуються в проблемному полі взаємодії з нормами загальної культури, набираючи характеру світогляду в процесі професійного спілкування» [4, с. 806-808].

Оволодіння знаннями та формування компетентнісної основи для професійної діяльності майбутніх учителів – важливий чинник формування світогляду і виховання на його основі світоглядної культури студентів. Окрім власне змісту (знання про себе, людину та суспільство), який має бути засвоєний майбутніми вчителями, важливим є врахування студентами у майбутній педагогічній діяльності загальних та пріоритетних стратегій розвитку освіти, усвідомлення яких створює в подальшому професійний образ світу, визначає алгоритми взаємодії з ним.

Освітньо-філософські засади світоглядного виховання майбутніх учителів знайшли своє відображення в працях В. Андрущенка, Л. Губерського, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя, Б. Лихачова, М. Нікандрова, Т. Петракової, О. Сухомлинської та ін.

Світоглядні знання, які стають основою поглядів та переконань майбутніх педагогів-гарантів процвітаючого українського суспільства, мають носити не лише об'єктивний, науковий характер, але й відображати величезний пласт культурно-історичного спадку українського народу. Саме тому зростає потреба у формуванні в студентів педагогічних ВНЗ

такого світогляду, який забезпечить виховання з них справжніх громадян, носіїв національної культури, патріотів своєї країни. У цьому переконують дослідження науковців, спрямовані на виявлення духовних цінностей у становленні світогляду студентської молоді (О. Белих, Є. Бондаревська, О. Олексюк, О. Семашко, Б. Нагорний, Д. Чернилевський, Г. Шевченко та ін.).

У зв'язку з вищезазначеним гостро постає потреба у діагностуванні дійсного стану вихованості світоглядної культури майбутніх учителів, зокрема її знанневої (когнітивної) компоненти [6]. Дослідження теоретико-компетентнісної готовності студентів до вияву світоглядної культури включає діагностику усвідомлення майбутніми вчителями власних індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей; сформованості професійного образу світу; знання студентами способів творчого перетворення реальності.

Діагностика знання студентами власних індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей була здійснена на основі самооцінки та групової оцінки особистості особами, які добре знають обстежуваного. Як основа опитувальника була використана «Модифікована карта особистості» К. Платонова [1], побудована за принципом методу полярних профілів. В опитувальнику студенти за 5-ти бальною шкалою оцінювали ступінь вираженості власних особливостей. Кожна властивість представлена в опитувальнику в описовій формі через крайні форми вираження, вибір яскравості прояву якої студенти здійснювали з огляду на знання про себе. Бали, отримані у результаті самооцінки власних проявів, додавалися, та визначалося середнє арифметичне, яке і виступало кінцевою оцінкою студентом тієї чи іншої особистісної властивості.

Під час цього ж дослідження кожному студенту було запропоновано заповнити аналогічні за змістом опитувальники на інших членів своєї академічної групи. Результати оцінювання кожного студента його одногрупниками усереднювалися. Таким чином, на кожного учасника академічної групи було отримано бали із самооцінки індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей й бали їх оцінки незалежними експертами.

Різниця між середнім балом самооцінки студентом своїх особливостей та середнім балом оцінки його особливостей одногрупниками свідчила про рівень адекватності усвідомлення майбутнім учителем своїх особистісних особливостей. Так, студенти, які мають сильно занижену самооцінку, і студенти із сильно завищеною самооцінкою віднесені до низького рівня знань своїх індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей. Високий рівень знань про себе, на нашу думку, мають ті студенти, самооцінка яких максимально збігається з оцінкою одногрупників.

Діагностика сформованості професійного образу світу як обов'язкового компоненту теоретико-компетентнісної готовності студентів до вияву світоглядної культури передбачала дидактичне тестування студентів на предмет володіння ними інформацією про навколишнє, про людину та світ, способи взаємодії у суспільстві та у професійній діяльності, професійно-значущі цінності тощо.

Такий підхід до діагностики обумовлений тим, що у своєму дослідженні спираємося на визначення професійного образу світу, запропоноване О. Краснорядцевою, яке розкривається як «інтегрована характеристика системної організації, що включає в себе людину, її життєвий світ і сам спосіб життя, перетворений професією» [7, с. 26]. Поняття «професійний образ світу» особливо застосовується до тієї категорії спеціалістів, для яких професія є способом життя. До таких певною мірою можна віднести й педагогів. До поняття «професійний образ світу» відносимо уявлення про людину, про соціум, які сформувалися у студента педагогічного ВНЗ у процесі навчання; уявлення про сучасні виховні парадигми, про способи та методи взаємодії з учнями тощо. Варто зауважити, що всі ці уявлення базуються, перш за все, на уявленні себе і свого місця у цьому світі самого майбутнього педагога. Тому запитання опитувальника передбачали пропущення кожного запитання через призму особистості студента і внесення особистісного ставлення у відповідь.

Тести містили 25 запитань закритого та напівзакритого типів. Запропоновані до тестових завдань відповіді передбачали різну позицію майбутнього вчителя по відношенню до оточуючого світу, суспільства, людей, учнів, акцентували різні професійно-значимі цінності. Умовно

позиція по відношенню до навколишнього диференціювалася на основі стилів взаємодії майбутнього вчителя зі своїм оточенням: авторитарного, демократичного, гуманістичного, ліберального тощо. Залежно від цього оцінювалися відповіді студентів. Відповіді, які передбачали глибоку повагу до особистості дитини, її потреб та інтересів, визнання місії кожного учня, оцінювалися максимальною кількістю балів. Відповіді, які були зорієнтовані на розвиток активності учнів, стимуляцію їх до навчання, залучення до самоуправління та взаємодії – оцінювалися нижчим балом. Середній бал присвоювався студентам з не вираженою чітко орієнтацією на той чи той спосіб взаємодії зі світом. Авторитарний стиль взаємодії з нав'язуванням власної позиції та придушенням ініціативи учнів оцінювався балами, нижчими за середні. Позиція, що передбачає самоусунення вчителя від вирішення особистісних проблем та задоволення потреб учнів, яка передбачає лише виконання викладацьких обов'язків на основі програмового матеріалу, часто без прагнення зворотного зв'язку, оцінювалася мінімально.

Майбутній вчитель із чітко вираженою гуманістичною позицією має високий рівень сформованості професійного образу світу. Усвідомлюємо, що він час від часу може припускати поведінки, характерної для інших типів взаємодії, проте переважаючим світоглядним орієнтиром для нього залишається гуманізм. Такий студент у своїх діях найчастіше користується принципом рівності різних людей. Він дає право іншим на свободу самовираження, пошуку власного шляху розвитку, право на помилку. Він усвідомлює «божественність» природи дитини, поважає її місію в цьому світі і дозволяє кожному біти іншим, не таким, як усі.

Для студентів із низьким рівнем сформованості професійного образу світу характерне переважно байдуже або авторитарне ставлення до того, що відбувається навколо них, до інших людей, взаємодії з учнями. Часто вони обирають позицію «невтручання». Припускаємо, що такий стан речей може обумовлюватися заниженим або завищеним рівнем самооцінки. Оскільки найчастіше такий тип взаємодії, як то – демонстрація сили – слугує для підвищення власного авторитету в очах інших або для переконання оточуючих у власній непогрішимості.

Як третій показник сформованості теоретико-компетентнісної готовності до вияву світоглядної культури було досліджено *обізнаність студентів щодо способів творчого перетворення реальності*.

Творчий процес є простором і способом культивування креативних сил особистості з духовно-практичного освоєння й перетворення реальності. В цій діяльності творча особистість виступає суб'єктом естетичного відношення як чуттєвого механізму культурного самоствердження і одночасно - художнім суб'єктом, який сприймає і конструює предметність власного життєвого світу як художню реальність, свідомо і цілеспрямовано втілюючи своє світопереживання у виробах на основі необхідних професійних навичок. Особистість виражає своє ставлення до світу, об'єктивуючи його в сконструйованих за законами певного виду мистецтва образних моделях дійсності. Об'єктивація творчої діяльності знаходить свій вираз у продуктах праці художника, письменника, музиканта, винахідника, конструктора, робітника тощо [5]. Тому для повноцінного самовираження особистості необхідною є обізнаність з різними творчими техніками перетворення об'єктів оточуючого світу. На жаль, в умовах навчання в педагогічних університетах не приділяється окремої уваги творчому самовираженню студентів через мистецько-художні техніки, якщо спеціальність не пов'язана з мистецькою діяльністю. Ті способи освоєння образів реальності, які студенти опановують в умовах ВНЗ, значно пов'язані за специфікою їхньої майбутньої професії, і не передбачають розвитку можливостей майбутніх учителів до самовираження власного світобачення, світорозуміння, світогляду. Тому наголошуємо на необхідності особливої уваги до використання потенціалу художньо-творчої діяльності студентів у вихованні їхньої світоглядної культури.

З метою діагностики рівня обізнаності сучасних студентів педагогічних ВНЗ зі способами творчого перетворення реальності їм було запропоновано впродовж визначеного часу перерахувати якомога більше художніх технік створення різноманітних виробів із застосуванням певного знаряддя та матеріалів. Проте, при обрахунку значень даного показника, варто врахувати також оригінальність запропонованих студентами способів художнього освоєння запропонованих матеріалів.

До представленої вище процедури обстеження було залучено 352 студенти, які оволодівали педагогічною професією з трьох основних напрямів підготовки галузі 01 Освіта: 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» та 014 «Середня освіта» від початкових до випускних курсів у чотирьох педагогічних університетах України. Узагальнені результати комплексного обстеження теоретико-компетентнісної готовності майбутніх вчителів до вияву світоглядної культури представлені у таблиці:

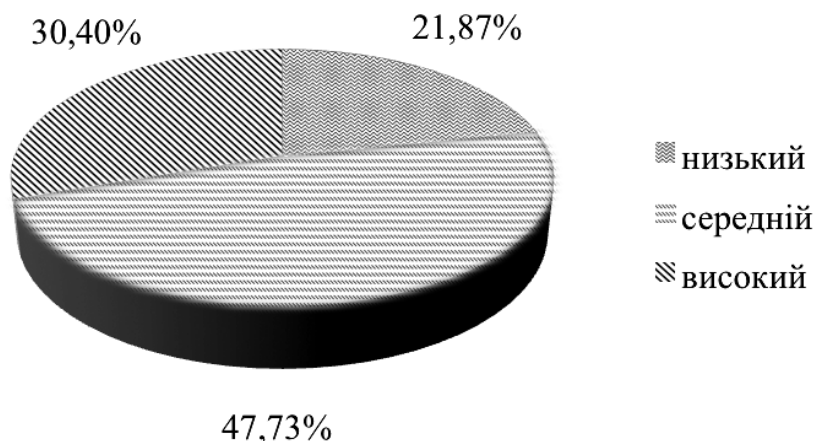
Показник	Рівень		
	високий	середній	низький
власних індивідуальних особливостей та біопсихічних властивостей	10,23	47,16	42,61
сформованість професійного образу світу	6,54	52,84	40,62
знання способів творчого перетворення реальності	0	3,98	96,02

Значимість показників теоретико-компетентнісної готовності майбутніх учителів до вияву світоглядної культури визначалися на основі експертної оцінки. До складу експертної групи було залучено 12 фахівців. Для оцінки якості експертів було використано документальний метод – якість експерта визначалася документально підтвердженими професійними та кваліфікаційними даними про експерта: педагогічним стажем, ученим ступенем та званням, кількістю публікацій тощо. До складу експертної групи дібрано кандидатів, які за анкетними даними є приблизно рівноцінними щодо компетенції.

Оцінку узгодженості думок експертів здійснено з використанням дисперсійного коефіцієнта конкордації (коефіцієнта узгодженості) W за допомогою методики, описаної в роботі [3]. У результаті обрахунків отримано значення коефіцієнта конкордації, яке перевищило критичне значення $W=0,5$, тобто узгодженість думок експертів вважалася достатньою. Гіпотеза про узгодженість думок експертів у ранжуванні була прийнята на основі обрахунку X^2 [2], який виявився рівним 12,13, що більше за табличне значення 5,99 для ступеня свободи $v=2$ та 5% рівня значимості.

Використовуючи обраховані вагові коефіцієнти, формулу для визначення теоретико-компетентнісної готовності майбутніх учителів до вияву світоглядної культури було представлено лінійною функцією у вигляді $F(Y_j) = 0,105Y_1 + 0,526Y_2 + 0,368Y_3$, де Y_j – кількісні оцінки критеріїв у балах.

Отримані у результаті діагностики рівні теоретико-компетентнісної готовності майбутніх учителів до вияву світоглядної культури відображені на рисунку:



Отже, високий рівень теоретико-компетентнісної готовності до вияву світоглядної культури було виявлено лише у 2 осіб (0,57%), середній – у 38 осіб (10,80%), низький – у 312 осіб (88,63%).

Звісно, не слід вважати, що для виховання світоглядної культури студентів достатньо озброїти майбутнього вчителя теоретичною системою основ філософських і наукових знань, відповідно до яких він поводитиметься. Як свідчить реальна практика, набуті знання і

поведінка не завжди збігаються. Оволодіння знаннями – важливий чинник виховання світоглядної культури, та, крім них, потрібні пошуки й інших педагогічних засобів, спрямованих, зокрема, на перетворення знань на переконання, на активну життєву позицію особистості. Серед цих засобів на особливу увагу заслуговує освоєння найвищих досягнень мистецтва, оскільки сприйняття художніх образів розширює природні межі життєвого досвіду суб'єкта, формуючи індивідуальний абрис його світоглядної культури.

Список використаних джерел

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие / В.А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике: учебное пособие [гриф МО РФ] / В.Е. Гмурман. – 12-е издание, перераб. – Москва : Высшее образование, 2006. – 479 с.
3. Евланов Л.Г. Экспертные оценки в управлении [Текст] : учебное пособие / Л.Г. Евланов, В.А. Кутузов. – Москва : Экономика, 1978. – 133 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред.. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред. : О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Етика. Естетика. [текст] : навч. посіб. / за наук. ред. В.І. Панченко. – Київ : Центр учбової літератури, 2014. – 432 с.
6. Ковальчук І.А. Структурний аналіз світоглядної культури особистості: історичний огляд / І.А. Ковальчук // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів та студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв / за ред. Г.С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – С. 53-55.
7. Краснорядцева О.М. Психологический механизм «вписывания» информации в профессиональный образ мира / О.М. Краснорядцева // Теория деятельности: фундаментальная наука и социальная практика (к 100-летию А.Н. Леонтьева) : Материалы международной конференции 28-30 мая 2003 г / Под общ. редакцией А. А. Леонтьева. – Москва, 2003. – С. 80-83.

The relevance of the article is conditioned with the current changes in the education system of Ukraine. These changes are associated with intense adaptation of national systems to the global educational process caused by humanistic choice of its further course.

The article deals with the diagnostic of theoretic-and-competence readiness to express the outlook culture by the future teachers. There are such indicators: students awareness of their individual characteristics and biopsychical properties; professional image of the world; the knowledge of creative ways to transform reality. The importance of indicators of theoretical competence to manifestate outlook culture by future teachers is determined on peer review.

Diagnosis of students' knowledge the own individual characteristics and biopsychical properties is based on self-assessment and group assessment of the individual who knows the person. Diagnosis of formation the professional image of the world includes didactic testing of students in terms of their possession about the environment, about a man and the world, about the interaction in society and in professional activities, professional and meaningful values etc. In order to diagnose awareness of modern students of pedagogical universities the ways of creative reality transformation the survey was carried out. Diagnostic tools are described in details and the results of empirical research are presented.

The author is convinced that the ideological education of students' worldview culture cannot equip future teachers the theoretical foundations of the system of philosophical and scientific knowledge, according to which he'll behave. It is necessary to search other pedagogical tools aimed, in particular, to transform knowledge into beliefs and into proactive stance.

Key words: *theoretical competence readiness, worldview culture, biopsychical properties, professional image of the world, creative transformation of reality.*

УДК 378.147

*Оксана Куртева
Oksana Kurteva*

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ – ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZING CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHING STAFF – ORDER OF TIME

В настоящее время в системе образования происходят процессы модернизации, связанные со значительными изменениями в содержании основных направлений деятельности образовательных учреждений. В этой связи в области непрерывного образования педагога также наблюдаются инновационные процессы, ведущие к реорганизации данного направления.

Ключевые слова: инновации, реформы, профессиональные компетенции, непрерывное образование.

В настоящее время в системе образования происходят процессы модернизации, связанные со значительными изменениями в содержании основных направлений деятельности образовательных учреждений и, в особенности, форм организации образовательного пространства. В этой связи в области непрерывного образования педагога также наблюдаются инновационные процессы, ведущие к реорганизации данного направления.

Анализ существующей модели подготовки кадров в Республике Молдова показывает, что еще недавно в системе непрерывного образования отмечалось ее несоответствие требованиям происходящих в стране демократических и рыночных преобразований. Информационная и материально-техническая составляющая учебного процесса, однако, является все еще недостаточной, наблюдается ее неукомплектованность качественной учебно-методической и научной литературой и дидактическими материалами, а также информационными технологиями. В то же время реформирование системы непрерывного образования происходит все активней и все более соответствует требованиям осуществляемых преобразований в обществе.

Особое внимание в республике придается реформированию дошкольного и начального образования. Одной из актуальных проблем является подготовка и повышение квалификации воспитателей детских дошкольных учреждений и учителей начальных классов. Содержание дошкольного и начального образования пересматривается в соответствии с инновационными процессами, происходящими в современной структуре. Инновационный подход выражается в вариативности содержания и методов процесса обучения. Он осуществляется с опорой на индивидуальные, личностные возможности и способности детей.

Вопросы формирования профессиональных компетенций педагогов, становление их профессионального мастерства, инновационная деятельность педагогов исследовались учеными с разных точек зрения: психологические аспекты инновационной педагогической деятельности – Н. В. Ключева; деятельность учителя в аспекте повышения качества образования – Л. В. Мозгарев; этапы профессионально-личностного развития учителя – П. Е. Решетников. Обновление форм организации процесса повышения квалификации педагогов в современной системе непрерывного образования должно происходить в контексте происходящих инноваций. Особенность взрослых обучающихся предполагает особые формы организации их взаимодействия. Оптимальным является не передача информации от преподавателя к слушателям, а управление процессом внутри- и межгрупповой коммуникации [1].

Курсы переподготовки педагогов должны ориентировать слушателей на педагогические стратегии, поощряющие решение проблемы повышения эффективности педагогического

процесса. В свою очередь, система управления качеством подготовки слушателей должна иметь и достаточную рефлексивную основу. С этой целью практикуется входное и выходное анкетирование и тестирование педагогов, в процессе которого происходит выявление и сравнение образовательных потребностей потенциальных слушателей курсов повышения квалификации. В результате такого опроса большинство респондентов отмечают в качестве приоритетных следующие потребности и ожидания:

- повышение уровня профессиональной компетентности, профессиональное развитие;
- решение определенных (конкретных) профессиональных затруднений;
- изменения в личностном плане;
- подтверждение «правильности» своей деятельности, успешное прохождение процедуры аттестации, карьерный рост;
- приемлемые расписание и график работы, приемлемые материальные затраты в процессе прохождения курсов повышения квалификации;
- познакомиться с опытом по данной проблеме у других коллег;
- новый уровень заданий, занятий, интересные идеи для их последующего воплощения.

Таким образом, обратная связь с субъектами процесса повышения квалификации, позволяет получить информацию о степени удовлетворенности качеством организации повышения квалификации, о степени вариативности тематики в куррикулах повышения квалификации; о необходимости внесения коррективов в содержание повышения квалификации в соответствии с потребностями субъектов повышения квалификации в освоении новых видов профессиональных компетенций. Инновационные формы повышения квалификации педагогических кадров наполняются новым содержанием и соответствуют ожиданиям потенциальных потребителей дополнительных образовательных услуг [4].

Инновационные технологии следует рассматривать как систематическую и последовательную реализацию на практике заранее спроектированного процесса обучения, рассматривать как систему способов и средств достижения целей управления этим процессом. В инновационном обучении основной акцент делается на организацию активных видов познавательной деятельности обучаемых. Готовность педагога к инновационной деятельности, умение организовывать учебный процесс на основе инновационных технологий позволяет повысить эффективность и качество образовательного процесса. В этой связи, рассматривая инновационные технологии, следует акцентировать внимание на внедрение активных методов обучения в учебный процесс [5].

В настоящее время стали появляться инновационные формы повышения квалификации педагогических кадров: краткосрочные (каникулярные) курсы для педагогов, работающих по какой-либо общей проблеме; краткосрочные (каникулярные) курсы для педагогического коллектива; проблемные тематические курсы для группы педагогов, работающих по инновационной теме; проблемные предметные курсы для учителей одной предметной области; дистанционное обучение; обучение по индивидуальному маршруту; Интернет – форумы, конкурсы, ЧАТЫ, Интернет - государство учителей; фестиваль открытых уроков; мастер классы; методические семинары, семинары-практикумы; открытые стажировочные площадки на базе образовательного учреждения; методические дни, недели в образовательном учреждении; мастер-классы инновационно работающих учителей, Школы инновационного педагогического опыта, школы ИКТ-технологий, проблемные лаборатории, участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства [3].

В процессе курсовой подготовки слушатели включаются в проблемно-поисковую деятельность интегративного плана, связанную с разработкой активных тренинговых форм занятий на деятельностной основе. Это определяет приоритетность проблемно-интегративного подхода в методической подготовке педагогов для накопления личного опыта педагогической деятельности. В процессе тренинговых занятий педагог вовлекается в освоение различными видами деятельности и развивает свои профессионально-методические компетенции.

Выделяют следующие группы тренинговых занятий:

- индивидуальная мыслительная деятельность;
- парный способ обучения;
- работа в группах;
- работа с активной частью слушателей;
- массовые формы работы.

При этом курсовая подготовка осуществляется на основе широкого использования активных форм: работа в малых группах по решению проблем, разбор конкретных ситуаций на основе методов выработки сложных решений, разработка и защита проектов с использованием информационных технологий и презентаций [2].

Нам представляется, что такие формы повышения квалификации педагогических кадров наполнены новым содержанием и соответствуют ожиданиям потенциальных потребителей дополнительных образовательных услуг.

Основой образовательной системы является информационно-образовательная среда. В данном контексте сегодня все большую актуальность приобретает участие педагогов в сетевых профессиональных сообществах и использование интернет-ресурсов. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет педагогам общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы и повышать свой профессиональный уровень. Такая форма самообразования способствует объединению высококвалифицированных педагогов для инновационного решения профессиональных проблем в сфере образования, и является местом обсуждения общепедагогических проблем, обеспечивает доступ к различным видам и источникам информации, дает возможность самостоятельно создавать электронные учебные издания.

В Молдове примером такого сообщества является Объединение русских учителей Молдовы «Учитель» (AGIRoMD). Девиз объединения совпадает с девизом Генеральной Ассоциации учителей Молдовы: «Образование. Инновация. Творчество». Это девиз построения системы качественного образования на основе внедрения инноваций при наличии творческого подхода и увлеченности в достижении поставленных целей. Ассоциация русских педагогов:

- предлагает больше возможностей для профессиональной реализации;
- осведомляет о последних реформах в области образования страны;
- помогает обмениваться опытом и самосовершенствоваться;
- оказывает реальную методическую помощь молодым специалистам;
- позволяет быстро овладевать новой методологией обучения;
- активизирует профессиональную позицию педагога;
- повышает педагогическое мастерство каждого педагога;
- формирует форматоров на местах для передачи и освоения образовательных инноваций в республике;
- облегчает общение с коллегами в республике и за рубежом.

Направления деятельности объединения русских педагогов Молдовы «Учитель»:

- получение информации об образовательных инновациях (рассылки, семинары, тренинги, вебинары);
- повышение квалификации педагогов (издание пособий аттестационной направленности);
- информационная и методическая поддержка педагогов (Сайт объединения русских педагогов «Учитель») [6];
- сотрудничество, обмен опытом (методические и культурные мероприятия разного уровня);
- помощь в организации профессионального пространства (создание базы данных – вакансий о трудовой деятельности в республике);
- поддержка молодых педагогов («Школа молодого педагога», наставничество).

Формы деятельности объединения русских педагогов Молдовы «Учитель»:

- Конгресс учителей
- Национальные дидактические ателье
- Научно-методическая конференция
- «Учитель – национальное достояние»
- Workshop
- Выставочный салон
- Педагогический кружок
- Клуб молодого специалиста
- Академия «Современный учитель»
- Сотрудничество с журналом „ÎNVĂȚĂTORUL MODERN” (Специальный выпуск на русском языке).

Продолжая тему инноваций средствами IT-технологий, отметим, что в Комратском государственном университете активно используется в системе E-learning платформа Moodle и в системе повышения квалификации педагогов. Платформа была запущена в 2013 году, создана в рамках проекта TEMPUS CRUNT (516597-TEMPUS 1-2011-1-FR «Crearea unei rețele universitare tematice în științe aplicate și economice în Moldova»). Всего разработанных и внедрённых 82 курса, 32 курса на стадии разработки. Анализ информационных ресурсов Интернета и отзывов на форумах по проблемам использования системы дистанционного обучения позволил сделать вывод, что данная платформа представляет наибольший интерес для пользователей. Таким образом, можно констатировать, что наиболее эффективны: разработка модульных курсов для непрерывного образования на базе E-learning а также использование интерактивных методов, современных технологий и оборудования.

Мы предлагаем использовать e-learning платформу Moodle ввиду того, что она соответствует всем требованиям, предъявляемым к средствам организации электронного обучения, а именно:

- Функциональность. Обозначает наличие в системе набора функций различного уровня, таких как форумы, чаты, анализ активности обучаемых, управление курсами и обучаемыми, а также другие;

- Надежность. Этот параметр характеризует удобство администрирования и простоту обновления контента на базе существующих шаблонов. Удобство управление и защита от внешних воздействий существенно влияют на отношение пользователей к системе и эффективности ее использования;

- Стабильность. Означает степень устойчивости работы системы по отношению к различным режимам работы и степени активности пользователей;

- Наличие средств разработки контента. Встроенный редактор учебного контента не только облегчает разработку курсов, но и позволяет интегрировать в едином представлении образовательные материалы различного назначения;

- Система проверки знаний. Позволяет в режиме онлайн оценить знания учеников. Обычно такая система включает в себя тесты, задания и контроль активности обучаемых на форумах;

- Удобство использования. При выборе новой системы необходимо обеспечить удобство ее использования. Это важный параметр, поскольку потенциальные ученики никогда не станут использовать технологию, которая кажется громоздкой или создает трудности при навигации. Технология обучения должна быть интуитивно понятной. В учебном курсе должно быть просто найти меню помощи, должно быть легко переходить от одного раздела к другому и общаться с инструктором.

- Модульность. В современных системах ЭО курс может представлять собой набор микро-модулей или блоков учебного материала, которые могут быть использованы в других курсах.

- Обеспечение доступа. Обучаемые не должны иметь препятствий для доступа к учебной программе, связанных их расположением во времени и пространстве.

- 100% мультимедийность. Возможность использования в качестве контента не только текстовых, гипертекстовых и графических файлов, но и аудио, видео, gif- и flash-анимации, 3D-графики различных файловых форматов.

- Масштабируемость и расширяемость. Возможность расширения как круга слушателей обучаемых по СДО (Система дистанционного обучения), так и добавления программ и курсов обучения и образования [7].

Многие преподаватели используют в учебном процессе возможности так называемого смешанного обучения - интеграции онлайн обучения с традиционным обучением, микс онлайн-обучения с периодическим выходом на преподавателя для консультаций, комбинация обучения на рабочем месте с неофициальными консультациями у коллег. Учебный процесс, построенный на основе интеграции аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности с использованием и взаимным дополнением технологий традиционного и электронного обучения, принято называть смешанным обучением (СО). СО предполагает сокращение количества аудиторных занятий за счет переноса части занятий в электронную среду. При этом соотношение аудиторной (традиционной) и виртуальной (электронной) компонент может отличаться и зависит от большого количества факторов: предметная область, возраст слушателей, уровень подготовки слушателей, техническая инфраструктура для проведения обучения. Перевернутое обучение (от англ. Flipped learning) – это новая концепция, которая помогает уйти обучающимся от пассивных и скучных действий. Так, лекции просматриваются дома как видео, а в аудитории ведется активное обсуждение пройденного материала и серия вопросов и ответов с преподавателем, если что-то было непонятным.

Другим эффективным инновационным средством, получивших в последнее время распространение в образовательной практике, являются вебинары. Вебинар («webinar», от «web based semi- nar») – это мероприятие, проводимое с использованием web-технологий в режиме online- трансляции. Формат вебинара предоставляет возможность докладчику передавать информацию участникам семинара, находящимся на расстоянии друг от друга, позволяя им слышать и видеть друг друга. Сущность вебинаров определяет ряд их преимуществ: оперативность, доступность, мобильность, интерактивность, удобство, информативность [3].

Выявленные педагогические условия проектирования форм организации процесса обучения в системе повышения квалификации педагогов способствуют тому, что она становится центром инновационного развития. Итак, актуальность современных форм повышения квалификации в условиях динамичного развития образования предопределяет поиск эффективных средств взаимодействия, обеспечивающих непрерывность профессионального развития, гибкость и мобильность в деле совершенствования профессиональных компетенций современных специалистов.

Список использованной литературы

1. Власенко С.В. Инновационные формы обучения в современной системе повышения квалификации педагогов / С.В. Власенко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : Научно-теоретический журнал. – Выпуск 6. – №1 (18), 2014.
2. Ильясов Д.Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров / Д.Ф. Ильясов // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 2 (92). – С. 30-34.
3. Калинкина Е.Г. Вебинары как форма непрерывного повышения квалификации: модели реализации / Е.Г. Калинкина, Ю.В. Грузинова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – №2(2).
4. Калиникова Н.Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма Текст / Н.Г. Калиникова // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – №3. – С. 186-189.

5. Каспржак А.Г. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации : сборник рекомендаций / А.Г. Каспржак. – Москва : Университетская книга, 2007. – 288 с.
6. <http://uciteli.wix.com/agiromd>
7. <http://ra-kurs.spb.ru/2/0/2/1/?id=13>).

Today the education system is in the process of modernization that is associated with significant changes in the content of the main activities of educational institutions and forms of organization of educational space in particular. In this regard, in the field of continuous education of teachers innovative processes leading to the reorganization of this area are also observed.

Innovative forms of training the teaching staff are filled with new content and meet the expectations of potential users of the additional educational services.

The basis of the educational system is informational and educational environment. In this context, today more teachers participate in online professional communities and use Internet resources. The participation in professional network associations allows teachers to communicate with each other, solve professional problems, and improve their skills. This form of self-education helps highly qualified teachers unite for innovative solutions to the problems in professional education; it is also a place for discussion of general pedagogical issues, which provides access to the various types and sources of information and gives an opportunity to create electronic educational editions.

The platform Moodle is something that Comrat State University proposes to use in E-learning. Analysis of the information resources of the Internet and feedback on the forums on the problems of the use of the distance educational system led to the conclusion that this platform is of most interest to users. Thus, we can conclude that the development of modular courses for continuous education based on E-learning and the use of interactive methods, modern technologies, and equipment are the most effective.

Key words: *innovation, reform, professional competence, continuous education.*

УДК 378–057.87:37.015.311

Ірина Кучинська
Iryna Kutchynska

УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

MANAGEMENT PROCESS OF FORMING CIVIL CULTURE OF STUDENT YOUTH IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті акцентується увага на сучасних особливостях управління процесом формування громадянської культури студентської молоді у вищому навчальному закладі. З'ясовано, що управління процесом виховання громадянськості у ВНЗ повинно розглядатися у контексті створення оптимальних умов для формування студентства як відповідальних громадян; керування й вплив педагога-вихователя на особистість вихованця з метою формування у нього бажаних громадянських якостей. Висвітлена приблизна структурна схема управління процесом формування громадянської культури у ВНЗ. Підкреслено, що управління в широкому розумінні – це забезпечення певного режиму діяльності в певній системі для досягнення поставленої мети. В умовах сьогодення, в основу патріотичного, громадянського виховання студентства мають бути покладені історичні й культурні цінності, традиції та звичаї нашого народу, значення яких зростає в умовах європейської інтеграції України.

Ключові слова: *управління, формування, громадянська культура, цінності, студентська молодь, вища школа.*

Проблема громадянського формування особистості безперечно носить актуальний характер. Адже від громадянської позиції студентської молоді (*потенціалу держави*) без перебільшення залежатиме доля країни загалом. Уважаємо за доцільне підкреслити, що про важливість громадянського формування висловлювалось багато вітчизняних діячів. А саме: К. Ушинський (автор педагогічної системи, в основу якої покладено принцип народності); М. Костомаров (поборник самостійності української нації й окремішності українського історичного процесу); М. Драгоманов (прихильник європеїзації української освітньої справи); М. Грушевський, В. Вінніченко, С. Русова, І. Огієнко, С. Сірополко (утверджувачі громадянських ідеалів у контексті прагнень державної незалежності); С. Ананьїн (дослідник різних педагогічних течій щодо громадянського виховання); О. Залужний (творець наукових основ розвитку колективу в процесі виховання громадянськості); В. Сухомлинський (ініціатор вивчення проблеми громадянського виховання з позиції гуманізму).

Висвітленню окремих питань громадянського виховання присвячено низку сучасних наукових досліджень (Т. Завгородня, П. Ігнатенко, Л. Крицька, Н. Косарева, В. Поплужний, М. Рагозін, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, П. Вербицька, К. Чорна, М. Боришевський та ін.).

Зазначимо, що в умовах сьогодення надзвичайно актуальним питанням залишається саме процес управління формуванням громадянської культури у ВНЗ.

Мета статті: висвітлити ключові аспекти управління процесом формування громадянської культури у вищій школі.

Підкреслимо, управління (керування) – це функція високоорганізованих систем, що забезпечує їхню структурну цілісність, підтримання заданого режиму діяльності, реалізацію програми досягнення мети. Зауважимо, управління – визначальний атрибут будь-якого суспільства, який притаманний суспільному організмові на усіх рівнях його структурної організації. Під *управлінням* розуміють цілеспрямований процес дії на об'єкт з метою зміни його якісного стану, забезпечення максимального функціонування, спрямованого на ефективне та продуктивне досягнення нових завдань, із урахуванням змін у зовнішньому середовищі. Зазначимо, термін “управління” використовується в трьох основних значеннях. По-перше, як функція, як спеціальний вид діяльності в організаціях. По-друге, як певна категорія людей, соціальний прошарок тих, хто здійснює роботу з управління. По-третє, як спеціальна галузь знань, що допомагає здійснювати цю діяльність. Наголосимо, базовими функціями управління є функція планування, педагогічного аналізу, прогнозування, організації, контролю. Саме такий склад і послідовність функцій можуть забезпечити реалізацію управлінської мети. Управління процесом виховання громадянськості у ВНЗ розглядається в контексті створення оптимальних умов для формування студентства як відповідальних громадян; керування й вплив педагога-вихователя на особистість вихованця з метою формування у нього бажаних громадянських якостей. Мета, завдання, форми і методи громадянського виховання актуалізуються керівною ланкою. А саме: ректоратом, деканатами, кафедрами, науково-педагогічними працівниками з залученням студентських громадських організацій. Сьогодні акцентується увага педагогічної громадськості на тому, що сучасний український ідеал виховання – це всебічно, гармонійно розвинена особистість, національно свідома й соціально активна, людина з високою *громадянською відповідальністю*, з глибокими духовними, громадянськими, патріотичними почуттями, здатна до неперервного розвитку і вдосконалення (рис. 1).

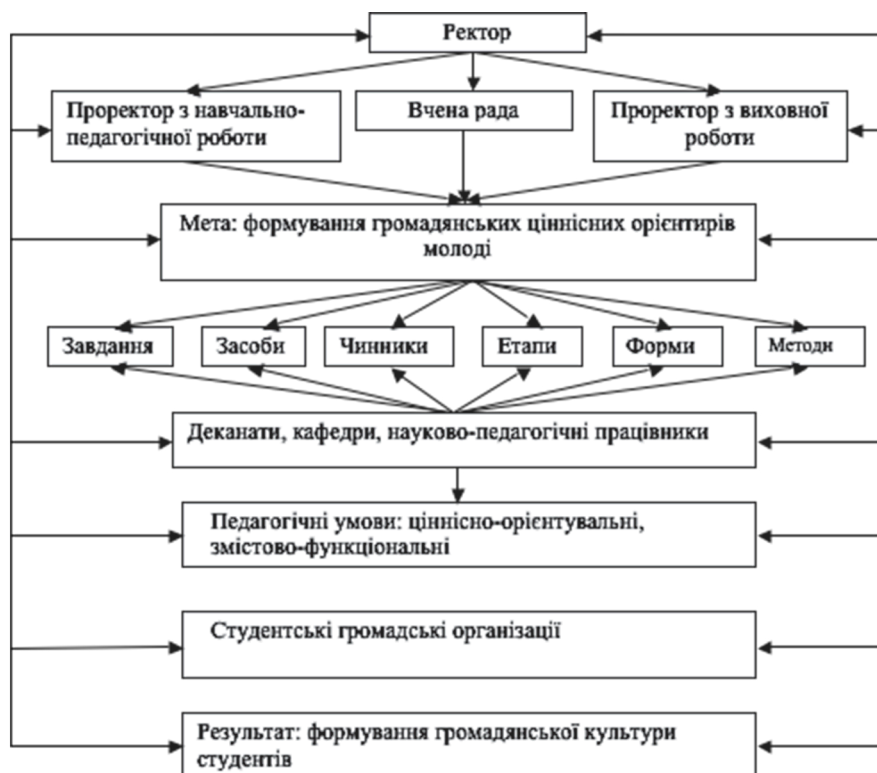


Рис. 1. Приблизна структурна схема управління процесом формування громадянської культури у ВНЗ.

Управління в широкому розумінні – це забезпечення певного режиму діяльності в певній системі для досягнення поставленої мети. В умовах сьогодення, в основу патріотичного, громадянського виховання студентства мають бути покладені історичні й культурні цінності, традиції та звичаї нашого народу, значення яких зростає в умовах європейської інтеграції України. Організація процесу формування громадянськості у контексті патріотичного виховання молоді, безперечно, в умовах сьогодення доцільне й своєчасне. Наголосимо, що духовні цінності студентів, які мають бути покладені в основу їх патріотичного виховання, можна класифікувати за підходом, запропонованим М. Й. Боришевським. А саме:

- моральні (доброта, справедливість, толерантність, щирість, взаємоповага, власна гідність, відповідальність, принциповість та непримиренне ставлення до протилежних явищ, взаємодопомога та взаємовиручка);

- громадянські (патріотизм, уболівання за долю Батьківщини та готовність практичними справами її зміцнювати, усвідомлена потреба віддавати свої сили служінню співвітчизникам, вірність громадянському обов'язку, громадянська дисциплінованість, повага до державної мови);

- професійні або діяльнісні (усвідомлення студентом своїх обов'язків щодо активного і творчого навчання у ВНЗ як одна з найвищих моральних і патріотичних цінностей, що є своєрідною квінтесенцією таких цінностей, як шанобливе ставлення до національно-історичних традицій і звичаїв українського народу, традицій свого навчального закладу, факультету тощо; повага до ритуалів і символів ВНЗ; творче ставлення до обов'язків студента; прагнення постійно вдосконалювати свої професійні знання, навички та вміння; готовність до усвідомленого виконання конституційного обов'язку щодо захисту України у лавах Збройних сил; виявлення поваги до керівників і товаришів; намагання зміцнювати духовну єдність студентських колективів тощо);

- світоглядні (національна ідея, ідеали і цінності українців тощо);

- інтелектуальні (здатність мислити критично й самокритично, спроможність плекати власні об'єктивні оцінки, погляди на різні явища, на саму людину, сенс її життя – як запорука здатності до самостійного вибору);
- естетичні (розвиненість естетичних смаків, відчуття прекрасного, вміння відрізнити справжню благородну красу від імітацій, вульгарності);
- екологічні (глибоке усвідомлення неоціненого значення навколишнього природного середовища у життєдіяльності будь-якої людини й суспільства загалом, бережливе ставлення до природи, розвинена потреба захищати її від нерозумних і небезпечних впливів);
- валеологічні (серйозне, відповідальне ставлення до свого фізичного та психічного здоров'я, здатність до фізичного й духовного самовдосконалення).

Як підкреслює у своїй праці “Виховання особистості” академік І.Д. Бех, – образ досконалої особистості над формуванням якої має працювати педагог, – це передовсім міцно та органічно засвоєні національні й загальнолюдські цінності, це влада над собою, стратегія побудови життя, що передбачає постійний рух до здійснення чим – раз новіших, важчих, ніж раніше, задумів, результати яких потрібні не тільки самій людині, а й усім людям; це створення самою людиною середовища для свого розвитку, активне творче відображення дійсності; це межава самовіддача, вміння мобілізувати себе на подолання труднощів, прогнозувати наслідки своїх вчинків; це щирість, прагнення до об'єктивності та здатність приймати рішення – добре розраховані чи інтуїтивні – незалежно від думки оточення. Така особистість не тільки вміє відстоювати власні інтереси, а й піклується про загальне благо.

Власна модель такої особистості, на погляд І.Д. Беха, складається у людини під впливом таких чинників: здоров'я, рівня розвитку моральної свідомості й самосвідомості (моральної чутливості до себе та відповідальності перед собою), багатства морально-громадянських і професійних зразків і прикладів у найближчому та більш віддаленому оточенні, ступеня підтримки її прагнень, домагань і діяльності оточення.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що в умовах сьогодення в процесі формування громадянських ціннісних орієнтирів надзвичайно важливо акцентувати увагу педагогічної громади на неприпустимості допущення помилок, які нещодавно спостерігали у регіональній виховній ідеології. Безперечно, формування громадянського світогляду студентської молоді України, незважаючи в якому б регіоні країни вони не проживають, повинна відображати спільність думок й консолідацію дій в аспекті громадянського формування студентської молоді. Адже всі ми громадяни однієї країни, які повинні дбати не тільки про власні регіональні уподобання, але думати про інтереси держави загалом, бажати їй процвітання й успіхів, а це, в свою чергу, стане запорукою успіху й громадянам, які у ній проживають. Уважаємо, що саме недоліки у виховній “регіональній” політиці стосовно формування громадянського світогляду, нехтування національно-патріотичними ціннісними орієнтирами призвели в окремих районах України (Крим, райони Донбасу) до знецінення національно-громадянського сприймання країни громадянином якої знаходишся.

Так, управління процесом формування елементів громадянської культури молоді, на погляд науковців Н. Дерев'янка, В. Костіва (“Формування громадянської культури особистості школяра”), (2011) передбачає розрізнення домінантних позитивних і негативних ланок у сукупності сформованих компонентів культури. Формування громадянської культури особистості, на їх погляд, є невідкладною потребою організації педагогічного процесу навчальних закладів України на сучасному етапі розвитку вітчизняної освітньої системи з урахуванням спрямованості на розвиток індивідуальної своєрідності, громадянської активності, перебудови навчально-виховної системи з процесуального на результативний підхід. Для цього, виходячи з розуміння сучасних вимог до організації навчально-виховного процесу як складного, осмислення якого може і має здійснюватися з різних точок зору, основними концептуальними

підходами до нього слід виокремити людиноцентричний, системний, громадянсько-демократичний та компетентнісний. А саме:

- людиноцентричний підхід актуалізує гуманістичні тенденції в управлінні професійною підготовкою майбутніх фахівців;
- системний підхід розкриває зміст організації навчального процесу майбутніх фахівців як системи, що забезпечує досягнення запланованого результату;
- громадянсько-демократичний підхід акцентує увагу на прерогативних цінностях у процесі формування світоглядних орієнтирів молоді – громадян сучасної України;
- компетентнісний підхід фокусує увагу на необхідності переходу від процесного до результативного характеру змісту навчання.

Ключові компетентності, як зазначає О.І. Пометун (“Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи”), мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі (С. 67).

Безперечно, необхідно акцентувати увагу на *переліку ключових компетентностей*, визначених українськими педагогами за матеріалами дискусій, організованих у межах проекту ПРООН, відповідно до освітніх традицій і соціокультурного контексту українського суспільства:

- уміння навчатися (навчальна компетентність);
- громадянська;
- загальнокультурна;
- компетентність із інформаційних та комунікаційних технологій;
- соціальна;
- підприємницька;
- здоров'язбережувальна.

Як наголошує вчена З.В. Рябова у праці “Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу” (2014), у вітчизняній вищій школі практичне впровадження компетентнісного підходу відбувається шляхом розробки нового покоління галузевих стандартів вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців. У запропонованому переліку компетенцій, які містяться у рекомендаціях МОН України для розроблення стандартів, усі компетенції згруповано у 4 групи: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні (8, с. 61–62). З.В. Рябова конкретизує, що до соціально-особистісних компетенцій віднесено:

- розуміння необхідності та дотримання здорового способу життя;
- здатність учитися;
- креативність, здатність до системного мислення;
- адаптивність і комунікабельність;
- наполегливість у досягненні мети;
- турбота про якість виконуваної роботи;
- толерантність;
- екологічна грамотність (С. 62).

Загальнонаукові компетенції містять:

- базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки і права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності;
- здатність використовувати математичні методи в обраній професії;

- базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій;
 - базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін.

До інструментальних компетенцій належать:

- здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою;
- знання іншої мови (мов);
- навички роботи з комп'ютером;
- навички управління інформацією;
- дослідницькі навички (8, с. 62–63).

Отже, необхідність формування та розвитку ключових компетентностей при підготовці майбутнього фахівця у вищій школі зумовлена тим, що головними цілеутворювальними чинниками для системи вищої освіти виступають сфера праці (*підготовка фахівця*) та сфера соціальних відносин (*формування громадянина*).

Безперечно, необхідно наголосити, що управління процесом формування громадянської культури студентської молоді у сучасному ВНЗ повинно відбуватися в атмосфері громадянської злагодженості, педагогічної тактовності та професійно-виховної грамотності.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губернський, М. Михальченко. – Київ, 2002. – С. 75-103.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. Видання / І.Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади / І.Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : Науково-метод. Посібник / І.Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144-150.
6. Боришевський М. Формули громадянина – творця : соціально-психологічний портрет особистості – громадянина / М. Боришевський // Світло. – 1998. – № 3. – С. 8-9.
7. Дерев'янка Н. Формування громадянської культури особистості школяра : Навчально-метод. Посібник / Н. Дерев'янка, В. Костів; за ред. В. Костіва. – Київ : ТОВ “Інформаційні системи”, 2011. – 352 с.
8. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : монографія / З.В. Рябова, І.І. Драч, Н.О. Приходькіна [та ін.]. – Київ : ТОВ “Альфа – Реклама”, 2014. – 338 с.

The article focuses on the current peculiarities of management of the process of forming student youth's civil culture in higher education. It has been found out that managing the process of civil education formation at universities should be considered in the context of creating optimal conditions for the formation of students as responsible citizens; teacher's guidance and influence on the individual to form his civil qualities. The author emphasizes that the purpose, tasks, forms and methods of civil education are set by senior management: administration, deans, departments, and scientific-pedagogical staff with the assistance of students' organizations. Nowadays teachers' attention is focused on the fact that current Ukrainian ideal of education is harmoniously developed personality, nationally conscious and socially active, with high level of civil responsibility, with a deep spiritual, civic, patriotic feelings, capable of continuous development and improvement.

The approximate block diagram of the management process of forming civil culture in higher education has been given. It has been emphasized that management in its broad sense means the insurance of a

certain activity routine in a particular system to achieve the goal. Nowadays students' patriotic and civil education must be based on the historical and cultural values, traditions and customs of our nation, the significance of which is growing in terms of European integration of Ukraine.

It is necessary to emphasize that management process of students' civil culture formation at universities should take place in an atmosphere of civic cohesion and pedagogical tact, professional and educational literacy.

Key words: management, formation, civil culture, values, student youth, high school.

УДК. 373.5. 018

Віра Мелешко
Vira Meleshko

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ НА ПРИНЦИПАХ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

THE ORGANIZATION OF PROFILE TRAINING IN EDUCATIONAL DISTRICT OF COUNTRYSIDE ON THE PRINCIPLES OF NETWORKING

У статті розглядаються методологічні засади організації профільного навчання в загально-освітніх навчальних закладах сільської місцевості, висвітлюється сутність мережевої взаємодії суб'єктів освітнього округу, спрямованих на реалізацію навчальних програм у старшій школі. Описано тенденції розвитку теорії мережевої взаємодії в педагогічній науці, здійснено аналіз наукових досліджень у контексті окресленої проблеми. Обґрунтовано процес мережевої взаємодії в організації профільного навчання, що пов'язаний із раціональним використанням ресурсного потенціалу освітніх структур, впливом мережевої взаємодії на форми організації профільного навчання в середовищі освітнього округу.

Ключові слова: мережева взаємодія, мережева структура, профільне навчання, форми організації профільного навчання, освітній округ, навчальний процес.

Динамічний розвиток соціальних систем відбувається у напрямі узгодженої взаємодії та кооперації їх структур, що стимулює конструювання нових форм і моделей організаційного функціонування. До таких систем належить і освітня, яка постійно оновлюється, змінюється, модернізується.

Вагомим реплікатором сучасних соціальних наук, що дозволяє глибше зрозуміти сучасні соціальні структури, виступають мережі. Про це свідчить світова практика, що яскраво демонструє очевидні тенденції щодо розвитку мережевих взаємодій суб'єктів, у тому числі й у системі освіти, які відбуваються на основі спільної діяльності і розвивається відповідно до формальних та неформальних правил і механізмів співпраці, узгоджених принципів функціонування складних систем міжорганізаційних відносин, що формуються в освітньому просторі.

Вектор взаємодії закладів освіти тісно пов'язаний із переходом на 12 річне шкільне навчання, новий зміст, у тому числі в старшій школі, що корелюється з зростаючими вимогами суспільства до якості освіти, яка сьогодні виявилася недостатньою для подальшої соціалізації випускників загальноосвітніх навчальних закладів, особливо тих, що розташовані в сільській місцевості.

Впливовими механізмами підвищення якості освіти виступають інтеграційні процеси, в основу яких покладено принципи мережевої взаємодії автономних освітніх структур, що функціонують на найближчій території обслуговування (району, регіону, громади).

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування сутності та особливостей розвитку мережевої взаємодії й партнерства у системі функціонування освітніх закладів як

мережевих структур регіональної освітньої системи, що забезпечують реалізацію профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості.

Зазначимо, що послідовний розвиток мережевих структур, як основного системоутворювального елемента макрорівня відбувається внаслідок трансформаційних процесів, спрямованих на інституційне оформлення взаємодії окремих елементів системи, що розвивається на основі спільних цілей, узгоджених правил та угод.

Дослідник А.І. Адамський розглядає мережеву взаємодію як систему зв'язків, що дозволяють розробляти, апробувати й пропонувати професійному співтовариству і суспільству загалом інноваційні моделі змісту освіти, економіки освіти, управління системою освіти й освітньої політики. Автор указує на особливий характер стосунків, зв'язків у взаємодії освітніх інститутів, метою яких є моделювання характеру відносин, зв'язків і типів взаємодії притаманних громадянському відкритому суспільству [1].

Проблеми формування та розвитку мережевої взаємодії суб'єктів спільної діяльності в інституційній структурі соціальної системи розкрито в працях К.Е. Яворського, К.Е. М.Райсса, А.В.Суріна, А.Н. Олійника, В.В. Ковалю та ін. [4, 6]. Проте в проведених дослідженнях не здійснено ґрунтовного аналізу сутності мережевого підходу в функціонуванні регіональної системи освіти, не доведено залежність освітніх результатів від рівня взаємодії суб'єктної діяльності, не визначено умов формування мережевих структур та рівень впливу взаємодії на організацію профільного навчання в старшій школі.

Зазначимо, що ще на початку 90-х років активізувалася увага дослідників до різних аспектів мережевої взаємодії, яка активно проявлялася в діяльності освітніх закладів. Мережева взаємодія вченими розглядається як найбільш сучасна й ефективна форма суспільної активності, що пов'язана з особливістю педагогічного процесу у сільській школі. Про це свідчать літературні джерела, в яких подається визначення та трактування цього процесу за різними ознаками та характеристиками, зокрема:

- мережева взаємодія розглядається як спосіб взаємодії відносно незалежних і самостійних організацій, як можливість доповнення один одного, як спосіб інтеграції, об'єднання через систему вертикальних і горизонтальних зв'язків та угод (Н.С. Бугрова);

- мережева взаємодія як інституція структур, що поділяють, приймають спільну систему цінностей (Ю.А. Конаржевський);

- мережева взаємодія як сукупність суб'єктів соціальної системи, що пов'язані певними інтеграційними стосунками з метою максимально ефективного використання наявного ресурсного потенціалу, на основі спільних цілей і діють за єдиними угодами, програмами, правилами, інформаційними каналами (М.М. Чучкевич).

Серед сукупності педагогічних умов організації профільного навчання в освітньому окрузі сільській місцевості провідною вважаємо необхідність здійснення цього процесу з урахуванням сучасного стану й динаміки освітніх потреб та замовлення збоку соціуму, виявлення та обґрунтування ефективних форм та способів організації профільного навчання на засадах взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Перехід на нову структуру та зміст повної середньої освіти актуалізує значущість встановлення мережевих відносин, які виступають невід'ємним складником розвитку регіональної освіти в умовах зростаючих соціальних викликів. Процес мережевої взаємодії тісно пов'язаний із раціональним використанням ресурсного потенціалу освітніх структур, як компонентів соціокультурної сфери, їх цільової кооперації для підвищення якості освіти, розвитку інноваційного потенціалу, що через свою специфічність продукує вироблення нових форм взаємодії в середовищі освітнього округу як відкритої педагогічної системи. З огляду на це процеси мережевої взаємодії вимагають пошуку нових форм зв'язків для комплексного надання освітніх послуг пов'язаних із профільним навчанням, організованого в середовищі освітнього округу.

У наукових джерелах зазначається, що термін «мережева структура» не має уніфікованого визначення, що обумовлено, найчастіше, вузькими підходами до сутності й функцій мережі, як набору взаємовідносин між індивідами, групами та організаціями [1, с. 78-86].

Мережеву структуру в сфері регіональної освіти розглядаємо як сукупність самостійних суб'єктів, пов'язаних певними інтеграційними взаємодіями спрямованими на результативне використання освітніх ресурсів, у тому числі інтелектуальних, продуктивність яких базується на горизонтальних зв'язках між суб'єктами, на сформованих стосунках із закладами соціально-культурної сфери, що керуються загальною довгостроковою метою й діють за єдиними узгодженими правилами з метою надання якісної освіти як комплексного очікуваного продукту (якісних освітніх послуг).

Вище зазначене свідчить про те, що взаємодія закладів освіти актуалізує значущість інтеграційного підходу, розвиток якого ґрунтується на теорії мережевої взаємодії суб'єктів спільної діяльності окремих структур та організацій. Відповідно до зазначених тверджень, навчальні заклади як сукупність активних освітніх партнерів, об'єднаних спільною метою, створюють та визнають спільні цінності, стратегії та плани, визначають форми їх реалізації для досягнення спільної мети, забезпечуючи стійкість та якість кожного суб'єкта мережі.

З позиції інтеграційного підходу вплив екзогенних чинників спонукає до розроблення спільних вимог, внутрішніх правил функціонування, виконання та дотримання яких уможливорює використання ресурсного потенціалу мережевих організацій на основі міжорганізаційної взаємодії, шляхом побудови взаємодії, відмінної від традиційної, використання відповідних способів регулювання ієрархічних структур шляхом побудови відносин на засадах горизонтальної координації між закладами [3].

Механізми мережевої взаємодії позитивно проявляються в діяльності суб'єктів освітнього округу, що демонструють переваги в організації профільного навчання, у варіативності форм реалізації навчальних програм та здійсненні навчально-виробничих практик. При цьому ключовими організаційними принципами є: наявність спільної єдиної мети, що не досяжна поза мережею, добровільність участі в мережі, незалежність партнерів, пряма взаємодія учасників у цій мережі тощо.

Як зазначають дослідники, взаємозалежність мережевих структур із інституційними системами визначається тим, що останні виходять із формальних і неформальних правил установами й регулювання економічних і соціальних взаємодій, у той час як мережі вибудовуються з урахуванням неформальних правил взаємодії [5].

У нашому дослідженні форма взаємодії визначається характером узаємин освітніх закладів, що поєднують свої зусилля для організації профільного навчання. В цьому сенсі інтеграція й кооперація в реалізації варіативних програм профільного навчання у сільській школі є необхідною умовою, оскільки цей процес у межах однієї школи не може бути повноцінним.

Аналіз стану організації профільного навчання у сільській місцевості доводить, що практично всі школи так чи інакше пов'язані з інтеграцією й кооперацією, що розгортається як у горизонтальному, так і вертикальному напрямках, породжуючи змішану інтеграцію.

Якість цього процесу визначається глибиною співпраці, раціональністю використання ресурсів, а також рівнем синергізму у мережевих структурах, що проявляється в процесі взаємодії елементів різного рівня за рахунок кооперації, координації спільної діяльності у межах цілісного освітнього середовища, що створюється в умовах освітнього округу для отримання кращих освітніх результатів.

Як стверджують дослідники, «закономірність синергетичної взаємодії базується на засадах ціннісних (етичних) орієнтирів, високому рівні довіри, нормах взаємних зобов'язань і відповідальності між учасниками [2], що дозволяє їх виокремити у високоефективні структури за рахунок зниження ресурсних витрат та мінімізації негативного впливу звуженості освітнього середовища.

Для нас важливі висновки науковців про те, що мережеві форми за потенціалом й ефективністю управління дають вищий результат у порівнянні з традиційними формами, адже в процесі взаємодії учасники мережевого об'єднання керуються укладеними угодами, при цьому посилюється змагальність між учасниками освітнього процесу, між суб'єктами освітньої діяльності, водночас зростає їх відповідальність.

Відбиттям пошуку таких нових форм взаємодії слугують праці сучасних учених А.І. Адамського, А.А. Пінського, І.М. Реморенка, М.Ю. Є.В. Посохіна, Н.В. Немова та ін.

Аналіз теорії й практики мережевої взаємодії дозволяє стверджувати, що їх відмінною ознакою виступає парадигма співробітництва та прагнення досягти вищого рівня поставленої мети. Діалектикою партнерських відносин між учасниками шкільної взаємодії слугують тенденції розвитку кожного суб'єкта, зокрема і всієї освітньої системи загалом, оскільки перебуваючи в стані посиленої уваги підвищується мотивація до інтеграції зусиль задля якості освіти.

Мережевий характер організації освітнього процесу в суб'єктах освітнього округу приводить до раціонального співвідношення взаємодії співробітництва й кооперації, що здійснюється з метою реалізації програм профільного навчання. При цьому виникають міжфункціональні відносини (кооперативна організація праці), що будуються на узгоджених стосунках, спрямованих на досягнення поставлених цілей.

Передумовою організації профільного навчання, що здійснюється на засадах мережевої взаємодії, виступає принцип партнерства, базовою характеристикою якого є підтримка створеної системи, мотивованої на успіх дій, результативність контактів, узгодженість інтересів, забезпечення достовірності та відкритості інформації тощо.

Процес взаємодії суб'єктів освітнього округу передбачає виявлення параметрів, що вважаються значимими для результативного функціонування цілісної освітньої системи:

- наявність якісних показників, що ґрунтується на тривалому позитивному досвіді та характеристиках партнерів;
- рівень мотивації до співпраці, спільних дій, узгодженості механізмів регулювання освітньої діяльності всіх суб'єктів освітнього округу;
- результативність та дієвість прийнятих формальних правил та угод.

Провідним важелем стабільної взаємодії суб'єктів освітнього округу виступає регуляція відносин між партнерами, які свою діяльність спрямовують на реалізацію поставлених завдань (організацію профільного навчання). За таких умов в організації освітнього процесу, що здійснюється на засадах мережевої взаємодії, посилюється відповідальність кожного учасника, створюються передумови для системного співробітництва й партнерства. За таких умов форми організації профільного навчання набувають варіативності відповідно до локальних цілей, сформульованих завдань, що узгоджені міжшкільними угодами та закріплені іншими документами на рівні окремих суб'єктів як одиниць освітнього округу.

Як організаційна форма взаємодії й інтеграції учасників освітньої діяльності, освітній округ виступає певним інституційним утворенням, визначаючи зміст співпраці, розподіл ресурсів, механізми управління, що охоплюють як загальні та локальні інтереси суб'єктів освітнього процесу, зокрема:

- сприяння життєвому і професійному самовизначенню учнів;
- забезпечення можливостей для конструювання індивідуальних освітніх траєкторій;
- створення умов для підготовки до здобуття професій у контексті потреб місцевого ринку праці тощо.

Мета та завдання взаємодії суб'єктів освітнього округу зумовлюють загальну структуру організації освітнього процесу, розширюють вектори вибору форм та видів профільного навчання, забезпечуючи оптимальне використання матеріально-технічного та кадрового потенціалу освітніх закладів.

Завдяки мережевій взаємодії в структурах освітнього округу розширюються можливості для вибору та реалізації програм профільного предмета, курсу за вибором різного за метою (поглиблене вивчення, розширення знань, підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання тощо). Освітній округ як сукупність суб'єктів, вирішує і низку інших завдань, пов'язаних із профільним навчанням, зокрема: забезпечує умови для розширення освітнього простору; для раціонального використання творчого потенціалу педагогів; створює належні умови для

навчання і розвитку обдарованих дітей; сприяє впровадженню в навчально-виховний процес сучасних навчальних та виховних технологій.

Класифікацію форм мережевої взаємодії здійснено Є.В. Посохіною, в дослідженні якої враховувалася наявність трьох складників:

- освітній процес (організація мережевих класів і груп на базі освітніх та інших закладів мережі);
 - матеріально-технічні ресурси (використання приміщень, обладнання, засобів навчання освітніх закладів та інших установ);
 - кадровий потенціал: (ротація кадрів, робота виїзних бригад, робота педагогів в мережі)
- [5].

Сутність ідеї мережевої взаємодії як інституційного утворення полягає в тому, що до наявних ресурсів школи долучаються ті, що знаходяться за її межами в іншому навчальному закладі, що не був доступним для широкого загалу. Завдяки мережевій взаємодії поліпшуються умови навчання, відбувається розширення освітнього простору та комунікаційного поля спілкування учнів, видів позаурочної навчальної діяльності, форм надання додаткових освітніх послуг тощо.

Позитивні тенденції спостерігаються і в сфері науково-методичної роботи. Розвиток нових форм спільної роботи педагогічних колективів, учителів сприяє розширенню дослідницької діяльності, втіленню педагогічних інновацій, виконанню проектів, проведенню майстер-класів, педагогічних форумів, виставок, презентацій та інших заходів за участю різних типів шкіл, що входять до складу освітнього округу.

Зазначимо, що сільські загальноосвітні школи за своїми базовими характеристиками дуже різні, серед яких розрізняють: приміські, розташовані в райцентрах і у віддалених населених пунктах, малочисельні, й повнокомплектні з паралельними класами тощо.

Кожна сільська школа має унікальні особливості, що істотно відрізняють її від інших шкіл, визначають її педагогічні можливості, умови, модель навчального процесу тощо. Типи та умови функціонування сільських шкіл також позначаються і на організації профільного навчання, що виходить за межі традиційного підходу. Це зумовлено особливостями наповнюваності класу, ресурсними можливостями, потребами місцевого ринку праці тощо.

Профільне навчання, організоване в освітньому окрузі, передбачає різні види класів та груп, зокрема:

- професійно-профільні групи (медичного, юридичного, військового, економічного) чи іншого спрямування. Такі класи (групи) формуються з учнів, які усвідомлено й стійко визначили свій професійний вибір, свою майбутню професійну кар'єру. У такому класі (групі) весь зміст освіти, передбачений навчальним планом (за винятком факультативів), вивчається класом (групою). Варіативна складова навчального плану наповнюється годинами курсів за вибором, що забезпечують рівень вивчення навчального змісту, необхідний для професійної спеціалізації. Випускники в залежності від рівня знань продовжують навчання у вузах, закладах професійно технічної освіти, коледжах тощо. Їхня підготовка різниться рівнем освіти, що дає право на продовження навчання;

- предметно-профільні групи (фізико-математичний, природничо-науковий, гуманітарний і тощо), формуються з учнів, що мають яскраво виражені здібності й інтерес до вивчення ряду споріднених предметів, що охоплює предметну галузь, та необхідні для продовження навчання у вищому навчальному закладі за обраним напрямом;

- групи професійної орієнтації, (рівень початкової професійної освіти). Склад зазначеної групи формується з учнів, які не орієнтовані на продовження навчання у вузі, а свою професію здобуватимуть у системі професійної освіти після завершення шкільного навчання.

Упровадження профільного навчання на засадах мережевої взаємодії вимагає постійного пошуку інноваційних технологій, розвитку культури міжособистісного спілкування, використання нових форм організації освітнього процесу. Зазначені позиції враховувалися

в розробленні експериментальної моделі мережевої організації профільного навчання, що проходить перевірку на базі сільських шкіл.

Освітній процес будується на засадах оновлення традиційних організаційних форм: індивідуальних, групових, колективних, що спричинені новими цілями, завданнями, наповнюються новим змістом та інноваційними, що реалізується як на уроках, так і в позаурочній діяльності, в тому числі й засобами неформальної чи інформальної освіти, що доповнює профільне навчання старшокласників в сільській місцевості.

Отже, організація профільного навчання на принципах мережевої взаємодії створює сприятливі можливості для вибору та використання нових форм здійснення цього процесу, впровадження сучасних технологій, що сьогодні набувають актуальності в контексті стрімкого розвитку комунікацій.

Водночас мережева структура набуває нових характерних ознак, що проявляються внаслідок взаємодії, децентралізації; мінімізації рівнів управління побудованого на горизонтальних зв'язках; відсутність ієрархічного принципу; посилення внутрішніх взаємодій; поширення ідей партнерства та кооперації між суб'єктами мережі.

Мережева організація профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості, як механізм реалізації інтеграційної політики, забезпечує умови для досягнення поставлених цілей, визначає перспективність теорії мережевої взаємодії закладів різного підпорядкування. Освітній округ, як інституційна форма, побудована на засадах взаємодії, успішно використовується для організації профільного навчання і набуває нового значення в умовах реформування освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Адамский А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку ; под ред. Адамского А.И. / А.И. Адамский. – Москва : Эврика, 2006. – 68 с.
2. Ансель К. Мережевий інституціоналізм / Кріс Ансель // The Oxford Handbook of Political Institutions / [переклад В. Андрусів]. – Oxford University Press, 2006 – 816 с.
3. Алексеев В.Н. Сетевое взаимодействие субъектов образовательной деятельности как условие формирования гражданской компетентности обучающихся / В.Н. Алексеев // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6.
4. Коваль В.В. Мережева форма організації міжфірмових відносин: соціально-економічна сутність та перспективи розвитку / В.В. Коваль // Економічні інновації. – 2012. – Випуск 49. – С. 127-138.
5. Посохина Е.В. Педагогические условия формирования у школьников теоретического отношения к окружающей действительности : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Елена Владимировна Посохина. – Белгород, 2000 – 279 с.
6. Райсс М. Границы «безграничных» предприятий: перспективы сетевых организаций / Михаэль Райсс // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – №1. – С. 92-97.

The article considers the methodological basis for the organization of profile training in secondary schools rural areas, it highlights the essence of networking interaction of subjects of educational district, directed on realization of educational programs in high school.

Described trends in the development of the theory of network interaction in the pedagogical science, the analysis of scientific research in the context of this problem. Reasonably the process of networking in the organization of specialized training related to the rational use of resource potential educational structures, the influence of networking on the forms of organization of profile training in educational environment of the district. Networking as the basis for the organization of profile training, closely linked with the rational use of resource potential educational institutions, as a set of institutions socio-cultural sphere, their cooperation to the joint support of an adequate level of education, development of innovative potential, thereby produced new forms of cooperation, contributing to the extension of educational services.

Key words: network interaction of educational institutions, the main characteristics of network interaction, specialized training in educational institutions, development of network interaction of educational institutions.

УДК 378.22.015.311-051:613

*Олена Момот
Olena Momot*

ЗМІСТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

THE CONTENTS OF THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES IN EDUCATION OF FUTURE TEACHER PERSONALITY IN HEALTHY ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

У статті розкрито та охарактеризовано зміст підходів до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу. Визначено, що створення здоров'язбережувального середовища у вищій школі є однією з основних умов у процесі виховання гармонійного та здорового фахівця.

Ключові слова: *здоров'язбережувальне середовище, майбутній учитель, студент, вищий навчальний заклад, здоров'я.*

Здоров'я – основа благополуччя, розквіту нації, джерело щасливого повноцінного життя. Країною повинні керувати люди натхненні, творчі. А для цього вони мають бути, в першу чергу, здоровими. Тільки здорова людина спроможна творчо мислити, самореалізовуватися, досягати успіхів, сприяти розвитку нашого суспільства, прогресивно рухатися вперед.

Результати досліджень останніх років засвідчують стійку тенденцію до погіршення стану здоров'я студентської молоді. Серед причин, що зумовлюють таку ситуацію, є: відсутність належних умов для активної рухової діяльності особистості як у сім'ї, так і в навчальному закладі; незбалансоване харчування, формалізований підхід до загартування; не дотримання санітарно-гігієнічного, повітряного, температурного, світлового режимів організації життя. Однією із першопричин такого становища є протиріччя між потребами особистості та виховними засобами, що використовуються в педагогічному процесі. Задля усунення такого протиріччя в педагогіці створюється новий напрям – здоров'язбережувальна освіта, в основу якої покладено ідею пріоритетності здоров'я суб'єктів педагогічного процесу як стержневого компонента особистості, що дозволяє забезпечити оптимальну життєдіяльність педагога та вихованців.

Здоров'язбережувальне середовище відіграє важливу роль у процесі виховання гармонійної особистості майбутнього вчителя. За умови створення такого середовища у вищому навчальному закладі стануть можливими вирішення таких актуальних завдань як повноцінне збереження та зміцнення здоров'я, виховання здоров'язбережувальної поведінки та культури здоров'я, засвоєння її морально-етичних, духовних, естетичних та фізичних компонентів.

У контексті нашого дослідження вагомим є те, що є значна кількість наукових і методичних праць, у яких питання здоров'язбережувального середовища розглядається сучасними дослідниками в окремих аспектах: формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища загальноосвітньої школи (Г. Остапенко); особливості створення здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього навчального закладу (Ю. Бойчук); здоров'язбережувальне середовище як засіб становлення особистості (О. Свиридчук); перспективи формування здоров'язбережувального освітнього середовища початкової школи (Т. Водолазська); здоров'язбережувальне освітнє середовище як чинник підготовки майбутніх учителів початкової школи до

здоров'язбережувальної діяльності (Б. Долинський); основні аспекти здоров'язбережувальної роботи у середовищі навчального закладу (О. Чешенко); здоров'язбережувальне середовище: визначення, сутність, педагогічний контекст (В. Єфімова).

Мета статті: розкрити та охарактеризувати зміст теоретико-методологічних підходів до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Підхід відображає, у тій чи тій мірі, оформлену концептуалізацію педагогічної реальності. Він маркує якийсь образ виховання. Кожен підхід до виховання користується своїми категоріальними координатами, але всі вони єдині в гуманістичному погляді і у визнанні значення його вдосконалення.

Важливим у вихованні особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу є зміст теоретико-методологічних підходів, які зобов'язують педагога викладати предмет на основі перевірених наукових даних, пропонувати різні концепції, що стосуються здоров'язбережувальної освіти, даючи студентам змогу самостійно приймати ту чи іншу точку зору, через систему аргументів, пропонувати найновіші досягнення.

Свідоме ставлення майбутніх учителів до виховання, їх активна участь у процесі засвоєння знань, формування умінь та навичок досягається за допомогою теоретико-методологічних підходів, у яких реалізуються принципи зв'язку виховання з життям, які дозволяють використовувати на заняттях життєвий досвід студентів, розкривати практичну значимість знань, можливості їх застосування на практиці у суспільному житті. Усе це сприяє мотивації до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу, формує позицію, спрямовану на активне перетворення навколишнього світу.

Пропонуємо зміст теоретико-методологічних підходів до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу, який складається з: формувального, аксіологічного, системного, діяльнісного, компетентнісного, інформаційного, синергетичного. Зупинимося на характеристиці кожного з них.

Формувальний підхід. Прихильників цього підходу відрізняє безмежна переконаність у тому, що майбутня яскрава індивідуальність особистості залежить від цілеспрямованого виховного впливу словом, прикладом, справою. «Формування» розуміється як найширша характеристика всіх перетворень особистості під впливом педагога. Формувальний вплив має «розбудити» духовні ресурси студентів, організувати їх, оформити і забезпечити стійкі механізми регуляції поведінки та діяльності.

Формувальний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу не що інше, як організація спеціальних педагогічних впливів, які викликають певну поведінку особистості як систему її реакцій. Виховання особистості майбутнього вчителя на основі формувального підходу організується в поведінкової моделі: «показати зразок» – «пояснити» – «виправити». Педагог пропонує студенту зразок поведінки, намагається, щоб він усвідомив цю норму, оцінив її, висловив до неї своє ставлення і прийняв до власної поведінки.

Для педагога в рамках формувального підходу надзвичайну значимість має виховний ідеал, програма виховання, традиційні форми виховної роботи, прагнення організувати чітку функціонувальну виховну систему, в якій завжди увага приділяється режиму, порядку, дисципліні.

Аксіологічний підхід. В основі цього підходу лежить філософська теорія цінностей, яка існує як самостійна наукова дисципліна з широким зверненням до теорії цінностей у різних сферах наукової думки, у тому числі і в педагогіці, зокрема, в теорії виховання.

Для виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу в рамках аксіологічного підходу надзвичайно важливе

розуміння того, що світ цінностей об'єктивний, це – власне соціокультурна реальність, життя людини і суспільства. Цінності життя стають змістом виховання, тобто, виховання навчає вирішувати проблему «як жити». Однак цінності мають і особистісні прояви, ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри). Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості майбутнього вчителя до навколишнього світу і самого себе.

Системний підхід походить від терміну «система» – сукупність елементів, що пов'язані один із одним й утворюють певну цілісність, єдність [1, с. 347]. Науковці виокремлюють системи матеріальні й абстрактні.

Системний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу передбачає розгляд цілісного багаторівневого, ієрархічного, взаємозалежного, детермінованого, відкритого процесу в його постійному розвитку й саморозвитку. В умовах прогресивної спеціалізації освіти та формування комунікативних перешкод (бар'єрів) між майбутніми вчителями, системний підхід виступає основою організації та впровадження в практику такого всеохопливого феномена як національне виховання. Системний підхід – напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, який ґрунтується на розгляді об'єктів як систем. Він орієнтує майбутніх учителів на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення багатогранних типів зв'язку у ньому і зведення їх у єдину теоретичну картину.

Діяльнісний підхід означає організацію та управління цілеспрямованою навчально-виховною діяльністю виховання в загальному контексті його життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розуміння сенсу виховання, особистісного досвіду в інтересах становлення суб'єктності особистості.

Діяльнісний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу порівнює у функціональному плані обидві сфери освіти – навчання і виховання: при реалізації діяльнісного підходу вони певною мірою сприяють становленню суб'єктності особистості. Разом із тим, діяльнісний підхід реалізується в контексті життєдіяльності конкретного студента, враховує його життєві плани, ціннісні орієнтації, параметри суб'єктивного світу.

Діяльнісний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в сукупності компонентів виходить з уявлень про єдність особистості з її діяльністю. Ці єдності проявляються в тому, що діяльність в її різноманітних формах безпосередньо опосередковано здійснює зміни в структурах особистості вчителя, яка, у свою чергу, одночасно безпосередньо й опосередковано здійснює вибір адекватних видів та форм діяльності, що задовольняють потреби особистісного розвитку.

Компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно підпорядковані компетентності студентів, як ключова, загальнопредметна й предметна.

Компетентнісний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу скеровує освіту на виховання набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти студенти під час навчання у вищій школі. Основна увага при цьому фокусувалася на власне знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишається поза увагою.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину виховання й розвитку в майбутніх учителів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях, що вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку він відіграє роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної

та самоосвітньої діяльності. Процес виховання наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою. Така характеристика і має сформуватись у процесі виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу

Інформаційний підхід – специфічний сучасний засіб пізнавальної та практичної діяльності, який концентрує увагу дослідника або фахівця на вивченні та використанні всіх видів інформації, інформаційного аспекту будь-яких явищ.

Суть інформаційного підходу до виховання особистості майбутнього вчителя полягає в тому, що при вивченні будь-якого об'єкта, процесу чи явища в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу, перш за все, виявляються найхарактерніші для нього інформаційні аспекти. В основі інформаційного підходу лежить принцип інформаційності, згідно з яким:

- інформація є універсальною, фундаментальною категорією;
- практично всі процеси та явища мають інформаційну основу;
- інформація є носієм змісту всіх процесів, що відбуваються;
- всі наявні взаємозв'язки мають інформаційний характер.

Під час виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу можна використовувати всі аспекти, пов'язані з отриманням інформації, які допоможуть студенту краще засвоювати матеріал, а саме:

обробляти	приймати	вимірювати	зберігати
передавати	копіювати	створювати	шукати
сприймати	використовувати	ділити на частини	комбінувати
формалізувати	поширювати	перетворювати	руйнувати
запам'ятовувати	спрощувати	збирати	і т. д.

Інформація – невід'ємна частина розумової праці під час виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу. В якості її цілей виступають: отримання нового знання, повідомлення, управління поведінкою інших людей. Інформаційний підхід включає в себе поняття пізнавальної та комунікаційної діяльності і є результатом успішного виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Синергетичний підхід до виховання склався на основі теорії самоорганізації складних систем. Термін «синергетика» ввів у науковий обіг Герман Хакен та визначив її як науку, яка займається вивченням систем, що складаються з великого числа частин, компонентів і підсистем, які складним чином узаємодіють між собою [6].

Синергетичний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу ставить педагога в умови нелінійного осмислення процесу виховання, визнання відкритості виховної системи, організованого значення випадковостей. Характерна особливість синергетичного підходу до виховання особистості майбутнього вчителя – визнання можливості кількох шляхів виходу з критичної, нестійкої виховної ситуації «стрибком». Це прояв людської психіки описав ще К. Д. Ушинський: «... в невичерпно багатій природі людини бувають і такі явища, коли сильне душевне потрясіння, надзвичайний порив духу, високе одухотворення одним ударом винищують найшкідливіші схильності і знищують закоренілі звички, як би стираючи, спалюючи своїм полум'ям усю колишню історію людини, щоб почати нову, під новим прапором» [4, с. 155].

Синергетичний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя – це створення ситуації пошуку, формування власних знань та способів побудови професійної перспективи

розвитку, що сприяє продуктивному використанню апарату при дослідженні процесів самовизначення і самореалізації майбутніх учителів у науково-дослідницькій діяльності.

Отже, теоретико-методологічні підходи до виховання особистості майбутнього вчителя в здоров'язбережувальному середовищі мають спрямовуватися на створення у вищих навчальних закладах сприятливих організаційно-педагогічних умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних якостей майбутнього фахівця відповідно до його здібностей, нахилів, мети, професійного становлення, визначення власної здоров'язбережувальної траєкторії зростання та набуття високого рівня професіоналізму.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у подальшому вивченні питання виховання особистості майбутнього вчителя у здоров'язбережувальному середовищі вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вузів / С.П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2005. – 667 с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – [5-е вид., доп. і перероб.]. – Київ, 2007. – 656 с.
4. Ушинський К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский. – Москва, 1990. – Т. 5. – 456 с.
5. Філонов Т. М. Виховний процес: методологія і специфіка дослідження / Т.М. Філатов // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С.10.
6. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен; [под ред. Ю.Л. Климонтовича, С.М. Осовца]. – Москва : Мир, 1980. – 404 с.

In the article the approaches are exposed and described in education of future teacher personality in the healthy environment of higher educational establishment, which oblige the teacher to teach the subject on the basis of proven scientific data to propose various concepts related to education about health, providing students with the opportunity to make a particular point of view through arguments, to offer the latest advances. The content of the proposed approaches in education of future teacher personality in a healthy environment of higher education establishment: forming, axiology, system, activity, competence, information, synergetic.

It is determine, that creation of healthy environment at higher school is one of basic terms in the process of education of harmonious and healthy specialist, according to his abilities, aptitudes, goals, professional development, defining its own trajectory of health for professional growth and the acquisition of a high level of professionalism. All this contributes to the motivation to the education of future teacher personality in the healthy environment of higher educational establishment, generates a position aimed at the active transformation of the surrounding world.

Theory and practice education of future teacher personality in the healthy environment provides for the restructuring of the pedagogical process in higher educational establishment (with specific goals, content, technology), focused on self-actualization personality of the future teacher and the motivated acquisition of knowledge about health, abilities, skills for future work, development and self-development personally and professionally significant personal qualities of future specialist in a healthy environment that provides the ability for professional activity in the context of education about health.

Key words: *healthy environment, future teacher, student, higher educational establishment, healthy.*

УДК: 37.015.31:177.022.1

Тетяна Олинець
Tetiana Olynets**СТАН СФОРМОВАНOSTІ КРОСКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ
МОЛОДІ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ****STATE OF FORMATION OF CROSS-CULTURAL VALUES OF THE
YOUTH IN HIGHER TEACHING EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Стаття присвячена вивченню стану сформованості кроскультурних цінностей молоді у вищих педагогічних навчальних закладах. У роботі використовувались такі діагностувальні методики, як бесіда, анкетування, опитування, інтерв'ю, що дало змогу проаналізувати уявлення, судження та ставлення української молоді до проблеми кроскультурних цінностей. На основі застосованих діагностувальних методик були визначені основні проблеми та труднощі досліджуваного явища у молодіжному середовищі вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: кроскультурні цінності, кроскультурна взаємодія, студенти, вищі педагогічні навчальні заклади, чинники.

Проблема формування кроскультурних цінностей у молоді завжди була важливим чинником суспільної моралі і запорукою співпраці та добросусідських відносин між країнами.

Накопичення інформації впродовж навчання сприяє розвитку у студентів уявлення про світ, різні країни, життя в них, культурні досягнення і традиції. Завдяки Болонському процесу в українських вищих навчальних закладах навчається більше іноземців, які прагнуть отримати в Україні якісну освіту, а українські студенти мають змогу здобувати освіту і стажуватися за рубежом, більше спілкуватися зі своїми зарубіжними однолітками, обмінюватися інформацією, подорожувати, тобто весь час взаємодіяти із представниками інших культур, збагачувати свій життєвий досвід. Окрім того, на теренах України співіснують понад 120 етносів і національностей, які складають українську націю, проживають на одній території, користуються рівними правами і відповідальністю, виробляють у процесі життя спільні цінності, що актуалізує дослідження кроскультурних цінностей молоді у вищих педагогічних навчальних закладах.

Різні аспекти формування кроскультурних цінностей у молоді досліджували І. Бех, О. Гулинська, Е. Заредінова, Т. Колосовська, М. Мід, В. Рощупкіна, Е. Хол, Д. Хупс та ін.

Метою статті є дослідження стану сформованості кроскультурних цінностей у молоді вищих педагогічних навчальних закладів.

Формування кроскультурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів є цілеспрямованим педагогічним процесом, що забезпечує їх засвоєння та інтеріоризацію на особистісному рівні через рефлексію і кроскультурну взаємодію, зокрема діалогізм, комунікативність, толерантність, які визначають діяльність та поведінку індивіда у кроскультурному середовищі.

З метою вивчення стану сформованості кроскультурних цінностей у молоді було проведено констатувальний етап експерименту, який охоплював 554 студенти вищих педагогічних навчальних закладів.

Експериментальною базою дослідження були Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Дослідження стану сформованості кроскультурних цінностей у студентів вищих педагогічних закладів базувалось на критеріях (когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний), які були визначені, виходячи зі структури ключового поняття.

Так, у ході пілотажної бесіди намагалися виявити, як розуміють студенти першого курсу вищих педагогічних навчальних закладів поняття “кроскультурні цінності”. В результаті аналізу 1066 відповідей було встановлено, що правильно розкривають поняття 5,8% студентів. Найбільш типовими відповідями були такі: “Це цінності двох суміжних культур, які наклали відбиток одна на одну” (Олег П.), “Цінності, які формуються в процесі взаємодії з іншими етносами, народностями, націями” (Олена А.), “Цінності, що виникають у процесі взаємодії різних культур та характеризують життєдіяльність демократичного суспільства” (Ірина Ш.), “Сукупність цінностей, які формуються на перетині двох або більше культур” (Ігор К.).

Значна частина студентської молоді (41,4%) досить однобоко тлумачить поняття “кроскультурні цінності”, акцентуючи увагу на окремих суттєвих характеристиках таких, як “повага до чужої культури, мови”, “дозволяють уникнути конфліктів”, “запозичення традицій”, “вивчення історії і мови іншої країни”, “ознайомлення із особливостями вірувань інших народів”, “подорожі” тощо.

У ході бесіди виявилось, що 17,2% респондентів плутають досліджуване поняття із термінами “інтеркультурний”, “міжнародний”, 9,2% помилково вважають, що це “домінуючі цінності, які є в кожній культурі”, “тими, що відрізняють одну культуру від іншої”, 6,8% обмежують своє уявлення певними сферами людської діяльності, наприклад, побутом, спортом, святковими заходами, що свідчить про несформованість уявлення про кроскультурні цінності, прогалину у знаннях студентів та необхідність проведення відповідної виховної роботи.

Ще 1,2% студентів вищих педагогічних вузів вважають кроскультурні цінності шкідливими для національної культури і ставили б за мету “протистояти засиллю іноземного”, також ще 5,9% – вважають найважливішими “цінності української культури”, “українську мову, книгу, церкву, віру, традиції”, “збереження власної самобутності”. Також не зрозуміли запитання 2,8% та не відповіли 9,7%.

Намагалися з'ясувати також, які чинники мають вирішальний вплив на формування кроскультурних цінностей у сучасної молоді. Результати відповідей наводяться у таблиці 1.

Таблиця 1

Чинники формування кроскультурних цінностей у студентської молоді

	Назва	К-сть	%
Релігія	Релігійні свята, традиції, обряди, духовні цінності.	68	12,3
Шлюб	Повага до членів сім'ї, виховання дітей, побут.	51	9,2
Спільне історичне минуле	Спільна язичницька віра, спільні витоки.	49	8,8
Моральні цінності	Любов, волелюбність, самотворення, самореалізація.	47	8,5
Суспільна мораль	Людина як цінність, повага до людей, мирне співіснування, конформізм.	44	7,9
Етикетні норми	Доброзичливість, дружелюбність, гостинність, ввічливість.	41	7,4
Ставлення до своєї культури	Збереження своєї культури, духовних цінностей, традицій і звичаїв.	37	6,7
Мова	Спільні мовні пласти, запозичені слова, фольклор, вивчення іноземних мов.	31	5,6
Спільні зусилля	Прагнення до взаємодії, взаєморозуміння, спільні погляди, інтерес, шанобливе ставлення до іншої культури, плекання спільних традицій.	29	5,2
Спорт	Здоровий спосіб життя, спортивні змагання.	23	4,2

Державна політика	Міжнародна діяльність, політичні зв'язки, закони, захист честі і гідності усіх громадян, безпека.	23	4,2
Культурна спадщина	Архітектура.	21	3,8
Спільна територія проживання	Любов до спільної Батьківщини, рідного краю, повага до державних символів, гімну.	19	3,4
Економіка	Торгівля, фінанси, добробут.	17	3,1
Не мають уявлення про іншу культуру		2	0,4
Не визначились		16	2,9
Не відповіли		36	6,4
Всього		554	100

Ці таблиці свідчать про те, що студенти переконані, що чинниками кроскультурних цінностей є державна політика, релігія, шлюб, спільне історичне минуле, культурна спадщина, суспільна мораль та моральні цінності, етикетні норми, мова, спільна територія проживання, економіка, однак поза увагою студентів залишилися міграційні процеси, туризм, освіта, мода, Інтернет, які відіграють важливу роль у формуванні кроскультурних цінностей. Також деякі студенти помилково вважають конформізм позитивним виявом суспільної моралі, що свідчить про поверхневі знання респондентів. На жаль, значна частина респондентів (9,7%) не впоралась із завданням через нерозуміння власне терміну, що потребувало пояснення педагогів для подальшої роботи.

Результати, отримані в перебігу констатувального експерименту, підтверджуються і висновками М. Томчук та С. Томчук, які досліджували проблеми морального та професійного становлення молоді: “Сьогоднішній, в певній мірі кризовий у моральному плані, стан суспільства зумовлений цілою низкою як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. До перших можна віднести, недостатній рівень матеріального забезпечення виховних програм, суттєве скорочення для молоді виховних закладів, клубів за інтересами, центрів спортивно-масової роботи та дозвілля, перепрофілювання окремих соціальних закладів, установ у комерційні структури, проблеми підготовки висококваліфікованих педагогів-вихователів тощо. До суб'єктивних чинників можна віднести зміни у духовності, свідомості людей, які відбулись останнім часом у них під впливом об'єктивних умов. До них належать, перш за все, зміни у світогляді, руйнування багатьох стереотипів минулого. Криза виховання виявляється в тому, що відбулося фактичне згорання традиційних інститутів виховання, певною мірою параліч їх діяльності” [1, с. 48].

Подальше анкетування ставило за мету виявити, які культури взаємодіють на теренах України?

Отримані відповіді можна розділити на п'ять груп. До першої групи увійшли відповіді студентів (69,8%), які в основному називають етнічні культури (російська – 15,7%, польська – 12,3%, українська – 8,8%, єврейська – 6,8%, молдавська – 5,4%, країн-сусідів – 4,5%, білоруська – 4,3%, слов'янська – 4,2%, румунська – 3,1%, татарська – 1,6%, словацька – 1,3%, вірменська – 1,1%, угорська – 0,7%).

Для другої групи (9,0%) були типовими відповіді щодо цивілізаційного аспекту культур (східної – 4,5% і західної – 4,5%).

Відповіді третьої групи (5,6%) стосувалися конфесійної спрямованості культур (християнська – 2,7%, ісламська – 2,2%, іудейська – 0,5%, буддистська – 0,2%) тощо.

Четверту групу (4,3%) склали відповіді, в яких культура пов'язана з професійною сферою життєдіяльності людини (економічна – 0,9%, комунікативна – 0,7%, політична – 0,7%, юридична – 0,5%, етична – 0,5%, медична – 0,4%, педагогічна – 0,4%, журналістська – 0,2%).

Студенти п'ятої групи (4,1%) охарактеризували елітарну (1,4%), масову (1,1%), контр-культуру (0,7%), субкультуру (0,7%) та антикультуру (0,2%), які мають місце в українському суспільстві.

Частина студентів не визначилась із відповіддю – 2,2% та не відповіли – 5,0%. Всього було опитано 554 студенти, що складає 100%.

Нас також цікавило, у чому, на думку студентів, полягає сутність кроскультурної взаємодії. Виявилось, що правильно змогли відповісти на запитання 14,9% (82) студентів вищих педагогічних навчальних закладів, які увійшли до першої групи, звернули увагу на те, що така взаємодія передбачає обмін культурними здобутками, цінностями, знаннями – 2,2% (12), інформацією – 1,8% (10), досвідом – 1,6% (9), взаємодопомогу – 1,6% (9), обмін технологіями і фахівцями – 1,5% (8), співпрацю на різних рівнях – 1,3% (7), взаємопроникнення культур – 1,3% (7), їх взаємозбагачення – 1,1% (6), вироблення спільних традицій – 0,9% (5), взаємообмін – 0,7% (4), взаємодоповнення – 0,4% (2), глибоке пізнання культур інших країн – 0,4% (2), політичну і економічну взаємодію – 0,2% (1). Серед висловлювань найчастіше зустрічаються такі: “Кроскультурна взаємодія є показником глобалізаційних процесів”, “Спонукає дізнаватися про культуру інших країн і відкривати свою культуру для іноземців”.

До другої групи 26,5% (147) увійшли відповіді студентів, які загалом правильно розуміють сутність кроскультурної взаємодії, але через брак знань, називають лише окремі характеристики, серед яких: взаємодія представників різних народів – 4,5% (25), спільні комунікації – 2,8% (16), запозичення певних слів, звичаїв, обрядів, релігії – 2,5% (14), обмін традиціями – 2,5% (14), вивчення мов – 2,2% (12), знання специфіки іншої культури – 2,2% (12), сприйняття іншої культури – 1,3% (7), підтримка миру в країні та світі – 1,3% (7), обговорення спільних проблем – 1,1% (6), торгівельні зв'язки – 1,1% (6), запозичення різних традицій – 0,9% (5), історичні зв'язки між різними націями – 0,9% (5), спільні інтереси – 0,7% (4), ознайомлення з передовим досвідом – 0,5% (3), рівність – 0,5% (3), дружелюбність – 0,5% (3), сприйняття культур – 0,4% (2), відкритість – 0,4% (2), відкриття нового в іншій культурі – 0,2% (1).

Студенти третьої групи 32,3% (179) намагались розкрити сутність кроскультурної взаємодії через близькі терміни: *полікультурного* (мирне співіснування різних народів на території України – 9,1% (51), повага до звичаїв та законів іноземців – 7,1% (39), толерантне ставлення до різних культур – 5,1% (28), повагу до іншої культури – 2,6% (15), терпимість – 1,6% (9), визнання права інших етносів на устрій власного життя – 1,5% (8), дотримання правил народного етикету – 0,9% (5), повага гідності кожної людини – 0,5% (3)), *інтеркультурного* (туризм і подорожі – 1,1% (6), інтернаціональні шлюби – 0,9% (5), об'єднання людей різних національностей для виконання спільного завдання чи участі у програмах – 0,4% (2)), *міжетнічного* (зв'язки між етносами – 0,5% (3), запобігання міжетнічним конфліктам – 0,2% (1)), *міжнародного* (створення міжнародних організацій та товариств, які б формували стратегію міжнародного співробітництва – 0,4% (2), планування та проведення днів культури різних країн – 0,2% (1), організація та проведення міжнародних змагань, фестивалів, конкурсів, олімпіад – 0,2% (1)).

Відповіді студентів четвертої групи 8,2% (45) свідчать про негативне ставлення до кроскультурної взаємодії та прагнення зберегти автентичність власної культури, що підтверджують відповіді: “Потрібно всіляко зберігати первинну культуру свого народу” – 3,4% (19), “Ми повинні відстоювати свої культурні надбання” – 1,6% (9), “Потрібно протистояти засиллю певних цінностей” – 1,3% (7), “Ми за недоторканість мови, культури, церкви” – 0,5% (3), “Наша культура унікальна” – 0,4% (2), “Люди різних культур не можуть знайти спільної мови” – 0,4% (2), “Кроскультурна взаємодія породжуватиме лише ворожнечу” – 0,4% (2), “Всюди емігранти налаштовують проти себе корінне населення” – 0,2% (1).

Також виявилась чималою група студентів 8,7% (49), яка обмежилась загальними твердженнями, що в основному стосувались розвитку людини – 2,5% (14), загального розвитку як країни, так і окремих громадян – 2,3% (13), культури поведінки – 1,9% (11), переходу на вищий рівень – 0,7% (4), формування світогляду – 0,5% (3), виховання моральних цінностей – 0,4% (2), співдружності – 0,2% (1), подолання кризи – 0,2% (1). Також не відповіли – 6,3% (35), не визначились – 3,1% (17). Усього в анкетуванні взяли участь 554 студенти, що складає 100%.

На думку студентів, на сьогодні залишаються невирішеними такі кроскультурні проблеми:

- на рівні держави (конфесійні (15,6%), міграційних процесів (9,0%), брак відповідної інформації в ЗМІ (8,3%), забезпечення рівних прав (5,4%), приниження людської гідності українців за кордоном (4,6%), мало уваги приділяється розвитку рідної культури і мови (3,6%), ризики проживання представників інших культур в Україні (3,2%), запозичені цінності не завжди є позитивними, як, наприклад, одностатеві шлюби (1,8%), візово-паспортні проблеми та різноманітні бар'єри для охочих подорожувати чи навчатись за рубежом (1,8%), дискримінація українців за межами Батьківщини (0,7%), непослідовна національна політика (0,5%), не завжди вдала державна політика (0,2%).

- на рівні вищих педагогічних навчальних закладів (брак міжкультурних комунікацій для студентів (10,1%), несформованість кроскультурних цінностей у молоді (6,8%), невикористання можливостей навчальних курсів (5,1%), небажання працювати над собою (4,7%), відсутність відповідних спецкурсів (1,8%), неувага викладачів до зазначеної проблеми (0,4%).

- на особистісному рівні (відсутність особистого інтересу (6,2%), неусвідомленість кроскультурних цінностей (3,9%), відсутність мотивації (3,6%), брак знань (2,5%), мовний бар'єр (1,1%), закритість до спілкування (1,1%), негативні стереотипи щодо різних культур (1,1%), матеріальні проблеми (0,7%), байдужі до життя (0,2%).

Окрім цього 5,4% респондентів вважає, що таких проблем є багато, 8,3% – переконані у тому, що їх сьогодні неможливо вирішити, 3,1% – переконані, що вони їх не стосуються, 1,1% – живуть, не звертаючи на це уваги, 0,2% – вважають такі проблеми вирішеними. Не визначились з відповіддю 5,2% та не відповіли 6,8%. Одну відповідь на запитання дали 56,3%, дві відповіді – 25,9%, три – 4,8%, чотири – 1,1%, що показує рівень обізнаності студентів.

У ході інтерв'ю вдалося з'ясувати, що студенти про кроскультурні цінності дізнаються з Інтернету (19,5%), зі ЗМІ (17,2%), на заняттях (16,8%), від друзів (13,5%), із довідкової літератури (10,1%), від батьків (9,0%), з інших джерел (4,2%), однак їм бракує аналітичних навичок (3,5%), умінь орієнтуватися у розмаїтті інформації (2,5%), знаходити необхідні джерела (1,1%). Найчастіше вони довідуються про кроскультурні цінності, вивчаючи інші дисципліни (1,1%), в певній життєвій ситуації (0,7%), випадково (0,4%), що свідчить про фрагментарність знань. Жоден студент у своїй відповіді не вказав позааудиторну роботу, допомогу куратора групи, спецкурси, що вимагає підвищення уваги до організації виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах.

Отже, проведений констатувальний експеримент показав, що в організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі приділяється недостатня увага питанню формування у студентів кроскультурних цінностей; основними причинами низького рівня сформованості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів кроскультурних цінностей є також недостатня активність викладачів і кураторів груп, відсутність систематичної виховної роботи у цьому напрямку; стійкість досліджуваних кроскультурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів знаходиться в основному на вербальному рівні. Водночас, подальшого вивчення потребує проблема розробки методик і технологій формування кроскультурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Журба К.О. Виховання у школярів міжнаціональної толерантності в позаурочній діяльності / К.О. Журба, О.М. Докукіна, І.М. Шкільна // Класний керівник. – № 3-4. – 2012. – 47 с.
2. Томчук М.І. Проблеми формування професіоналізму та моральності молоді у сучасних умовах / М.І. Томчук, С.М. Томчук // Нові технології навчання. Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції [“Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах”], (Київ-Вінниця, 30-31 жовтня 2009 р.). – Спецвипуск №58. – Ч.1. – Київ-Вінниця: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, 2009. – С. 46-50.

The article is devoted to the study of formation of cross-cultural values of the youth in higher teaching educational institutions.

Formation of cross-cultural values of students is a purposeful pedagogical process that ensures their assimilation, internalization on a personal level through reflection and cross-cultural interaction. To study the condition of formation of cross-cultural values of the youth in higher teaching educational institutions, we conducted the ascertaining stage of the experiment, which included 554 students. The research of formation of cross-cultural values among students was based on the criteria (cognitive, emotional and valuable, active) which were identified according to the structure of the key concept. In this paper there were used the following diagnostic methods as conversation, questionnaires, interview, which allowed to analyse the main idea, opinions and attitude of Ukrainian youth to the problems of cross-cultural values. The main problems and difficulties of the phenomenon among the youth of higher teaching educational institutions are determined on the basis of applied diagnostic methods.

Thus, the conducted experiment showed that the insufficient attention was paid to the organization of educational process with regard to the formation of cross-cultural values of students. The basic reasons for low levels of formation of cross-cultural values are – the deficient activity of teachers, curators and lack of systematic educational work in this direction.

Key words: *cross-cultural values, cross-cultural interaction, students, higher teaching educational institutions, factors.*

УДК 37.032

Надія Олійник
Nadiia Oliinyk

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

FORMATION OF INDIVIDUAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS

У статті схарактеризовано складові елементи індивідуального іміджу майбутнього педагога. Виявлено роль комунікативної культури вчителя, етапи реалізації професійного педагогічного спілкування, а також зазначено показники високого рівня сформованості педагогічної культури. Вказано особливості формування зовнішнього вигляду вчителя та манера його поведінки у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *імідж педагога, професійна компетентність, навчально-виховний процес, педагогічне спілкування, комунікативна культура.*

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти на сучасному етапі, означених у державних документах, є підготовка кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукомістких та інформаційних технологій, мобільності й конкурентноспроможності на ринку праці. Саме тому в Україні має стверджуватись стратегія прискореного випереджувального розвитку освіти і науки, фізичних, моральних, інтелектуальних та інших сутнісних сил особистості.

На викладача сучасної вищої школи покладаються функції допомоги студентам у досягненні успіху в майбутній професійній діяльності, особистісного розвитку у навчально-виховному процесі. Зміна ставлення до процесу формування особистості зумовлює тенденцію розширення функцій викладача, підвищення його фахового, духовного та культурного рівня, якісного вдосконалення педагогічної комунікації, створення особистісно орієнтованого середовища в студентській аудиторії. Саме у наш час постала необхідність у підготовці педагогічних кадрів, які готові до педагогічного моделювання, конструювання та проектування в освітньому просторі вищого навчального закладу в умовах інформаційного суспільства. Тому проблема

індивідуального іміджу майбутнього педагога, як відображення внутрішньої культури особистості в педагогічній науці є важливою передумовою професійного успіху.

Сьогодні роль індивідуального іміджу педагога як презентації та ствердження унікальності суб'єкта забезпечує не тільки професійну ідентифікацію та саморозвиток особистості, але й стає однією з актуальних проблем його дослідження. Саме вища освіта повинна об'єднувати у цілісний комплекс навчально-методичну підготовку й позанавчальний особистісний розвиток майбутнього педагога та формувати його імідж.

Питання професійної компетентності майбутнього педагога все частіше стають предметом наукового розгляду. У свою чергу, індивідуальний імідж, є важливою складовою професійної компетентності, стає головним аспектом у багатьох сучасних дослідженнях. Процес формування індивідуальності вчителя всебічно досліджено С. Пльмановим, В. Загвязинським, Л. Лузіною, Н. Осуховою, А. Панасюком, О. Перелигіною, О. Петровським та ін. Дослідники С. Амінтаєва, М. Апраксина, О. Бекетова, Л. Жарікова, А. Калюжний, О. Петрова, В. Черепанова, В. Шепель сформулювали ключові поняття, пов'язані з терміном «імідж», та зумовили появу нової галузі педагогічної науки – педагогічної іміджології.

Психолого-педагогічні основи культури педагогічного спілкування та теоретико-методологічних засади її формування вивчалися Л. Барановською, В. Грехнєвою, М. Рібаковою, Г. Ридановою та ін., активні методи соціально-психологічної підготовки вчителів до педагогічного спілкування, формування, корекції комунікативних умінь були об'єктом досліджень.

Важливо звернути увагу на ефективності впровадження педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу (В. Безпалько, О. Пехота, І. Підласий, С. Сисоєва), також дослідження з вивчення специфіки підготовки майбутніх фахівців у контексті сучасних проблем комунікації проводили А. Алексюк, Н. Боритко, Н. Волкова, В. Гриньова, І. Зязюн, А. Капська, Л. Рувинський, Н. Скотна, Ф. Хміль, Т. Шепеленко та ін. Тому доцільним є характеристика наукових концептуальних положень щодо організації виховного процесу у вищій школі, детального опису системи виховних впливів, засобів, змістового наповнення педагогічного спілкування у формуванні комунікативної культури та духовних цінностей майбутніх педагогів.

Метою статті є актуалізація проблем формування іміджу педагога, теоретичне обґрунтування його сутності, значення та структури.

При формуванні іміджу майбутнього педагога слід спрямовувати активну діяльність, що буде орієнтована на інформування вчителя про сильні боки особистісних якостей і ставлень, які мають об'єктивне значення для успішної роботи з дітьми. Правильно зрозуміле навчально-виховне значення іміджу педагога для розвитку підростаючого покоління формує його відповідальне ставлення до моделювання своєї індивідуальності. Практичне оволодіння вчителя основними принципами педагогічної етики, розвиток його професійної культури і наукової організації праці є важливим аспектом становлення іміджу.

Зауважимо, що педагогічна іміджологія розглядається складова прикладної іміджології, що розглядає проблеми психолого-педагогічного порядку у формуванні іміджу спеціалізованих установ, учителів загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів вищих навчальних закладів. Мета педагогічної іміджології полягає в тому, щоб науково обґрунтованим дослідницьким шляхом побудувати програму впровадження та реалізації іміджових атрибутів педагога, а також сформувати образ сучасного навчального закладу.

Індивідуальний імідж майбутнього вчителя може мати персоніфікований і особистісний характер. Залежно від домінантного типу мотивації (психологічна мотивація, пов'язана з потребою людини в підвищенні своєї самооцінки, результатом чого стає досягнення психологічного комфорту та прагматична мотивація, пов'язана з бажанням використати імідж для більш ефективного соціального впливу і досягненні за його допомогою тих чи тих зовнішніх цілей) С. Шерелігіна поділяє індивідуальний імідж на імідж, орієнтований на самовідчуття і сприйняття. Перший характеризується проєкціюванням певних рис, властивих особистості, на широку аудиторію; другий – створенням образу за допомогою особливостей, що вимагаються аудиторією, але не притаманні самій особистості [6]. Звісно, ці різновиди іміджу не виключають один одного і можуть містити як елементи першого, так і елементи другого.

Також індивідуальний імідж формується як особистісний, тобто такий, який базується на рисах, що знаходять свій вияв у психічних особливостей і реалізуються через такі категорії: характер, темперамент, емоції.

Розглянемо особливості формування індивідуального іміджу залежно від того, яку соціальну роль виконує особистість у соціальній групі. Виокремимо іміджі для спілкування з діловими партнерами, іміджі для спілкування з людьми, що мають владу тощо. Індивідуальний імідж людини включає в себе такі елементи:

- 1) характеристики цієї людини, яка і виступає іміджотворювальною інформацією;
- 2) образ цієї людини, сформований у психіці кожного з членів аудиторії іміджу у вигляді комплексу різних характеристик людини – зовнішніх і внутрішніх;
- 3) думку про людину як оцінку іміджу образу цієї людини, яка виникла в уяві аудиторії;
- 4) прототип іміджу – самої цієї людини;
- 5) об'єкт іміджологічного впливу, члена аудиторії іміджу, сформувався образ цієї людини, виникла оцінка цього образу, виник імідж цієї людини.

Імідж являє собою досить складний феномен, у якому переплетені зовсім різні чинники. Процес формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя – це умова, засіб, спосіб становлення індивідуальності суб'єктів освітнього процесу. При цьому імідж виступає критерієм якості діяльності вчителя (презентація, розв'язання педагогічного конфлікту тощо), а також є системою особистісних якостей педагога (толерантність, тактовність, доброзичливість, рефлексивність тощо) і психологічних засобів (вербальних і невербальних засобів спілкування, позицій, ролей), до яких ціленаправлено звертається вчитель із метою досягнення оптимального результату своєї педагогічної діяльності.

Розвиток сучасної освіти потребує формування професійної компетентності педагога нового типу, які в умовах інноваційного освітнього середовища не тільки передають на інформаційному рівні учням знання, а й сприяють розвитку креативності їх мислення, формуванню умінь самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації. Провідне місце в професіограмі вчителя посідає спрямованість на особистість педагога як мотиваційна зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги. Викладач повинен ставити перед студентами посильні й розумно сформульовані вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру. Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до студента, толерантність і справедливість, тим самим захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину, виступає співучасником зміцнення демократичного ладу суспільства.

Враховуючи соціально-економічні особливості сучасного етапу розвитку суспільства, систему моральних, духовних, естетичних цінностей молоді людини, слід акцентувати увагу на впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій організації навчання та виховання студентів. Формування культури особистості – не зовнішній, а внутрішній процес людини, котрий залежить від бажання духовно розвиватися. Підвищення рівня духовності суспільства, вдосконалення культури, як зазначає О. Платонов, є не самоціллю, а необхідною умовою розвитку гармонійної особистості, подальшого зміцнення матеріальних і духовних основ сучасного життя, подолання негативних явищ, що знайшли відображення в девальвації соціальних і моральних цінностей, падінні інтересу до громадських справ, прояві бездуховності і скептицизму [7, с. 130].

В умовах сучасного інформаційного суспільства особливо актуальною є проблема формування комунікативної культури студентів, ефективність вирішення якої залежить від педагогічного спілкування як важливого засобу виховного впливу. У науковій літературі зазначено, що педагогічне спілкування – це система способів і прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу та налагодження взаємин. [2, с. 37]. Тому культура педагогічного спілкування включає загальну культуру людини, психолого-педагогічні знання, вміння та навички, відповідний емоційний настрій і спрямованість педагога на ефективну діяльність. Комунікативна поведінка полягає в організації мовного процесу та відповідно до процесу невербальної поведінки вчителя,

що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування, на взаємини між учителем та учнями.

При цьому розглянуто етапи реалізації професійного педагогічного спілкування, а саме:

- 1) *прогностичний* – моделювання педагогом майбутнього спілкування;
- 2) *«комунікативна атака»* – завоювання ініціативи, встановлення ділового та емоційного контакту, що реалізується прийомами динамічного впливу: зараження (відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними), навіювання (цільове свідоме захоплення оточуючих певною мотивацією), переконання (усвідомлений аргументований вплив на систему поглядів індивіда);
- 3) *керування спілкуванням* – цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети;
- 4) *аналіз спілкування* – порівняння мети, засобів з результатами взаємодії.

На кожному етапі взаємодії педагога зі студентами слід дбати про: формування почуття колективізму; встановлення міжособистісного контакту; невербальний візуальний контакт; демонстрацію власного ставлення щодо вияву розуміння внутрішнього стану студентів; постійний інтерес до студентів; створення ситуації успіху. Спілкування в процесі навчання неможливе без обміну інформації, взаємодії, сприйняття партнерів спілкування відповідно до соціального досвіду та настанов, що й складає його структуру: комунікативну (обмін інформацією), інтерактивну (взаємодію) та перцептивну (розуміння людини людиною). У ході формування завдань з розвитку комунікативної етики важливо враховувати таку думку: «Взаєморозуміння – це не просто моє розуміння іншого, але й знання того, що інший розуміє мене... І ось що важливо: коли ми говоримо про взаєморозуміння, то передбачаємо, що партнери зі спільної діяльності не просто відображають один одного, але й взаємно поділяють точку зору» [4 с. 205].

У формуванні іміджу вчителя першочерговим є розвиток педагогічної культури, що є частиною загальнолюдської культури. У ній втілені духовні цінності освіти й виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання та виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Педагогічна культура вчителя є системним утворенням. Її *головними структурними компонентами* є: педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення вчителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

При цьому, показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати:

- гуманістичну спрямованість особистості педагога;
- психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення;
- освіченість у галузі предмета, який учитель викладає, і володіння педагогічними технологіями;
- досвід творчої діяльності, вміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну);
- культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Так, учителю з високим рівнем педагогічної культури властиві теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти та виховання, а й сам створює їх у вигляді нових технологій, методик, виховних систем. І, навпаки, в учителя з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми. Також важливого значення набуває предметна підготовка (блок спеціальних дисциплін), спрямована на засвоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури, і як засобу розвитку особистості учня.

Формування культури зовнішнього вигляду вчителя – це його невід'ємна складова, що виконує професійну функцію: сприяє вихованню художньо-естетичних смаків учнів та гармонійно уособлює професійну діяльність учителя. Одяг повинен бути естетично витри-

маний: гарний, у кольоровій гамі переважають помірні насичені барви. У манері одягатися знаходять вияв уміння враховувати місце, вік, нагоду, контингент вихованців та конкретну ситуацію. Вважається, що люди оцінюють один одного за зовнішнім враженням, що складається впродовж перших п'яти секунд знайомства, а також манерою спілкування. Саме такі якості особистості, як зовнішність, голос і вміння вести діалог, можуть сприяти взаємодії та взаєморозумінню в педагогічному спілкуванні.

Тому однією з важливих характеристик діяльності педагога є його мовна культура. Мова – найважливіший засіб спілкування вчителя з учнями, головний інструмент педагогічної праці. Вона є засобом безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів. Важливі показники мовної культури педагога – змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою.

Також невід'ємною складовою формування іміджу є манера вчителя, що виявляється через зовнішню форму його поведінки в соціумі: учнівському, батьківському та вчительському колективах. Чим досконаліші ці манери, тим більша сила їх виховного впливу. Учительські манери повинні мати яскраво виражений особистісний характер та естетично витриманими. Особлива посмішка, жести, стиль спілкування, манери вітатись тощо в кожного свої, тому така своєрідність і вабить дітей. Поведінка вчителя має бути емоційно стабільною, оскільки учні дуже чутливі до зміни настрою, почуттів. Зайве занепокоєння вчителя якоюсь проблемою знаходить своє відображення у зміні емоційного настрою учнів. Педагогу варто ознайомитись із прийомами автотренінгу та використовувати їх з метою вмілого керування власними емоціями, загальним станом.

Прояви індивідуальності вчителя, його поведінка під час навчальної та виховної взаємодії є провідним чинником становлення педагога. Здатність особистості до прояву індивідуального впливу залежить від власного типу, основних властивостей комунікативної, особистісної та мотиваційної структури людини. В подальшому це впливає на сприйняття педагога загалом, визначає бажання та мотивацію вихованців до самовдосконалення.

Грунтовних змін зазнає навчально-виховний процес підготовки майбутніх педагогів під дією виховної функції спілкування, котре пропонується типом педагогічних стратегій – аналітичної, організаційної та методичної. За першої стратегії тип відносин між суб'єктами навчально-виховної діяльності наближається до авторитарних. Другий і третій – притаманні викладачам, котрі взаємодіють на основі партнерства, успішно реалізують принципи педагогіки співробітництва, прагнуть до запровадження інтерактивних методів навчання, самовдосконалення та ефективно організують співпрацю.

Саме за умов педагогічного спілкування, в основі якого – діалогічний підхід, по-іншому формулюється проблема комунікації, центральною ланкою якої є дослідження розвивальної стратегії особистості студента, його саморозвитку в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Особистісно орієнтований підхід набуде практичного значення за умов доведення до конкретного опису виховних впливів, засобів, змістового наповнення педагогічного спілкування, котрі можуть бути реалізовані в освітній практиці як психолого-педагогічній системі, що враховує особливості студентів як суб'єктів саморозвитку.

У сучасній науці загострюється проблема формування іміджу педагога та рівня майстерності педагогічного спілкування викладача. У зв'язку з цим актуалізується пошук нових технологій, котрі спрямовуються на розвиток його особистісних якостей, мовленнєвої та комунікативної компетентності, умінь контактування. Результативність навчально-виховного процесу здебільшого залежить від конкретних особливостей структури вербальної взаємодії викладача та студентів, реалізації завдань цієї взаємодії, його стилю спілкування й індивідуального впливу, сприймання та розуміння один одного, формування взаємостосунків під час навчальної взаємодії, майстерності педагога.

Отже, майбутній учитель зобов'язаний бути не тільки компетентним фахівцем з високою науковою і діловою кваліфікацією, виконавською дисципліною, а також духовно багатою особистістю, що несе моральну відповідальність за свою навчальну та виховну діяль-

ність у школі. Він має бути водночас комунікабельною особистістю з високою культурою спілкування, забезпечувати позитивний моральний та емоційний настрій при педагогічній взаємодії. Вчитель повинен дотримуватись певної моделі взаємодії з учнями, а також у процесі педагогічної діяльності корегувати власну поведінку, максимально узгоджуючи її з цілями навчання відповідно конкретної педагогічної ситуації, враховуючи школярів як партнерів по спілкуванню.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Вибрані психологічні роботи : навч. посіб. : / Борис Герасимович Ананьев. – Москва : Педагогіка, 2006. – у 2 т. – Т. 1. – 232 с.
2. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Наталія Василівна Бутенко. – Київ : КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 256 с.
4. Етика ділового спілкування / за редакцією Т.Б. Гриценко, Т.Д. Іщенко, Т.Ф. Мельничук / Навч. посібник. – Київ : Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
5. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Галина Михайлівна Мешко. – Київ : Академвидав, 2010. – 200 с.
6. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол. : В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – Кн. 3: Модернізація освіти. – Київ : Навчальна книга, 2003. – 943 с.
7. Платонов О. Проблема формування духовного світу особистості в сучасних філософських концепціях / О. Платонов // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Вип. XXVIII [за заг. редакцією В.І. Сипченка]. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. – С. 130-133.
8. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / М.В. Артюшина, Л.М. Журавська, Л.А. Колесніченко та ін. ; за заг. ред. М.В. Артюшиної. – Київ : КНЕУ, 2008. – 336 с.

Formation of individual teacher's image which is capable for creative work, professional development, self-improvement are characterized in the scientific article. Teacher charged with helping students succeed in their future careers, personal development in the educational process in the modern high school. Necessity of teacher's training, who are willing to teacher modeling, designing educational space in higher education are indicated.

Basic principles of practical teacher's mastery ethics, professional development of its culture and organization of work, which is an important aspect of the formation of the image are determined. The features of formation of individual image and its constituent elements are considered. The professional teacher's image is a criterion of teacher's quality, the system of personal qualities and psychological means, which are used by teacher to achieve optimal results educational activities. The problem of communicative culture of students, the effectiveness of which depends on the resolution of pedagogical dialogue as an important means of educational influence are analyzed. Stages of professional pedagogical dialogue that corrects behavioral processes verbal and nonverbal interactions are considered. Teacher's image culture which performing professional function through the formation of artistic and aesthetic tastes of pupils and perfectly represents the personality of the teacher are described. The main features of the teacher as a sociable personality with high culture of communication that provides positive moral and emotional interaction with teaching are summarized.

Key words: teacher's appearance, professional competence, educational process, pedagogical communication, communicative culture.

УДК 37.091.4.011.3 - 051

Леся Петренко
Lesia Petrenko

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Г. ВАЩЕНКА НА ТВОРЧУ ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ

PEDAGOGICAL VIEWS OF H. VASCHENKO ON TEACHER'S CREATIVE PERSONALITY

Статтю присвячено дослідженню педагогічних поглядів Г. Ващенко на формування творчої особистості вчителя. Схарактеризовано головні риси ідеалу творчої особистості дитини, ідеалу інтелігентної людини, який формує вчитель. Визначено основні вимоги до формування творчої особистості педагога. Проаналізовано вплив поглядів і вимог Г. Ващенко на формування ідеалу вчителя.

Ключові слова: Григорій Ващенко, педагог, виховання, ідеал учителя, модель виховання, національна свідомість, духовність.

У час революційних подій у суспільстві є підвищений запит на зміни в соціальному, економічному й політичному житті України, що, в свою чергу, приводить до пошуку нових шляхів розвитку освіти і виховання дітей, які б забезпечили кардинальну перебудову української школи. Європейський вибір України потребує швидких рішень у розробці мобільних освітніх структур, здатних реагувати на підвищений запит щодо проблеми підготовки педагога. Науково-педагогічна творчість Г. Ващенко розкриває важливі теоретико-педагогічні ідеї, містить глибокі наукові висновки та узагальнення, в реалізації яких ключову роль відіграє особистість учителя. У зв'язку з цим проблема формування вчителя нової генерації, його місця і ролі у загальній освітньо-виховній системі набуває особливої значимості.

Для молодих учителів ХХІ ст. погляди Г. Ващенко співзвучні сучасній потребі національного відродження та становлення державності і демократичних відносин у суспільстві. Дуже важливо – хто, як і на яких прикладах виховує молодого вчителя. В умовах змін потрібен учитель, здатний розвивати особистість дитини, працювати творчо, професійно, динамічно, вдумливо. Важливе місце в цьому процесі займає дослідження поглядів Г. Ващенко на формування ідеалу вчителя.

Дослідженню проблеми формування творчої особистості вчителя, її ролі у розв'язанні нагальних проблем духовного становлення особистості дитини, присвячено багато наукових праць. Різні аспекти вимог до професійного рівня вчителя досліджували О. Гук, Г. Бугайченко, А. Погрібний.

Переваги та доцільність використання окремих форм та методів навчання у контексті спадщини Г. Ващенко розглядають у своїх працях такі учені, як А. Алексюк, А. Бойко, М. Дічек, А. Марушкевич, О. Сухомлинська. Незважаючи на такий представницький склад учених-дослідників, які торкались зазначеної проблеми, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на подальшому дослідженні ідеалу вчителя у спадщині Г. Ващенко.

Метою нашого дослідження є виокремлення особистісних якостей ідеалу вчителя у спадщині Г. Ващенко, які заслуговують на широке визнання і впровадження в освітньо-виховний процес сьогодення.

Професор Г. Ващенко вважав, що педагогіка майбутнього має глибоке коріння в минулому, є синтезом її найкращих досягнень і виконує місію будівничого майбутнього справедливого ладу на землі. Усе своє життя Г. Ващенко присвятив створенню української національної педагогіки, його праці присвячені проблемам теорії й практики навчання, виховання української молоді й організації української системи освіти. Реалізацію висловлених ним ідей, пропозицій, тверджень щодо розвитку освіти і виховання української молоді він пов'язував

із ідеалом особистості вчителя, над формуванням якого педагог наполегливо, вдумливо працював багато років.

За Г. Ващенком, учитель – ключова фігура в перебудові майбутнього суспільного ладу, бо головне завдання школи він убачав у вихованні суспільних діячів майбутнього. Щоб виконати відведену школі місію, виховання слід побудувати так, щоб дитина весь час була його суб'єктом, тобто свідомо прагнула досягти певної мети, показати свої кращі риси, досягти досконалості як творча особистість. Але досягти такого результату можливо лише тоді, коли дитина суб'єктивно буде самостійною, але об'єктивно саме педагог буде продумано, мудро здійснювати керівництво цим процесом. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує думка Г. Ващенка, що основна проблема педагогіки майбутнього полягатиме в поєднанні вільного розвитку дитини з педагогічним керівництвом учителя. Вчений загострює увагу на високих вимогах до педагога, який повинен бути не тільки всебічно освіченою людиною, знати педагогіку, володіти технікою навчання й виховання, а й добре знати психологію дитини [6]. Школу майбутнього розглядав як творчу інституцію, а головне завдання педагогів, як духовних наставників, убачав у тому, «щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї творців культурних вартостей, людей, що в творчій роботі для суспільства будуть знаходити і своє особисте щастя» [6, с. 406].

Становлення особистості дитини як людини, патріота, вимагає від учителя високого рівня освіченості, культури, компетентності, професіоналізму. Г. Ващенко створив модель виховання, для реалізації якої головна роль відводиться ціннісно-орієнтованій взаємодії вчителя й учня, побудованій на підтримці й допомозі дитині, суб'єкт-суб'єктних відносинах. Уважав, що саме від особистості вчителя, його професійної майстерності, світогляду, духовності, наукового мислення залежить особистість вихованця як майбутнього громадянина держави, тому питання формування творчої особистості вчителя було найголовнішим у житті вченого. Він мав пряме відношення до підготовки педагогічних кадрів, розумів, що ключовою фігурою процесу українізації освіти є вчитель, професійний і культурний рівень якого повинен забезпечити ефективність, дієвість перетворень у новій українській школі.

Виїхавши у 1921 році до містечка Білики Кобеляцького повіту, з великим ентузіазмом взявся за підготовку педагогічних кадрів у Білицькій учительській школі. В автобіографії педагог пише: «Я поставив собі завдання зробити з учительської школи у Біликах справжню українську педагогічну школу, що готувала б народних учителів-патріотів, міцно зв'язаних із селом, добре озброєних знаннями і педагогічною технікою [1, с. 109]. Підтвердження цьому знаходимо в автобіографічній повісті «Історія однієї школи», де директор школи Горовий (прототип Ващенка) мріяв про те, що майбутні вчителі, навчаючись у Біликах, опануватимуть науку, «не пориваючи зв'язків з рідним ґрунтом, із народними традиціями і звичаями... Студенти під керівництвом викладачів вивчають природу, селянський побут, історію села, входять у його життя» [7, с. 87]. Г. Ващенко висловлював упевненість, що це дасть змогу майбутнім учителям збагачувати свої лекції цікавим і живим, конкретним матеріалом, завдяки чому діти відчують дух свого народу, любов і шану до нього.

Видатний педагог пріоритетну роль у вихованні майбутнього вчителя відводив формуванню духовного світу людини. Щоб виховати учня духовно багатою людиною, педагог сам повинен бути носієм тих цінностей, які він хоче передати дітям. Отже, питання про ціннісні надбання майбутніх учителів є фундаментом підготовки вчителя до професійної діяльності. У кожній особистості потрібно пробуджувати високу національну свідомість, яка об'єднує минулі, сучасні й майбутні покоління на засадах Правди й Добра [5, с. 178].

Найбільшої уваги варте історичне бачення Г. Ващенком місії вчителя у справі морального виховання дитини. Вчитель несе відповідальність за правильну організацію шкільного життя, вміння передати дітям знання, створення умов для сприйняття моральних основ розвитку творчої особистості. Усвідомлюючи свою відповідальність перед батьками, державою, вчитель повинен пам'ятати, що він є носієм високоморальних думок, звичок, зразків поведінки, які формують особистість дитини, впливають на батьків і спонукають учителя до самоконтролю над собою у всіх відношеннях. Моральне виховання передбачає одночасне формування моральних якостей у дитини як єдність та взаємозв'язок свідомості, почуттів і поведінки. Вихованець у процесі формування своєї особистості не може бути пасивним, виключеним із

процесу виховання. Г. Ващенко зазначає, що «вихователь не має морального права насильно ламати особистість вихованця, ігноруючи його психічні властивості» [3, с. 15-16]. Разом із тим, особливу увагу звертає педагог на необхідність учителя дбати про свій духовний розвиток, зокрема, виховання свідомості власної людської гідності, на основі якої формується правдивість, вірність даному слову, чесність [5].

Отже, формування особистості вчителя в його духовному становленні від народження до завершення життя, в тому життєвому досвіді, який він отримує, у тій допомозі дитині, яку він готовий буде надати, в його щирості, сердечності, допомозі у виборі дитиною тієї чи тієї життєвої позиції. Складовою частиною духовного становлення особистості є її моральні цінності. Висока моральність учителя, його толерантність у спілкуванні з учнями підкреслюють сутність педагогічної майстерності. Коли педагог на перше місце ставить такі якості, як чесність, правдивість, гуманність, то таку рису називаємо гідністю. Педагог, дбаючи про свою гідність, починаючи з наймолодших років, повинен виховувати у школярів свідомість їхньої гідності. Це важка і копітка справа, але гідна людина не дозволить собі зловживання громадським майном, службовим становищем тощо. Без такої свідомості гідності в сучасних умовах загального занепаду моралі розбудувати самостійну українську державу неможливо [3, с. 186].

Складовою частиною виховання є виховання волі і характеру. Г. Ващенко зазначає, що головне в людині не одержані нею знання, а вироблення в собі стійкого характеру і доброї волі, завдяки яким сили людини спрямовуються до високої мети. Для досягнення мети дитина повинна вчитись наполегливо виконувати поставлені завдання під керівництвом педагога. Завдання вчителя – вміло спрямувати зусилля дитини на виховання волі і характеру, виховання патріотизму, любові до Батьківщини. Педагог наголошує, що найвищою формою патріотизму є жертвенна любов до Батьківщини [4].

Шкільний період у житті людини повинен залишити глибокий слід, викликати позитивні почуття любові до рідного краю, до своїх земляків, рідних, близьких, шкільне навчання за змістом і формою повинно відповідати психіці дітей, її індивідуальним властивостям. Учителі в такій школі, зазначає педагог, можуть із честю виконувати поставлені завдання у галузі патріотичного виховання молоді. Вчений уважав, що в інтересах патріотичного виховання української молоді слід усунути формалізм, бездушність, шаблон, ігнорування психічних особливостей дітей різного віку, а також індивідуальних властивостей та інтересів [4]. Основне завдання, що стоїть у галузі патріотичного виховання перед школою – це виробити в учнів високу національну свідомість і почуття національної гідності. Найвідповідальніше завдання вчителя – виховати в дітей віру в майбутнє, прищепити молоді любов до своєї батьківщини, виховати свідомість високих якостей нашого народу й великої місії, визначеної йому долею. Вчитель не тільки повинен озброїти учнів певною сумою знань, а й передати їм стійкість, силу духу нашого народу у боротьбі за волю, незалежність. Для цього в самого учителя повинна бути висока патріотична настроєність, та уміння захопити учнів своїм викладом, упливати на їх емоції.

Важливе значення в професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя Г. Ващенко приділяв освітньо-виховній та науково-дослідній діяльності. В підготовці майбутніх учителів до навчальної роботи з дітьми ключовим завданням педагог уважав: виокремлення основних принципів навчання, на основі яких будуються оптимальні форми взаємодії між учнем й учителем. Розроблені Г. Ващенко принципи мали на меті виховати всебічно розвиненого активного діяча для суспільного добра [6]. Вони не втратили своєї актуальності, живого інтересу для сучасної школи, її вчителів, вихователів, дітей, батьків, усієї освітянської громадськості України, і кожне покоління молодих учителів буде знаходити в них цінні зерна важливого досвіду. Потрібне глибоке занурення в історичні реалії того часу, нове прочитання педагогічних методів, запропонованих ученим для педагогів, щоб побачити співзвучність висловлених ним поглядів на ту чи ту проблему сьогоdnішнім викликам. Саме тому педагогічна спадщина професора Г. Ващенка є надзвичайно цікавою і важливою для нас сьогодні в питанні підготовки вчителя до роботи в школі, привернення його уваги до неординарних підходів у вирішенні цієї проблеми. Так, педагог закликає вчителів розвивати в процесі навчання і

виховання інтелектуальні здібності дітей на психологічних засадах. Наголошує, що педагог успішно може вирішувати це завдання, знаючи природу законів їх розвитку. Г. Ващенко вважає, що вчитель неухильно повинен дотримуватися принципу органічного зв'язку теорії й історії, історичного й логічного аналізу, освітньо-педагогічних явищ і процесів.

Педагог розкриває шкідливість стереотипного мислення вчителя, адже дати учневі знання в готовому вигляді значно легше, ніж збудити в ньому дух пошуку. Для цього йому «треба організувати дітей для роботи, збудити в них інтерес до неї, зуміти скерувати їх певним шляхом, зуміти допомогти дітям відповісти на їхні питання. Така робота вимагає і більшого педагогічного такту і кращого підготування» [6, с. 246].

Г. Ващенко застерігав молодих педагогів від шкідливості впливу на інтелект дитини і наголошував на необхідності розвитку у дітей творчої фантазії та духу пошуку, оскільки цей шлях веде учнів до наукового мислення, а вчителів – до досягнення педагогічного ідеалу [6].

Педагог мусить чітко уявляти собі образ людини, на який він має орієнтуватись у своїй роботі. Цей образ повинен відповідати загальнолюдському ідеалові, відбитому у світових релігіях і у найвидатніших філософських системах. Отже, вчитель повинен сформулювати «образ всебічно розвинутого українця, палкого патріота своєї батьківщини, з міцною волею, з суцільним і стійким характером, з високорозвинутою ініціативою і творчими здібностями, зі свідомістю своєї гідності, здібністю свідомо підкорювати свою волю інтересам суспільства в ім'я принципів моралі» [7, с. 168].

Видатний український педагог Г. Ващенко розвиток у нашої молоді окремих розумових здібностей тісно пов'язував з формуванням ідеалу інтелігентної людини, до реалізації якого як найвищої мети своєї праці прагне вчитель. Основна його риса – це любов до правди, любов до знання, до науки, жертвність, упертість у досягненні мети. Таку любов до правди може мати вчений, митець, державний, громадський діяч, політик. Саме такі люди потрібні Україні і відповідальність за їх виховання несе вчитель, цей ідеал людини повинен усвідомити й завжди мати за зразок учитель, виховуючи нашу молодь. Але щоб цей ідеал був дієвим, «педагоги мають прагнути до того, щоб його усвідомили й ним керувались учні» [6, с. 82].

На початку ХХ ст. Г. Ващенко приділяв велику увагу розбудові національного виховання й освіти, збагачуючи педагогічну думку своєю вірою, переконаністю щодо формування ідеального образу педагога. Для Г. Ващенка не було другорядних питань у підготовці майбутніх учителів. Він розумів, що майбутній ідеал учителя плекається у стінах Білицької педагогічної школи: «Сама поведінка студентів мусить бути висококультурна в дусі української культури й традиційної моралі, ... дух традиційної шляхетності, поєднаної з простотою у відношенні до людей, має плекати школа» [7, с. 108]. Підготовка майбутнього вчителя повинна носити різнобічний характер. Уважав, що школа повинна дати студентам різнобічні знання української національної культури, високе естетичне виховання, культивувати українську пісню й музику, українські танці, поезію й письменство. Пісня може стати першим кільцем у ланцюзі, що поєднає школу з селом [7].

Шлях до світлого майбутнього села Г. Ващенко пов'язував із розвитком освіти школи. Фігура вчителя відіграє головну роль у цьому процесі, місія якої полягає не тільки у навчанні дітей, а й в активній участі у громадському та господарському житті села. «Діяльність учителя малював як найскладніше й найшляхетніше мистецтво, що перевищує всі інші мистецтва й дає найбільше моральне задоволення. Високе покликання учителя вимагає від нього й великої праці над собою. Учитель мусить бути не тільки широко й ґрунтовно освіченою людиною, а й зразком шляхетної поведінки, бути принциповим і чесним, організованим і наполегливим у роботі, бути зразком для інших» [7, с. 142]. Г. Ващенко розумів, що школа неможлива без творчого, професійно підготовленого вчителя, який буде працювати над поширенням і поглибленням своїх знань у галузі педагогіки, для цього він повинен опрацьовувати підручники, читати журнали, брати участь у конференціях [3]. Учитель середньої школи повинен систематично працювати над підвищенням свого фахового рівня. Не має права педагог зупинитися у своєму розвитку, він постійно повинен самовдосконалюватися, цілеспрямовано й ґрунтовно

працювати над підвищенням свого професійного й морального-етичного рівня. А. Бойко зазначає, що сформуванню особистості можна лише на основі єдності в педагогічному процесі виховання і навчання за умови постійного самовдосконалення вчителя [2, с. 9].

У своїх працях Г. Ващенко постійно привертає увагу читачів до питання формування ідеалу вчителя, його ролі у навчально-виховному процесі, громадському житті, підкреслюючи високу місію вчителя – служіння Батьківщині. Вагоме місце в образі ідеалу вчителя у Г. Ващенко займає любов до дитини. Наголошує: «Перша вимога – любов до дітей і щире бажання допомогти їм зформуватися у повновартісні особистості. Людина, що не любить дітей, не може бути педагогом» [3, с. 100]. Любов до дітей є тією серцевиною, яка стимулює педагога до систематичної, послідовної праці над собою, до вивчення як теорії психології дитини, так й оволодіння тонкощами психологічної інтуїції. Педагог закликає розвивати педагогічно-психологічну інтуїцію шляхом записів систематичних спостережень над дітьми. Це відкриває для педагога світ чистих дитячих переживань, передає цікавість дитини до світу і допоможе педагогу полюбити свою професію ще більше і з радістю віддавати їй свої сили [3]. Видатний педагог головною рисою ідеального вчителя вважав безмежну любов до дітей. Аналізуючи роботу завідувачої Білицьким дитячим будинком Савенкової Х.Д., зробив висновок, що секрет її успіху «у безмежній любові до дітей, у любові не сентиментальній, а дійовій і палкій. ... Це педагог з Божої милості, митець найвищого роду мистецтва» [7, с. 127].

Дуже велике значення для формування особистості дитини має авторитет учителя. Г. Ващенко у стосунках зі студентами, учнями, був дуже коректною, інтелігентною людиною: зауваження, поради давав наодинці, щоб не травмувати психіку учнів. Дух толерантності відчувається і в його порадах щодо авторитету вчителя: «Підтримується він, у першу чергу, тактовною поведінкою самого вчителя, умінням підійти до дітей, що вимагає доброго знання дитячої психології, послідовності і твердості в своїх розумних і доцільних вимогах» [3, с. 245].

Педагог застерігає від можливих зловживань своєю владою. Якщо з метою підтримання дисципліни вчитель змушений буде когось покарати, то треба діяти так, щоб учень не розцінив це як помсту. Г. Ващенко звертається до вчителів із застереженням не застосовувати покарання часто, бо це означатиме відмову від принципів свідомої дисципліни [3]. Вчитель, ставлячи вимоги перед дітьми, повинен пояснювати їх доцільність, вимоги не повинні зводитись до нудних нотацій, які діти не сприймають. Майстерність педагога полягає в умінні знайти дорогу до душі дитини, зворушити її почуття, використати доречний живий конкретний приклад. Педагог переконаний, що справжній майстер своєї справи враховує всі елементи педагогічної культури вчителя, зокрема велике значення має поведінка педагогів. Зазначає: «Вони перші повинні подавати учням зразки дисциплінованості: своєчасно приходити на лекції і так же своєчасно закінчувати їх, своєчасно перевіряти писані роботи учнів, бути витриманими і коректними у стосунках з учнями, стежити за своїм зовнішнім виглядом» [3, с. 253].

Г. Ващенко розглядає процес виховання як головний у житті вчителя, великі надії покладаючи на авторитет вихователя. Але застерігає від тиску на дитину зовнішніх ознак авторитету, таких як вік вихователя, його посада, суворість, використання засобів покарання або нагород як підкуп. Для успішного виховання важливим є «авторитет внутрішній, що спирається на почуття щирої пошани і навіть любові до педагога. А така любов можлива тільки тоді, коли вихователь любить вихованця, знає його психічні властивості, розуміє його прагнення та інтереси, не ламає його волі, а тактовно й мудро спрямовує її на вірний шлях» [3, с. 17]. Це створює атмосферу довіри між вихователем і вихованцем, дає змогу вихователю діяти на свідомість і волю дитини, непомітно стимулювати ініціативу вихованця, його творчі пориви, тобто виховання переходить у самовиховання. Процес формування особистості дитини, починаючи з дитинства і закінчуючи юнацьким віком, повинен включати в себе органічно єдині елементи виховання і самовиховання.

Перебування дитини в школі повинно супроводжуватися позитивними емоціями, радісними очікуваннями, успішною працею, викликати задоволення й радість, щоб у всьому житті школи панував дух бадьорості і життєрадісності, потрібно, щоб педагогічна праця для вчителів

була сенсом їхнього життя, щоб вони радощі і горе вихованців сприймали усією своєю душею, в праці знаходили для себе радість. Педагог зазначає, що «саме від них залежить загальний тон шкільного життя: похмурий чи радісний, пригнічуючий чи бадьорий» [3, с. 215].

Отже, Г. Ващенко покладає великі сподівання саме на творчу особистість учителя в побудові майбутнього суспільного ладу, у якому настане справедливість на землі. Національна свідомість підніметься до розуміння того, що кожна нація – це член великої всесвітньої сім'ї народів, має як спільні загальнолюдські риси, так і свої національні особливості. Г. Ващенко заповідав майбутнім поколінням «йти вперед, використовуючи досвід і кращі надбання минулого» [6, с. 410]. Розуміємо, що будь-який історичний досвід потребує творчого переосмислення відповідно до вимог сьогодення, все ж таки сподіваємося, що виокремлені риси ідеалу вчителя, за поглядами Г. Ващенка, можуть стати прикладом для сучасних молодих учителів, які будуть дотримуватися прекрасного еталону. Прислухаємось до його мудрих порад і візьмемо найкращі з них для формування творчої особистості вчителя, який буде взірцем для наслідування.

Список використаних джерел

1. Бойко А.М. “Служба Богові й Батьківщині”: (Г. Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок) : наук.-метод. посіб. / А.М. Бойко. – Київ : ІЗМН, 2001. – 427 с.
2. Бойко А.М. У пошуках сучасної парадигми виховання / А.М. Бойко // Дидаскал : часопис кафедри педагогіки ПНПУ ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2015. – № 15. – С. 8-12.
3. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. – Ч.2. / Г. Ващенко. – Боффало-Мюнхен : Видавництво Спілки української молоді, 1957. – 270 с.
4. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини / Г. Ващенко // Вибрані педагогічні твори / Г. Ващенко. – Дрогобич : Видавнича фірма “Відродження”, 1997. – С. 65-101.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Полтава : Полтав. вісн., 1994. – 190 с.
6. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання / Г.Г. Ващенко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В.Г. Кременя. – Київ, 2003. – С. 478-493.
7. Ващенко Григорій. Твори – [Т. 6] : Спогади. Статті. / Г. Ващенко. – Київ : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка, 2006. – 443 с.

The aim of this publication is to find out the personal teacher's features in H. Vaschenko's heritage, the ones which deserve to be well known and applied in modern studying and upbringing process. The scientist considered the teacher to be the key figure in future social rebuilding, because he saw the main aim of the school in future social leaders upbringing. In order to bring this school's mission to life, the upbringing process must be built in such a way that a child always be the subject of the process and wanted to reach a particular aim, show the best features and to become ideal as the creative personality. But that result is possible only when the child will be self-dependent subject, but the teacher will rule the process with thought and wisdom. In relation with that main attention must be paid to G. Vaschenko's thought that the main problem of future pedagogics will be the unity of free child's development and teacher's assistance.

To develop a child into a personality and to bring up the patriot require teacher's high intelligence, culture and professional features and competence. The scientist created such model of upbringing in order to realize that the main role must be paid to values oriented on teacher and child cooperation, built on support and help to the child, on subject-subject relations. H. Vaschenko thought that child's personality depends only from teacher's personality, his or her professional skills and outlook, spirituality, scientific thoughts. That is why the question of teacher's creative personality development was one of the most important in his life.

Spiritual life of a person is the main part of teacher's formation. That was the thought of a great scientist. To make the student spiritually rich person the teacher must have those qualities by himself or herself. And they can be given to the children in this case.

Thus, the question of values achievements of future pedagogues is the fundament of teacher's preparation for the future professional activity. Historical view of teacher's mission in moral child's upbringing by H. Vaschenko is worth of the greatest attention. The teacher bears the responsibility for school life

planning, the skill of giving knowledge to the children, creating the special circumstances for creative personality development.

Moral values are the part of personal spiritual development. Teacher's high morality, his or her tolerance in communication with children emphasize the essence of teacher's skills. The part of upbringing in general is character and will's development. H. Vaschenko mentioned that the main part of the personality is not the knowledge achieved but stable character and good will development, thanks to which the entire person's pains are for the highest aim in life. The great Ukrainian pedagogue mixed youth mental skills development with ideal intelligent person formation. And that is the aim which must be reached by every teacher. The main feature of that is the desire for truth, love for knowledge and science, sacrifice and persistence in the aim achievement.

In conclusion must be stated the fact that H. Vaschenko laid great hopes on creative teacher's personality in future social development in which there will be built the equality in the world. It is understood that every historical experience must be rethought according to modern requirements. And at the same time it is hoped that the ideal teacher's features according to H. Vaschenko's views will be the example for modern young teachers who will also stick to the greatest ideal.

Key words: Hryhorii Vaschenko, pedagogue, upbringing, teacher's ideal, the model of upbringing, national consciousness, spirituality.

УДК 37.001(4-15)

Павло Пироженко
Pavlo Pyrozhenko

СИСТЕМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В КНР

ASSESSMENT SYSTEM OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN THE SECONDARY SCHOOLS IN CHINA

У статті проаналізовано систему контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітній школі КНР. Встановлено, що тестування в китайських школах є інструментом розвитку в учнів практичних навичок, заохочення їх до самонавчання, розвитку навичок роботи з інформацією, вміння і готовності вчитися тощо. Оцінка успішності дає змогу школярам краще зрозуміти та оцінити себе, виявити слабкі ланки у навчанні, скорегувати власні навчальні цілі. Контроль знань учнів використовується також і для оцінки професійної відповідності вчителів, зміни ними методів навчання, коригування навчальних програм, змісту навчання тощо.

Ключові слова: загальноосвітня школа, контроль навчальних досягнень учнів, тестування, оцінювання.

Інновації в освітніх системах різних країн світу, шкільні трансформації, зміни в підходах до оцінювання навчальних досягнень учнів середньої школи різних країн світу привертають увагу не лише українських компаративістів, а й учителів, управлінців освітою, методистів. Причиною цього є поширенням у країні руху, спрямованого на підвищення результативності української середньої освіти, яка сьогодні перебуває в постійному пошуку найефективніших шляхів реформування школи.

Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів є важливим структурним компонентом навчального процесу, пов'язаним з його цілями, змістом і методами. Від його результатів значно залежить постановка цілей і завдань навчання, вибір і послідовність застосування методів та технологій. Завдяки контролю реалізується зворотній зв'язок, який дає змогу опера-

тивно регулювати і корегувати процес навчання, ставити конкретні завдання на наступний урок, удосконалювати навчальні програми, посібники тощо. Вивчення, узагальнення та адаптація кращого зарубіжного досвіду розбудови системи оцінювання навчальних досягнень учнів може бути цінним і корисним матеріалом для творчого запозичення українськими освітянами задля планування та здійснення інноваційних перетворень у системі шкільної освіти.

Проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалення технологій оцінювання завжди були в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців. Праці педагогів та психологів Б. Ананьєва, Г. Балла, В. Бондаря, Н. Бібік, С. Гончаренка, Ю. Жука, В. Коротяєва, В. Лозової, В. Паламарчук, О. Савченко, А. Хуторского та ін. присвячені функціям контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, їх ролі в навчальному процесі, принципам та критеріям оцінювання, видам оцінювання тощо.

Проблему оцінювання навчальних досягнень учнів у КНР досліджували Уюнтена, О.Шпарик, Ян Тао, Сінь Тао, Лі Сяоцян та ін.

Завданням нашого дослідження є аналіз системи оцінювання навчальних досягнень учнів сучасної загальноосвітньої школи КНР, погляди сучасних китайських науковців на теорію, значення та роль тестування у шкільній освіті.

В останні роки серед молоді, батьків, педагогічної громадськості КНР наростає незадоволення системою середньої освіти, викликане як перевантаженням змістом шкільної освіти, великою кількістю домашніх завдань, додатковими заняттями, відсутністю у школярів вільного часу, жорсткою дисципліною. Так, за пропуск без поважних причин 12 уроків школяру загрожує відрахування. Вся система шкільної освіти в Китаї спрямована на конкуренцію та досягнення найкращого результату. Особливе місце в цій системі належить екзаменам та тестам.

Суттєвим, знаковим для подальшої долі дитини результатом є успішне складання тестів після закінчення початкової та середньої школи. Китайська початкова, основна та старша школа не являються однією школою як, наприклад, в Україні. Вони юридично є різними навчальними закладами, хоч, іноді, і знаходяться на одній території. Перехід до кожної з шкіл супроводжується не формальними екзаменами. Адже якщо учень не набирає необхідної кількості балів то до наступного класу він не потрапляє. Автоматично це означає, що вища освіта в КНР для нього закрита назавжди. Саме тому в КНР оцінюванню навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи приділяється значна увага у наукових дослідженнях.

Форми і методи оцінювання навчальних досягнень учнів в Китаї, загалом, мало чим відрізняються від підходів до цього процесу в інших країнах. Для оцінки результатів у школах Китаю використовуються такі методи: опитування впродовж навчального року, іспити після закінчення навчального курсу, екзамени при переході з однієї на іншу ступінь навчання, підсумковий випускний іспит, єдиний для всієї країни.

Китайські педагоги-компаративісти дослідили різні системи оцінки якості освіти в багатьох державах світу, зокрема країн Америки, Європи та Азії, провели глибокий порівняльний аналіз оціночних систем різних держав. Однак, на думку китайців, найбільш вираженими варіантами державної організації системи контролю та оцінки якості освіти учнів у світовій педагогічній літературі та практиці, є приклади Великої Британії, Франції та Німеччини, оскільки там системи контролю та оцінки якості навчальних досягнень учнів існують упродовж довгого часу та сильно впливають на формування та зміну тенденцій в освітній практиці багатьох країн світу [1, с. 4].

Китайські дослідники вважають, що в умовах сучасного світу, освіта має бути побудована на придбанні учнем і «пізнавальних» навичок (мислення, пояснення, розуміння, вміння працювати з інформацією, взагалі вміння і готовність вчитися), і «непізнавальних» («емоційних») навичок (відносини, міжособистісне спілкування, гнучкість, старанність, мотивація, рішучість, самодисципліна, відповідальність) [2]. На думку китайських учених Сюй Шихуна і Ху Чжуна, сучасній людині і працівникові необхідні якості обох типів [3].

Як зазначає О. Шпарик, теперішні зміни в освітній системі Китаю, спрямовані головним чином на підвищення освітнього рівня молоді, формування функціонально й професійно підготовлених фахівців, здатних забезпечити економічний розвиток, конкурентність та політичну незалежність держави, а стратегія якості освіти починає займати провідне місце в державній освітній політиці КНР [2, с. 111].

Китайські педагоги-компаративісти Ян Тао, Сінь Тао, Лі Сяоцян сформували основні тенденції, характерні як для світової освітньої ситуації, так і для освіти в КНР:

- попри децентралізацію, у більшості країн створюються структури для оцінки якості освіти, незалежні або частково незалежні від навчальних закладів і органів управління системою освіти;

- здебільшого системи освіти розвинутих країн прагнуть до централізації процесів управління та оціночних процедур;

- практикується поєднання зовнішньої оцінки незалежними органами або комісіями та внутрішньої оцінки навчального закладу (самодослідження) для встановлення об'єктивної картини функціонування навчального закладу;

- останнім часом на зміну констатації стану якості освіти за результатами оцінних процесів приходять інноваційні методи довгострокового прогнозу і встановлення тенденцій у вивченні якості освіти, до того ж результати оцінних процесів супроводжуються розгорнутою трактовкою, яка дозволяє вибирати оптимальний варіант корекції освітнього процесу і підвищення якості освіти;

- майже скрізь використовуються результати моніторингових досліджень з якості освіти на міжнародному та національному рівнях;

- активізувались цільові систематичні дослідження в галузі педагогічних вимірів та управління якістю освіти; оцінка якості освіти у зарубіжних країнах відкрита для представників громадських інститутів, професійних товариств та ринка праці, сприяє орієнтації на вимоги та запити сучасного суспільства [4, с. 7].

Для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу викладачі можуть тестувати учнів в будь-який час упродовж навчального року шляхом перевірок домашнього завдання або проведення письмових опитувань і тестів. Опитування і тести можуть проводитися в кінці або на початку уроку, після закінчення теми, з попередженням або без попередження. Невиконання домашніх завдань, так само як і результати письмових опитувань і тестів, може істотно погіршити підсумкову оцінку.

Говорячи про оцінювання в Китаї, перш за все, мається на увазі тестування, як найбільш розповсюджена форма оцінювання в Китаї. Крім того, саме Китай вважається батьківщиною тестування (вперше воно застосовувалося для відбору чиновників).

Китайський учений Юан Гуей Жен [5, с. 55] уважав, що за умови дотримання основних правил створення тестів, вони можуть стати могутнім інструментом не лише оцінювання навчальних досягнень учнів, а й покращення якості освіти. Всього виокремлюють п'ять основних правил, яким повинні відповідати тести, щоб досягти бажанного результату та коректно оцінити учнів:

1. *Валідність* (або адекватність цілям перевірки). При складанні завдання виділяються суттєві і несуттєві ознаки елементів знань. Істотні ознаки закладаються в еталонну відповідь. В інші відповіді закладаються несуттєві ознаки з урахуванням характерних помилок. Якщо учні при роботі із завданням знають і виокремлюють істотні ознаки, а не несуттєві, то завдання відповідає критерію валідності.

2. *Визначеність*. Після прочитання завдання учні повинні чітко зрозуміти, які дії необхідно виконати та які знання продемонструвати. Якщо після прочитаного завдання учень діє і відповідає правильно, то завдання вважається зрозумілим, але коли на питання завдання відповідає менше 70% учнів, то його необхідно перевірити на визначеність.

3. *Простота*. Формулювання завдань і відповідей на них повинні бути чіткими та короткими. Показником простоти є швидкість виконання завдання.

4. *Однозначність*. Завдання повинно мати єдино правильну відповідь - еталон.

5. *Рівноскладність усіх тестових завдань*. При складанні тестів у декількох варіантах рівноскладність визначається стабільністю та однаковістю усіх результатів із питань в усіх варіантах одного і того ж завдання. При складанні тестів бажано використовувати питання, а також перевіряти всі основні знання та вміння відповідно до програмних вимог. Основна частина завдання повинна бути орієнтована на перевірку досягнення учнями запланованих результатів навчання. Наприкінці повинні міститися завдання творчого характеру, що дозволяють перевірити спроможність застосовувати отримані знання у новій або зміненій ситуації [6].

У роботі вчителя початкових класів тести можуть виконувати функцію форм контролю, впровадженого в базову школу. Організація діяльності учнів із тестами дозволяє здійснювати контроль з боку вчителя і привчає їх до самоконтролю [7, с. 25]. Однією з найбільших проблем будь-якого оцінювання, зокрема, тестування, є, на думку китайських дослідників, проблема несправедливості.

На шкільному екзамені, вступному іспиті до коледжу або університету або на інших формах контролю існує проблема співвідношення справедливості та ефективності. Проблема полягає в тому, що саме оцінювання або будь-які спроби його реформування повинні базуватися на понятті справедливості та однаковому підході до всіх учнів. При цьому, оцінювання має бути ефективним, та відображувати реальний рівень знань учня.

Успішність – важливий показник навчальної діяльності учнів, і тому оцінка успішності набула важливого значення в освітній практиці КНР. Тільки завдяки використанню наукових методів оцінювання, вважають китайські вчені (Чжен Жуо Лин), можна досягти справжнього розуміння реальної картини результатів навчання учнів, дати вчителю змогу зрозуміти мету викладання та навчання, попередити проблеми, які можуть виникнути у молоді при продовженні навчання в майбутньому, стимулювати учнів до самонавчання [8].

Оцінювання успішності навчальних досягнень учнів, вважає Сан Чун Вен, завжди має відображати засвоєння певного обсягу навчального матеріалу за певний проміжок часу. Лише за дотримання цих вимог оцінка буде інформативною і сприятиме вчасному виявленню проблем у навчанні, покращуватиме якість навчання, мотивуватиме учнів до покращення успішності. Моніторинг успішності учнів став також у Китаї одним із обов'язкових критеріїв оцінки змісту навчання, якості дидактичного забезпечення процесу навчання [7].

Оцінювання успішності учнів використовується в КНР також і задля оцінки кваліфікації й продуктивності роботи вчителів, що змушує їх відслідковувати успішність кожного школяра, діагностувати момент, коли учню не вистачає знань або здатності засвоювати новий навчальний матеріал. Через оцінювання навчальних досягнень школярів, учителі визначають учнів, які опинилися в складній навчальній ситуації та яким важко добитися прогресу. Завданням учителя в такій ситуації є зміна методів навчання, регулювання навчальних програм. Моніторинг навчальних досягнень учнів дає учителю змогу оцінити та використати знання учнів та їх відповідність цілям навчальної програми для розробки нових навчальних цілей та забезпечення ефективної основи, що сприятиме покращенню ефективності навчання [7, с. 25-25].

Контроль навчальних досягнень учнів у загальноосвітній школі КНР можна умовно поділити на традиційний і альтернативний. Традиційним є визначення ефективності навчання учнів за певний проміжок часу, яке проводиться за допомогою письмового тесту.

Тестування є найпопулярнішим видом оцінювання в Китаї. Стандартні тести, які застосовуються для контролю навчальних досягнень учнів у часові періоди, передбачені державними стандартами, складаються фахівцями з певної галузі знань. При цьому, береться до

уваги дизайн тестів, складність формулювання завдань, відповідність навчальним програмам, оцінка процесу інтерпретації на основі ряду єдиних стандартів та поведінки. Стандартні тестові питання пов'язані з широким тематичним спектром, також мають бути максимально надійними і достовірними [8].

Учителі також можуть самостійно складати тести, однак використовуватись вони можуть лише для проміжного оцінювання навчальних досягнень учнів, а також підвищення якості підготовки учнів, їх підготовки до державних тестувань. Підготовка тесту є відносно простою. Самостійно підготовлені вчителями тести мають бути гнучкими, використовувати повний обсяг тематичного навантаження навчального плану, та не повинен відбирати в учнів багато часу на підготовку до складання тесту. За надійністю та достовірністю тести, складені вчителями, поступаються стандартизованим державним тестам.

Оцінка за результатами тесту має на меті виявлення рівня знань учнів для поліпшення методів навчання та якості викладання, покращення навчальних результатів учнів. Формуються тести на основі особливостей процесу навчання та змісту навчальної програми. Результати тесту, при цьому, слугують для регулювання змісту навчання або вдосконалення методів навчання, для виявлення необхідності змін у викладанні, а також, щоб допомогти учням зрозуміти їхній рівень знань [10].

Сумарна оцінка тесту показує результати навчання учнів не лише наприкінці курсу, але й упродовж усього навчання. Це індикатор успішності учнів, показник того, чи відповідає вимогам освітніх цілей рівень підготовки конкретного учня. Увага зосереджується саме на підсумковому комплексному тесті, щоб оцінити рівень оволодіння учнями знань у повному обсязі. Комплексний тест є показником успішності учнів у певний проміжок часу з конкретної дисципліни. Тому тест є важливим інструментом оцінювання навчальних досягнень учнів. Комплексні тести включають у себе мовні тести, тести з математики, фізичні випробовування тощо. Перевагою такого способу оцінювання є компіляція комплексних планів або різних навчальних програм. Результати тестування можуть бути як фіксованими, так і диференційованими.

Однак, не зважаючи на ґрунтовні дослідження з проблеми тестування, продуманість побудови тестів, значна кількість тестів у школах КНР потребує лише механічного запам'ятовування вірної відповіді. Китайські дослідники твердять, що не існує ідеального способу або виду оцінювання. Лише поєднання різних підходів до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів допомагає найбільш вірно оцінити здібності учнів та їхню здатність до навчання. Оцінювання навчальних досягнень учнів має бути комплексним й узгоджуватись із метою тестування та інших видів контролю. Контролю мають підлягати не лише знання учнів, а й уміння використовувати їх на практиці [9]. Державне оцінювання кожного учня в усіх школах КНР проводиться за єдиною термінологією, єдиними підходами й обов'язковою відповідністю державним стандартам.

Отже, китайські дослідники підходять до оцінювання навчальних досягнень як до інструменту розвитку в учнів практичних навичок, заохочення їх до самонавчання, розвитку навичок роботи з інформацією, вміння і готовності вчитися тощо. Оцінка успішності дає змогу школярам краще зрозуміти та оцінити себе, виявити слабкі ланки у навчанні, скорегувати власні навчальні цілі.

Контроль знань учнів використовується також і для оцінки професійної відповідності вчителів, зміни ними методів навчання, коригування навчальних програм, змісту навчання тощо.

Оцінюванню підлягають досягнення учнів у процесі засвоєння ними певного обсягу навчального матеріалу навчального курсу за певний період часу. Для контролю у загально-освітній школі КНР застосовуються переважно письмові тести. Тести державного тестування розробляються фахівцями з відповідних галузей знань і єдині для усіх шкіл. Тести для проміжного контролю готуються вчителями під потреби конкретного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Шпарик О.М. Моніторингові дослідження китайських науковців у галузі забезпечення якості загальної середньої освіти у країнах Європи: [Електронний ресурс] - режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/3534/1/Шпарик_стаття_.pdf, 09. 2016
2. Шпарик О. М. Досвід США з оцінювання наукових досягнень учнів як джерело реформування китайської системи освіти Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів [Електронний ресурс] - режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/7108/>, 09. 2016
3. 基础教育质量监测的几个基本问题 / 许世红; 胡中著 : [Електронний ресурс] (Сюй Шихун, Ху Чжун. Основні проблеми моніторингу якості базової освіти. – Режим доступу: <http://www.eachina.org.cn/eac/gjjc/ff8080812aebfe4f012b147cea3300a9.htm>, 09. 2016 (китайською мовою).
4. 欧盟国家教育质量的框架、进展及其启示/杨涛,辛涛 著 //比较教育研究. – 北京:东北师范大学出版社, 2011年第7期. –第54– 58页 (Ян Тао, Сінь Тао. Якість освіти в країнах ЄС, розвиток та наслідки // Дослідження з порівняльної педагогіки. – Пекін. – 2011. – № 7. – С. 54 – 58 (китайською мовою).
5. «效率与公平» 序[A].万光侠.效率与公平[C]. / 袁贵仁 // 北京:人民出版社 (Ефективність та справедливість . – Пекін: Народне видавництво . – 2000. – 55 с. (китайською мовою)).
6. 杨学为.谈高考制度的一项改革[J].人民教育, 1987. – 博士 (Про реформу системи вступних іспитів коледжу. – 1987. – 225 с. (китайською мовою)).
7. 校内考试监控研究 A research on Monitoring of School-Inside Testing, 华东师范大学, 课程与教学论. – 2007. – 博士 (Дослідження з моніторингу внутрішнього шкільного тестування. – 2007. – 176 с. (китайською мовою)
8. 郑若玲.考试公平与区域公平:高考录取中的两难选择[J].高等教育研究 (Проблема справедливості та рівності в екзаменах до коледжу). – 2001. – 189 с. (китайською мовою).
9. 孙崇文. SAT考试: 高考制度改革可资借鉴的 – 面铜镜 [J]. 教育发展研究, 北京联合大学学报, Journal of Beijing Union University, 编辑部邮箱, 2001年02期2001 (Реформа вступних іспитів до коледжу // Журнал Пекінського об'єднаного Університету. – Пекін. – 2001. – 54 с. (китайською мовою).
10. 春季考试, 春季招生”改革试点的突破与趋向 // 上海市教科院高教所!副研究员 上海, 2001 (Розвиток реформ весняних іспитів // Шанхайська академія вищої освіти – Шанхай. – 2001. – С. 24-33 (китайською мовою).

Forms and methods of assessment of students' achievements in China, in general, are not very different compare to t other countries. For assessing students in Chinese schools teachers use such methods as: surveys, assignments, annual exam, the final state examination.

Chinese researchers consider assessment of students' achievement as a tool to enhance students' practical skills, motivate them for self-learning, improve their skills of working with information and stimulating their willingness to learn more. Assessment offers students the opportunity to better understand themselves, detect what they should improve and adjust their own learning goals.

Control of students' achievements is also the way to assess professionalism of teachers and correct their teaching methods, adjusting curricula or training content etc.

Students should be assessed during study process after learning a certain amount of the study materials. Chinese schools usually use tests to assess students. Tests for the final state examination are designed by experts in relevant disciplines and those tests are the same for all schools in the country. Tests for assessment during study are designed by teachers of each school for the needs of this school.

Keywords: school, control of student achievements, testing, assessment.

УДК 37. 015. 31: 17. 022. 1: 37. 018. 32

Юрій Підборський
*Yurii Pidborskyi***ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ
ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС****THE PECULIARITIES OF MORAL EDUCATION OF PUPILS IN
RESIDENTIAL CARE ESTABLISHMENTS AFTER CLASSES**

У статті розглядаються особливості морального виховання учнів закладів інтернатного типу в позаурочний час. Визначені характерні риси процесу морального виховання в середніх класах шкіл-інтернатів. Окреслені основні завдання здійснення морального виховання в умовах закладів інтернатного типу. Здійснено аналіз процесу формування моральної особистості учнів середніх класів у закладах інтернатного типу. Схарактеризовані дослідження вчених, які займалися питаннями виховання підлітків у закладах інтернатного типу, визначені завдання дослідження, підведені підсумки роботи.

Ключові слова: моральне виховання, заклади інтернатного типу, учні 5-9 класів, моральна поведінка.

Процес розвитку та формування особистості учнів інтернатних закладів тісно пов'язані з моральними пошуками людини. Зараз одним із важливих є питання морального становлення особистості, роль і значення для молоді моральних пріоритетів.

Великої уваги потребує моральне виховання молодого покоління, зокрема підлітків інтернатних закладів. Адже вихованці цих закладів у більшості з раннього дитинства позбавлені нормальних людських стосунків, звикли до життя в умовах нездорового психологічного клімату і мають низку аномальних звичок.

Щоб здійснювати цілеспрямований процес морального виховання у школах-інтернатах, необхідна науково обґрунтована конкретизація не лише виховної мети, яка є загалом спільною для всіх дітей, незалежно від місця їх виховання, а й змісту, методів і форм діяльності у специфічних умовах закладів інтернатного типу.

Формування моральних якостей учнів шкіл-інтернатів значно залежить від школи, вчителів, вихователів і друзів, які замінюють тут сім'ю. Питання морального виховання учнів є предметом дослідження низки сучасних науковців. Теоретичною основою розробки наукової системи виховної роботи з цієї проблеми стали дослідження І.Д. Беха, М.І. Гончарова, В.С. Ільїна, Н.Г. Ничкало, Г.Н. Філонова.

Моральному вихованню школярів присвячені різнопланові педагогічні дослідження В.Т. Бабич, І.Д. Зверєвої І.А. Зязюна, Т.І. Люриної, Н.О. Рєпи, К.І. Чорної. У них підкреслюється значення для людини та сучасного суспільства загальнолюдських моральних цінностей, виховання моральних якостей особистості, вмінь та навичок моральної поведінки, формування гуманних взаємовідносин. Проблеми виховання дітей у закладах інтернатного типу присвячені дослідження, в яких комплексно розглядаються різні аспекти навчально-виховного процесу (В.М. Галузінський, Л.В. Канішевська, Б.С. Кобзар, Р.А. Науменко, В.Г. Слюсаренко).

З урахуванням особливостей виховання в інтернатних закладах і повинна будуватися діяльність педагогів. Під час спрямування виховного впливу на підлітків необхідно мати на увазі й те, що розвиток і формування особистості підлітка відбуваються не просто під впливом навколишнього середовища, а у взаємодії з ним.

Метою статті є розкрити особливості процесу морального виховання учнів 5-9 класів закладів інтернатного типу в позаурочний час, зазначивши основні проблеми його здійснення та визначити характерні риси процесу морального виховання учнів 11-16-річного віку.

Процес розвитку особистості тісно пов'язаний із моральними пошуками людини. Сьогодні одними з найважливіших є питання про моральний фундамент особистості, про роль і значення для людини та суспільства загальнолюдських моральних цінностей. Особливої уваги потребує моральне виховання підростаючого покоління, зокрема підлітків шкіл-інтернатів. Формування моральних якостей учнів шкіл-інтернатів значно залежить від школи, вчителів, вихователів і друзів, які замінюють тут сім'ю.

У дослідженні основна увага приділяється учням 5-9 класів, психологічні особливості яких мають свою специфіку. Діти 11-16 річного віку критично ставляться до життя, але далеко не завжди можуть дати правильну оцінку тому, що відбувається навколо. Крім того, в процесі повсякденного спілкування школярів ідеальні уявлення про моральні норми зіштовхуються з життєвими обставинами, що, нерідко, значно ускладнюють вироблення правильної поведінки учнів, і це негативно впливає на них.

Підлітковий вік – найсприятливіший для виховання. В.О. Сухомлинський відзначав: «У духовному обличчі підлітка відбуваються бурхливі, суперечливі явища, які треба спрямувати в правильне русло здорового морального розвитку» [9, с. 251]. Одним із шляхів такого «здорового морального розвитку» підлітків є здійснення систематичного цілеспрямованого морального виховання. Бурхливими суперечностями, про які говорив педагог, особливо вирізняються учні інтернатних закладів. Про це свідчать дані досліджень, проведених вітчизняними і зарубіжними педагогами і психологами.

Встановлено, що більшість учнів шкіл-інтернатів мають різноманітні відхилення у фізичному, психологічному та інтелектуальному розвитку. Вихованцям закритих дитячих закладів на кожному віковому етапі притаманні різноманітні специфічні комплекси рис, що відрізняють їх від ровесників, які ростуть у сім'ї [3, 7]. Так, для підлітків із шкіл-інтернатів характерні особливості у становленні особистості, які виявляються в характері намірів, прагнень, бажань. У взаємовідносинах із дорослими в них слабо виражені особистісні контакти, а з ровесниками – спостерігається мала вибірковість відносин.

Ураховуючи особливості виховання, в інтернатних закладах повинна плануватися діяльність педагогів. Під час спрямування виховного впливу на підлітків необхідно мати на увазі і те, що розвиток і формування особистості підлітка відбуваються не просто під впливом навколишнього середовища, а у взаємодії з ним.

Процес виховання особистості в умовах інтернатних закладів завжди унікальний і від поєднання зусиль і чіткої координації дій вихователів, керівників гуртків, учителів, шкільних лікарів, психологів і всього колективу залежить його ефективність. Цілеспрямовані педагогічні дії та залучення дітей до різних видів діяльності, відповідно віковій й ступеню розвитку, сприяють вихованню у них позитивних якостей, збагачують їх духовний світ. Але у масовій практиці можливості позаурочної роботи в школах-інтернатах використовуються ще недостатньо. Здебільшого їй характерні такі недоліки: безсистемність, переважання словесних методів впливу, недооцінка значення спілкування дітей між собою, низький рівень роботи в гуртках та об'єднаннях за інтересами.

У формуванні моральних якостей особистості підлітка важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості кожного з них, як одну з найважливіших умов виховання. Потрібно також глибоко вивчати інтереси вихованців, тому що кожен віковий період потребує інших умов для їх розвитку. З урахуванням цього вихователь і повинен будувати всю виховну роботу, як у школі-інтернаті, так і поза нею. Педагоги мають уникати в особливості віку підлітків, враховуючи, що фізіологічні зміни викликають якісні зрушення в їх психіці, загострюючи низку морально-психологічних особливостей. Адже учні 11-16 років, включаючись у систему відносин і спілкування з дорослими та товаришами, посідають при цьому нове місце і виконують нові для них, раніше незнані, функції.

Підліткові групи, об'єднання, гуртки за інтересами, що набули сьогодні значного поширення, мають позитивний вплив на різні боки життя школи-інтернату; сприяють розвитку у вихованців самостійності, відповідальності, товариськості, доброти тощо. Вони

залучають дітей до активної участі в емоційно-привабливій для них діяльності, розвивають особисту зацікавленість, здатність до співпереживання за справи мікроколективу. У такій діяльності формуються почуття, пов'язані з виконанням різноманітних доручень, спілкування з дорослими, а також оцінка своїх якостей, свого місця серед гуртківців тощо.

Спостереження за організацією суспільно корисної діяльності підлітків показує, що вони намагаються виявити себе не лише в соціально значимих справах, а й в індивідуальній діяльності. Це потребує зокрема формування таких якостей, як повага до інших, чуйність до оточуючих людей, вміння добросовісно працювати, дотримуватись моральних принципів. У цей час з'являється орієнтація підлітка на самооцінку, загострюється увага до свого духовного світу, виникає бажання активізувати пошуки можливостей самореалізації, самовираження та самоутвердження.

У формуванні моральності підлітка особливе значення має врахування емоційної сфери. Для нього характерна більша імпульсивність та запальність, дитяча безпосередність, м'якість, вірність даному слову та справі. При цьому відчуття підлітка часто бувають надто суперечливими. Він може бути уважним, чуйним, співчувати невдачі свого друга, виявляти високі якості власної гідності, і, водночас, вести себе як дитина, плакати від несправедливої кривди. Тому дорослі мають подбати про те, щоб взаємовідносини з підлітками сприяли розвитку в останніх позитивних емоцій і почуттів.

Найпильнішої уваги педагогів та дорослих, пов'язаної з вихованням підлітків, вимагає осмислення способів морального вибору ними власної поведінки в реальній дійсності. У підлітковому віці закладаються основи свідомої поведінки, формуються моральні уявлення та соціальні установки. В його духовній сфері спостерігається переосмислення моральних цінностей, причому головним у їх ієрархії виступає принцип товарищескості, що найбільше сприяє розвитку суспільної спрямованості особистості.

У житті підлітка школи-інтернату відбувається зміна його статусу як вихованця. Зміст та засоби виховання вимагають від нього вироблення нових підходів до засвоєння моральних норм, уміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, пізнавального ставлення до знань. У цьому віці учні 5-9 класів підходять до оволодіння основними моральними поняттями.

Здебільшого підлітки готові прийняти ті вимоги, що висувуються до них на даному етапі виховання. Спостерігається схильність учнів середнього шкільного віку до тих видів роботи, що потребують уміння охопити, осмислити значну кількість фактів, самостійно формулювати висновки, перевіряти одержані результати в практичній діяльності. У процесі опанування нових знань реалізуються багаті резерви психічного, а отже, і морального розвитку учнів, розкриваються їхні потенційні можливості.

У кожному класі, звичайно, виокремлюється декілька груп дітей, які посідають різне становище в колективі. Учні 5-9 класів цікавить, від яких якостей залежить їхнє місце в колективі. На перший план виходять найчастіше вміння зберегти вірність у дружбі, мужність, надання підтримки товаришеві, вольова поведінка. Така оцінка ровесників і підхід до вибору друзів домінують з самого початку підліткового віку. Вимоги колективу, громадська думка, моральні настанови, нормальні взаємовідносини є важливими чинниками формування особистості. Складність формування моральних норм і правил поведінки і той зміст, яким наповнюються аморальні настанови та вимоги якоїсь частини вихованців інтернатів, породжують труднощі в педагогічному процесі, подолання яких потребує урізноманітнення методів і засобів педагогічного впливу.

Часто в школах-інтернатах для підвищення рівня морального виховання організуються змагання між учнями, класами. Але змагання не забезпечує дотримання суспільних норм. Учні, включившись у змагання, досягли значних успіхів: уважно контролювали навчальну роботу один одного, намагалися не мати низьких оцінок, не допускати виявів недисциплінованості, безвідповідального ставлення до громадських доручень. Але після закінчення змагання досягнуті успіхи зводилися нанівець: акуратність, ввічливість знову зникли. Ті вимоги, які підлітки

ставили до себе та своїх товаришів, мали для них особистісний сенс тільки в ході змагання і були пов'язані не з метою виховання в собі окремих якостей, а з перемогою у змаганні. Досягнення задовільної оцінки рівня моральної вихованості зняло необхідність відповідної поведінки в подальшому.

Підлітковий вік характеризується високим рівнем розвитку самосвідомості в порівнянні з іншими періодами дитинства. Розвиток самосвідомості означає пізнання самого себе. Інтерес до свого внутрішнього світу виникає саме в підлітковому віці.

У процесі навчальної діяльності, спільної громадської роботи, під впливом спілкування з дорослими та ровесниками в підлітка формуються риси, які самі починають визначати подальший розвиток особистості, її ставлення до оточуючих, поведінку. При цьому виникає і нова потреба – зрозуміти, осмислити ці риси свого характеру, знайти у собі відмінності від інших людей, проаналізувати свої переживання, тобто пробуджується інтерес до свого внутрішнього світу та прагнення до самооцінки. Все це стає можливим завдяки формуванню моральних якостей у процесі виховної роботи, що постійно ускладнюється, та завдяки тій суспільно-корисній діяльності, яку виконує підліток.

Формування самосвідомості підлітка починається з того, що він виокремлює ті чи ті суттєві ознаки окремих видів діяльності та вчинків, осмислює особливості своєї поведінки, а пізніше й особливості своєї особистості. Коло усвідомлених підлітком якостей у судженнях про себе і друзів майже нічим не відрізняється, хіба що судження про іншу людину більш конкретні й змістовні.

Здатність до самооцінки швидше розвивається в тих учнів, які прагнуть розібратися у собі, в кого з них ускладнені взаємини з іншими людьми. Вміння об'єктивно оцінити свої інтелектуальні, психічні якості має принципове значення для формування особистості загалом та таких її якостей, як упевненість у собі, самокритичність, або, навпаки, невпевненість, некритичне ставлення до себе. Саме здатність до самооцінки є найважливішою умовою емоційної врівноваженості особистості. Правильна самооцінка допомагає індивіду врегульовувати вимоги до самого себе з урахуванням реальних можливостей та умов дійсності, розумно керувати своєю поведінкою.

Кращий педагогічний досвід переконує, що практично в кожного підлітка можна сформувати моральні якості, пізнавальні інтереси та суспільну спрямованість особистості, бажання досягти мети, яка важлива не тільки для нього, а й для суспільства, особливо, якщо робити це своєчасно.

Моральне виховання учнів шкіл-інтернатів передбачає створення в закладах інтернатного типу такого соціально-психологічного клімату, таких педагогічних умов, які всебічно сприяють розвитку особистості, їх прагненню виробити в собі позитивні моральні якості.

Основою морального виховання є орієнтація на реальне життя з усіма його труднощами і суперечностями, на структуру життєвих інтересів і потреб підростаючої людини, що визначають соціальну спрямованість особистості, її активну життєву позицію. Моральний аспект переорієнтації громадської свідомості на проблеми моралі стає сьогодні надзвичайно важливим для докорінного переосмислення всієї діяльності особистості, що передбачає глибоке і творче усвідомлення кожним учнем значення формування в собі моральних якостей на основі використання духовних цінностей українського народу, зокрема його традицій.

Змістовне проведення в школах-інтернатах позаурочних заходів за матеріалами народних традицій викликає в дітей потребу в обміні думками, обговоренні результатів своєї діяльності, сприяє формуванню культури спілкування й поведінки, формуванню в учнів таких якостей, як висока громадянська свідомість, моральна активність, глибокий інтерес до вивчення матеріалів історії свого народу, його звичаїв, традицій. Використання у виховній роботі народних традицій дає змогу дітям засвоїти загально визнані моральні норми в суспільстві, жити за законами моралі.

Отже, моральне виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів – керований процес і ефективність його залежить від організації належних педагогічних умов. Кращі вихователі навчально-виховних закладів інтернатного типу, керівники гуртків з власної ініціативи розвивають в учнів готовність до активної позаурочної діяльності, підпорядковуючи її суспільним потребам, використовуючи при цьому наявний комплекс традиційних педагогічних засобів впливу. Високий рівень розуміння моральних понять мають ті учні, які спроможні пояснити їхню сутність та розкрити основні структурні елементи, застосовувати отримані знання у повсякденній діяльності; середній – ті, які не завжди правильно можуть пояснити зміст цих понять; низький – ті, які не можуть їх розкрити і не пов'язують знання з практичною діяльністю.

Список використаних джерел

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – Київ. – 2002. – № 2-6. – С. 2-6.
2. Гнатюк В. Управління системою національного виховання учнів / В. Гнатюк. – Київ, 2001. – 299 с.
3. Божович Л.И. Психологическое изучение детей в школе-интернате / Л.И. Божович. – Москва, 1960. – 207 с.
4. Концепція школи нової генерації – української національної школи-родини. – Київ : Інститут народознавства, 1994. – 25 с.
5. Підборський Ю. Моральне виховання школярів на українських народних традиціях / Ю. Підборський, Н. Репа // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 71-75.
6. Лангмейер И. Психологическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
7. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание подростков / Л.И. Рувинский. – Москва : 1977. – 115 с.
8. Скульський Р.П. Національне виховання учнів засобами українського народознавства / Р.П. Скульський. – Івано-Франківськ, 1995. – 29 с.
9. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори - в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1977. – Т.5. – С. 159-446.

The article deals with the peculiarities of pupils' extraclass moral education in residential care establishments. The characteristics of the process of moral education and basic tasks of moral education implementation in the middle school of residential care establishments have been defined.

The formation of moral behavior of the pupils of such educational establishments depends mostly on the school, teachers, educators and friends substituting a family. It's a guided process and its organization is interdependent with pedagogical conditions. The author stresses on the fact that pupils devoid of normal human relationships from early childhood, and they are accustomed to living in the unhealthy psychological climate. In most cases these children have abnormal and harmful habits. Pupils living in residential children's institutions have various specific complexes at every age stage of their development; that distinguishes them from their peers growing up in a family.

The process of teenagers' personality formation in residential care establishments is realised in the nature of their intentions, aspirations and desires. They have mild personal contacts in relations with adults and choosing relationships with peers. The analysis of the process of pupils' moral personality formation in the 5-9th forms is made on the basis of works of such scholars as V.M. Haluzinskiy, L.V. Kanishevskiy, B.S. Kobzar, R.A. Naumenko, V.H. Sliusarenko.

Key words: moral education, residential care establishments, pupils of 5-9 forms, moral behavior.

УДК 378.147

Оксана Плужник
Oksana Pluzhnyk

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

USING GAME TECHNOLOGIES OF STUDY IN THE PROCESS OF FUTURE TEACHERS TRAINING

Стаття присвячена вивченню технологій навчання і виховання у вищому навчальному закладі. У ній підкреслено ефективність та доцільність використання ігрових технологій під час підготовки студентів. Ігрова діяльність визначена як засіб позитивного психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на студентів. Окреслено розмежування поняття «гри» й «ігрових технологій». Означено різні види дидактичних ігор, такі як ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні, ділові ігри. Зокрема, зупинилися на більш детальному розгляді нового типу ігор – ділових, з яких виокремили імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо-соціодрама. Описано їх специфіку та етапи проведення, запропоновано певний план дій викладача в процесі планування дидактичної гри.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, ігрові технології, гра, ділова гра, імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо-соціодрама.

Відбувається заміна освітніх поглядів, пропонується новий зміст, інші підходи, формується інше педагогічне бачення. За цих умов викладачеві необхідно зорієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій. Сьогодні бути педагогічно досвідченим фахівцем неможливо без оволодіння інноваційними освітніми технологіями. Особливої значимості набувають проблеми впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Однією з таких технологій є ігрова технологія, яка чомусь недостатньо використовується у ВНЗ. Ігрові технології є для української вищої школи певною мірою новою справою, тому в процесі її застосування виникають різні проблеми і труднощі. Завдання знаходження оптимальних варіантів і моделей ігрової взаємодії щодо умов вищої школи в Україні є досить актуальним.

Звісно, застосування ігор як засобу навчання та виховання не є новим. Дослідженням цього питання займалися ще з давніх-давен. Але і на сьогодні воно залишається досить актуальним, зважаючи на темпи розвитку сучасного суспільства. Ігрова діяльність є предметом вивчення різноманітних наук: психології, філософії, педагогіки, соціології тощо. Тому поняття «гра» має безліч означень і вчені тлумачать його по-різному: як засіб виховання (М. Болдирев, Г. Щукіна), як форму організації суспільно корисної діяльності (Л. Іванова, О. Леонтєва), як форму спілкування (Л. Варзацька, Н. Скрипченко). Ідеї використання ігор, а також дещо ширшого поняття «ігрових технологій» у навчально-виховному процесі розглянуті в працях низки дослідників – Ю. Арутюнова, М. Бірштейн, С. Гідровича, І. Дичківської, С. Колісниченка, Ю. Красовського, В. Платова, С. Полякова, О. Прутченкова, О. Савченко, Г. Селевко та ін.

Метою статті є підкреслення важливості та необхідності впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес вищого навчального закладу. Зокрема, обґрунтувати ефективну роль використання ігрових технологій при навчанні та вихованні студентів як одного з важливих напрямів навчання, розкрити структуру та етапи підготовки викладача до проведення дидактичних ігор.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило виникнення нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної

цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання [3, с. 56].

Поняття «технологія» (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) використовується у такому розумінні як: 1) наука про майстерність, мистецтво педагогічної діяльності; 2) система знань про способи, засоби обробки та якісного перетворення об'єкта; 3) сукупність прийомів, методів, впливів, що застосовуються для досягнення мети діяльності.

Це поняття прийшло до нас разом із розвитком комп'ютерної техніки і впровадженням нових комп'ютерних технологій. У науці з'явився спеціальний напрям – педагогічна технологія. Цей напрям зародився в 60-ті роки ХХ ст. у США, Англії і поширився практично в усіх країнах світу [1].

Останнім часом поняття «педагогічна технологія» дедалі більше поширюється в науці й освіті. Його варіанти «навчальна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в освіті» – широко використовуються в педагогічній практиці, і мають багато тлумачень, залежно від того, як автори уявляють структуру і сутність освітнього процесу.

На перший погляд, ці поняття тотожні. Однак поняття «технологія навчання» є дещо вужчим і означає шлях освоєння конкретного матеріалу в межах певного предмета, теми, питання.

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу найпоширеніші такі технології навчання: диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульна технологія навчання, особистісно орієнтоване навчання [9, с. 171].

Зупинимося на розгляді ігрових технологій навчання, так як, на нашу думку, їхня роль недооцінюється в процесі навчання та виховання студентів. Хоча такі технології в практиці організації навчального процесу знаходять усе ширшого застосування в умовах вищого навчального закладу і є досить ефективними та характеризуються активізацією мислення й поведінки студентів, високим ступенем задіяності, емоційністю та зацікавленістю в процесі навчання. Відмінністю ігрових технологій від будь-яких інших є те, що вони сприяють ефективнішому навчанню за рахунок підвищення інтересу і мотивації до нього тих, хто навчається.

Проведені соціологічні дослідження різних форм і методів викладання свідчать, що засвоєння матеріалу лекції складає 20 %, лекції з використанням наукових джерел підвищує цей показник до 30 %, лекція з використанням аудіовізуальних засобів дає 50 % умов інформації, дискусія – 70%, гра – 90 % [4].

Для розуміння сутності ігрових педагогічних технологій важливо розмежування поняття «гри» й «ігрових технологій».

Поняття «гра» розуміється як заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст. Багатогранність ігрової діяльності, яка розвиває, виховує, соціалізує та концентрується на конкретній меті, полягає у збагаченні особи знаннями, уміннями, досвідом (що є сутністю поняття «навчання»), та є процесом опанування знань, досвіду з урахуванням досягнень і недоліків минулого, набуття навичок, умінь виконувати певні дії, виховувати та виробляти в собі певні якості, риси, уміння (що відображає сенс поняття «навчатися») [2, с. 706]. Отже, метою застосування ігор у людській діяльності є навчання.

До поняття «ігрові педагогічні технології» Г. Селевко включає досить широку групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. Г. Селевко та його послідовники М. Буланова-Топоркова, В. Кукушин головну відмінність вбачають у тому, що педагогічна гра має чітко поставлену мету навчання і відповідний педагогічний результат, які можна обґрунтувати, виділити в явному вигляді та охарактеризувати навчально-пізнавальною спрямованістю [6, с. 52].

Вивчення різних наукових джерел дає змогу зробити висновок, що ігрова технологія за своїми структурними складовими, на відміну від гри, має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий план, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила. Головною розбіжністю цих понять є те, що після проведення ігрової технології підсумком є формування, розширення, засвоєння, закріплення, узагальнення навчального матеріалу всіма студентами.

Гра ж, здебільшого, слугує джерелом отримання позитивних емоцій, задоволення й виконує розважальну функцію.

Ігрова діяльність виконує такі функції: спонукальну (викликає інтерес у студентів); комунікабельну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); самореалізації (кожен учасник гри реалізує свої можливості); розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); розважальну (отримання задоволення); діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх фахівців) [9, с. 184].

Ігрові технології є для української вищої школи певною мірою новою справою, тому в процесі її застосування виникають різні проблеми і труднощі. Завдання знаходження оптимальних варіантів і моделей ігрової взаємодії щодо умов вищої школи в Україні є досить актуальним. Поширення ігрових технологій вимагає вироблення такої концепції, яка могла б стати основою для проектування нових навчальних ігор і одночасно давати пояснення особливостей гри як особливого виду навчальної діяльності. Інколи грою вважають те, що часто лише імітує певну діяльність, вимагає від учасників виконання певних ролей і здійснюється у чітко визначених умовах, пропонованих обставинах. Звичайно, у таких випадках термін «гра» використовується в його сценічному, театральному значенні [7, с. 11].

Завдяки ігровій діяльності краще розвиваються індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчувають психологічного тиску відповідальності, який властивий звичайній навчальній діяльності. В процесі гри відбувається навчання дії за допомогою самої дії. Засвоєння знань здійснюється в контексті певної діяльності, що створює ситуацію необхідності знання. Гра дає змогу позбутися шаблонів і стереотипів, здатна змінити ставлення студентів до будь-якого явища, факту, проблеми. Вона стимулює інтелектуальну діяльність студентів, вчить прогнозувати, досліджувати та перевіряти правильність прийнятих рішень і гіпотез, виховує культуру спілкування, формує вміння працювати в колективі та з колективом. Все це визначає функції навчальної гри як засобу психологічного, соціально-психологічного та педагогічного впливу на особистість. Педагогічно і психологічно продумане використання гри стимулює розумову діяльність. А це підвищує інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність та ініціативність студентів [9, с. 190].

Ігрові методи багатопланові, і кожен із них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це, виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри [9, с. 185].

Останнім часом зріс інтерес до нового виду ігор – ділові ігри. Так звані, ігри для дорослих. Ділова гра – метод пошуку розв'язків в умовній проблемній ситуації. У навчальному процесі ділову гру використовують із метою закріплення знань, які студент здобуває в процесі лекційних і семінарських занять, самостійної роботи.

У ВНЗ застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо-соціодрама.

Імітаційні ігри. На заняттях імітують діяльність певної організації, підприємства, навчально-виховного закладу тощо. Можуть імітувати події, конкретну діяльність людей (ділова нарада, обговорення плану) та умови, у яких відбувається подія (зал засідань, кабінет керівника). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення процесів і об'єктів, що їх імітують.

Операційні ігри. Допомагають відпрацювати виконання конкретних операцій, наприклад, методики написання твору, методики організації та проведення тренінгових занять, специфіки обчислення тощо. Ігри цього виду проводять в умовах, які імітують реальність.

Рольові ігри. У них відпрацьовують тактику поведінки, дій, функцій і обов'язків конкретної особи. Для проведення рольових ігор розробляють модель-п'єсу ситуації, між учасниками розподіляють ролі.

«Діловий театр». Розігрують якусь ситуацію й поведінку людини в цій ситуації. Студент має мобілізувати весь свій досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки.

Основне завдання методу інсценізації – навчити студентів орієнтуватися в різноманітних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, діяльність. Для ділових ігор цього виду складають сценарій, де описано конкретну ситуацію, функції і обов'язки діючих осіб, їх завдання.

Психодрама і соціодрама дуже близькі до рольових ігор і «ділового театру». Це також театр, але вже соціально-психологічний, у якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію в колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, уміння ввійти з нею в контакт. Такі види ігор найчастіше використовують у процесі підготовки майбутніх учителів, соціальних працівників, практичних психологів.

Як правило, ділова гра складається з таких етапів: ознайомлення учасників гри з метою, завданнями та умовами гри; інструктаж щодо правил проведення гри; утворення учасниками гри робочих груп; аналіз, оцінка та висновки результатів гри. На першому етапі – підготовчому – обґрунтовують вибір гри, визначають ігрові цілі та завдання, формують проблемну ситуацію, розробляють сценарій гри, готують інформаційний і методичний матеріал. На другому етапі розглядають правила проведення гри та функції гравців. Третій етап залежить від змісту та форми конкретної гри і полягає в обговоренні учасниками поставлених проблем, прийнятті узагальнених рішень, їхньому аналізу.

Отже, ділова гра належить до активних методів навчання, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення [5, с. 241].

Молодому викладачеві і, зокрема студенту магістратури, в процесі педагогічної практики, плануючи дидактичну гру, варто дотримуватися такого плану дій:

1. Вибір теми та діагностика початкової ситуації. Темою дидактичної гри може бути практично будь-який розділ соціально-гуманітарної дисципліни. Бажано при цьому, щоб ігровий матеріал був орієнтований на формування навичок професійної діяльності.

2. Діагностика рівня психологічної та навчальної підготовки студентів.

3. Формування цілей та задач гри, які формулюються не тільки згідно теми, але й з урахуванням раніше вивченого матеріалу. В одній і тій ситуації, але маючи різні дидактичні та виховні цілі, бажано по-різному моделювати гру. Для цього потрібно відповідно розмістити акценти та сформулювати цілі гри на кожному її етапі, дотримуючись правила: «Гра не заради гри, а для навчання».

4. Діагностика ігрових якостей учасників ділової гри. Проведення занять в ігрових формах буде більш ефективним, якщо дії викладача звернені не до абстрактного студента, а до конкретної особистості або глибоко вивченої групи студентів.

5. Визначення структури гри. Структура визначається з урахуванням цілей, задач, теми, кількості учасників та рівня їх підготовки.

6. Діагностика об'єктивних обставин. У цьому випадку розглядається питання про те, де, як, коли та при яких умовах, з якими предметами буде проходити гра, тобто оцінюючи її зовнішні атрибути (аудиторія, технічні засоби навчання, навчальне заняття за розкладом тощо).

7. Виявлення можливих варіантів перебігу гри, вибір оптимального варіанту з урахуванням специфіки студентської групи.

8. Завдання для самостійної роботи студентів для поглиблення знань та умінь, отриманих у процесі гри [8].

Звісно, ігрові технології не є основним засобом засвоєння навчального матеріалу, але вони значно збагачують педагогічний процес і розширюють можливості студентів та викладачів. Ігрові технології у будь-якому випадку не повинні замінити традиційні, перевірені багаторічним досвідом, методи навчання, але можуть доповнювати їх, сприяти більш повному досягненню поставленої мети і завдань. Але планування й проведення занять із використанням

ігрових технологій потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях викладача, його вміння організувати свою роботу зі студентами. Саме тому подальше дослідження цього питання необхідно спрямувати на вивчення специфіки застосування ігрових технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів, розроблення на цій основі методичних рекомендацій для науково-педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія / І.М. Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Нетрадиционные методы преподавания социологии : Учебно-методическое пособие для преподавателей социологических дисциплин / Под ред. И.Д. Ковалевой. – Харьков : ХГУ, 1997. – 243 с.
5. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособ.] / Г.К. Селевко. – Москва : Нар. обр., 1998.
7. Стрельников В.Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В.Ю. Стрельников, І.Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.
8. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Т.І. Туркот. – Київ : Кондор, 2011. – 628 с.
9. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – Київ : «Академвидав», 2006. – 352 с.

This article is devoted to the study of technology education and training in higher education. It has been underlined the effectiveness and feasibility of using game technologies in the preparation of students. Game activity is defined as a means of positive psychological, social and educational impact on students. The author delineated the concept of “a game” and “game technology”. It was found out that the term “game technology” is a broader one and includes quite a broad group of methods and techniques of teaching in the form of various educational games. Game technology due to its structural components has a clearly defined didactic mission, game plan, a supervisor (mentor), distinct rules. The author defines different types of didactic games, namely, game exercises, game discussion, game situation, role and business games training, computer, business games. In particular, it has been emphasised on a detailed examination of a new type of games - business games contributing simulation, operational, character role-playing, business theatre and psycho-sociodrama. It has been described their specific features and stages of implementation such as: to familiarize the participants with the purpose, objectives and conditions of the game; instruct on the rules of the game; dividing the participants in the working groups; assessment and conclusions of the results of the game. As a result, it has been given a specific plan of action of the teacher in the planning of a didactic game which includes: theme selection, formation of the goals and objectives of the game, determining the structure of the game, identifying possible variants of the course of the game. It is emphasized that game technology is not a single means of study, but it greatly enriches the teaching process and empowers students and teachers.

Key words: *technology, pedagogical technology, educational technology, game technology, game, business game, simulation, operation, role play, business theatre, psycho-sociodrama.*

УДК: 37.014 (477) «20»

Світлана Поліщук
Svitlana Polischuk

ШЛЯХИ РЕФОРМУВАННЯ І РОЗБУДОВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ» І «НАЦІОНАЛЬНОЇ ДОКТРИНИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У XXI СТОЛІТТІ»

WAYS OF REFORMING AND DEVELOPING OF UKRAINIAN SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THE LAW OF UKRAINE

На основі головних положень Закону України «Про освіту» і «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті» автор статті зосереджує свою увагу на основних напрямках і шляхах розбудови вітчизняної школи. При цьому підкреслює і вказує на необхідність доведення її до рівня європейських і світових стандартів. Ключовим у вирішенні цієї проблеми і поставленими перед вітчизняною освітньою системою завдань є: вдосконалення начального і виховного процесу; застосування діяльнісного підходу до здійснення поточного контролю рівня знань школярів; використання високоефективних форм і методів оцінювання.

Ключові слова: освіта, знання, контроль, оцінювання, розбудова, реформування, удосконалення, підхід.

Інтегрування національної системи освіти до європейського й світового освітнього просторів робить освіту одним із найважливіших напрямів державної політики України, оскільки саме освіта є тим ресурсом, який найбільшою мірою впливає на культурний і духовний розвиток суспільства. Тому важливим на сьогоднішній день є пошук і реалізація теоретичних і технологічно-методичних шляхів розбудови вітчизняної школи в контексті «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті».

На сьогоднішній день вітчизняна школа неповною мірою відповідає вимогам часу, її світовим стандартам.

Уважаємо, що сучасна вітчизняна школа повинна базуватись на основі кращих соціально-історичних досягнень із урахуванням морально-етичного стану суспільства, вікових традицій народу, напряму розвитку держави і, звичайно, усвідомлення життєвої потреби трудової активності, ініціативи, підприємства, розуміння економічних законів і проблем суспільства та шляхів їх розв'язання, готовності до соціальної творчості як умови соціальної адаптації, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в ринкових відносинах [1].

Основою досягнення цієї мети є поліпшення виховання і навчання учнів, що великою мірою залежить від рівня відповідності, як відзначалось вище, європейським і світовим стандартам, від професійної діяльності вчителів, від контролю і вміння оцінювати набуті в ході навчання знання учнів тощо.

Безумовно, визначальними напрямками у навчанні й вихованні молодого покоління в нашій державі повинні бути ідейна спрямованість, високі моральні цінності, залучення шкільної молоді (і не тільки) до активної суспільної діяльності; вміння і бажання поєднувати власні інтереси з державними, а головне, щоб навчальний процес міг відповідати можливостям і здібностям учнів і забезпечував високий рівень їхньої підготовки. Тобто повинний здійснюватися постійний і всебічний розвиток особистісного потенціалу учнівської молоді, за якого відбувається, як підкреслює вчена І. Кучинська [4, с. 9-15], гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта.

Щоб досягти поставленої цілі в умовах реформування вітчизняної школи, необхідно впроваджувати у життя систему заходів, які були б спрямовані на патріотично-громадське виховання молоді.

Метою написання статті є пошук шляхів і засобів направлених на розбудову вітчизняної школи відповідно до європейських і світових стандартів, і висвітлення ключових орієнтирів громадського формування молоді.

Зміст нашої статті має певний науковий характер, оскільки в ній узагальнюються і систематизуються отримані в результаті проведених нами досліджень. Опрацювання й практичне використання цих даних, безумовно, сприятиме як поліпшенню навчального і виховного процесів у вітчизняній школі, так і створенню дієвої системи контролю навчальної діяльності школярів, що, в свою чергу, сприятиме інтенсивному розвитку в них теоретичної свідомості й мислення. Це дасть змогу поліпшити засвоєння теоретичних знань і виявити специфічні здібності кожного учня зокрема.

Теоретико-методичною основою наших досліджень є філософські ідеї щодо діалектичного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ у суспільстві та необхідності їх вивчення в конкретно-історичних умовах, доцільності творчого використання здобутків вітчизняних учених-педагогів у сучасній практиці освіти й виховання.

Питанням вдосконалення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі і проблем її розбудови на цьому етапі приділяють увагу низка провідних українських учених-педагогів: О. Сухомлинська, І. Кучинська, М. Фіцула, Л. Ваховський, І. Бех, І. Зязюн, Н. Гупан, С. Максим'юк, Н. Агафонова, Л. Курило, А. Кузьмінський та ін.

Досліджуючи становлення національної системи освіти в Україні, вчена Н. Агафонова звертає увагу на те, що вітчизняна освітня політика повинна розроблятися із врахуванням світових стандартів [1]. Л. Прокопенко у своїй монографії простежив генезу та розвиток державної освітньої політики в Україні, створення й впровадження в практику моделі нової національної школи [7, с. 55-58].

Проблемам модернізації навчального і виховного процесів також велика увага приділяється з боку державних органів. Передові політичні діячі, український уряд і Верховна Рада, представники української інтелігенції стурбовані низьким рівнем вітчизняної освіти й шкільництва, звертають увагу на необхідність реформування національної школи. В зв'язку з цим, прийнято низку законодавчих актів та постанов, направлених на розбудову вітчизняної школи, до підвищення її до світових стандартів. Безумовно, ключовими з них є Закон України «Про освіту» і «Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI столітті» [3].

Проблема поліпшення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі стала предметом дискусій педагогів у різних освітніх закладах. Так, учений Н. Гупан підкреслює необхідність теоретичного обґрунтування вітчизняної системи освіти. Окремі сучасні педагоги вказують на доцільність запозичення і впровадження в навчальний і виховний процеси педагогічних ідей та здобутків зарубіжних учених. Але при цьому, як підкреслює відомий педагог О. Сухомлинська, безумовно є національне виховання й національна школа.

Учена І. Кучинська зазначає, що ідейно-політичний напрям виховної діяльності сприяє більш ефективному формуванню політичної культури та політичного мислення молоді [4, с. 10]. Розвиваючи свою думку, зосереджує увагу на тому, що ми сьогодні намагаємось зорієнтувати процес громадського формування в контексті прагнень побудови сильного, грамотного, інтелігентного й патріотичного суспільства. Тобто суспільства творчого й динамічного, заснованого на ідеях ліберального плюралізму, пластичного щодо найрізноманітніших змін і впливів, просякнутого духом індивідуальної ініціативи, раціонального осягнення світу, критики і самокритики [4, с. 11].

Виховний процес у школі повинний бути направлений на формування в учня про себе не просто як про громадянина, який підтримує чинний лад, а як про незалежну особистість, здатну прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу [4, с. 10]. Тому так важливо, на наш погляд, щоб сучасна школа спрямовувала виховний процес учнів, згідно завдань, які випливають із основних положень Закону України «Про освіту» і зі змісту «Національної доктрини розвитку України у XXI столітті». Саме такий підхід може допомогти виховати і використати людину з високими моральними цінностями.

Тобто людину не егоцентричну, не егоїстичну, не тільки таку, яка б лише ставила собі мету, добитись успіху в особистому житті і в суспільстві будь якими зусиллями, ціною любих жертв.

Саме тому ми повинні спрямовувати зусилля школи, сім'ї і громадськості, щоб виховати людину, яка б керувалась в своєму житті не «шкурними» інтересами, а яка б прагнула спрямовувати свої зусилля на те, щоб найбільшою мірою самореалізуватись як в особистому житті, так і в суспільстві.

Згідно вчення І. Вернадського, людина набуває своєї духовної сутності, стає частинкою людства, сягаючи культури і творячи її.

Не менш важливим у розбудові вітчизняної школи на сучасному етапі є вдосконалення процесу навчання учнів і здійснення дієвого контролю за рівнем їхньої підготовки.

Що стосується першої половини поставленого перед освітньою системою завдання, то варто відзначено, що навчальний процес у школі повинен здійснюватися на основі інноваційних досягнень. Тобто з метою кращого засвоєння навчального матеріалу в школах доцільно використовувати сучасні високо-технологічні засоби: комп'ютерну техніку, ділові ігри й інші різноманітні прогресивні технології та методи. Саме інноваційний розвиток освіти України є незапереченням стимулом поглиблення виховного і навчального процесів у вітчизняній школі, а також здійснення дієвого контролю перевірки рівня знань учнівської молоді. Тому, виходячи із завдань, які стоять перед вітчизняною освітньою системою, необхідною умовою покращення навчального процесу і на цій основі поглиблення знань школярів, є створення стимулювальної системи контролю навчальної діяльності учнів.

Питаннями психолого-педагогічної діагностики, у яких розглядається контроль і його функції у навчальному процесі займалися і займаються низка провідних вітчизняних учених-педагогів: Б. Ананьєв, І. Акімова, Б. Безпелько, Н. Бібік, К. Гуревич, В. Максимов, Н. Тализіна, Т. Мартинюк [5, с. 27].

Зокрема, вчена О. Барановська зазначає, що визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з погляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна просто не тільки сприяти формуванню у людині суми знань, умінь та навичок, але й сформувати її компетентність як самоздатність до оптимальних дій. Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчання та розвитку. Поняття компетентності зводиться не лише до знань, умінь та навичок, але й належить до сфери інтегрованих умінь і якостей особистості. У класах застосовуються різні види контролю: поточний, періодичний, тематичний, підсумковий самоконтроль тощо. Вибір контролю (перевірка й оцінювання), їх поєднання, взаємозалежність між ними визначається специфікою змісту навчальних предметів [2].

Розглядаючи необхідність подальшого удосконалення навчально-виховного процесу, як передумови зростання учнів до навчання й підвищення якості їхніх знань варто звернути увагу на доцільність застосування у школах найрізноманітніших методичних прийомів. Оскільки правильний вибір форм і методів навчання є однією з найголовніших умов підвищення ефективності уроку. Спільна діяльність учителя та учнів із опрацювання програмного матеріалу у будь-якій з педагогічних технологій складається з трьох основних компонентів: орієнтаційного, виконавчого, контрольного. Педагогічний контроль має важливе виховне, освітнє та розвивальне значення. Він сприяє всебічному розвитку особистості, підвищує відповідальність за рівень виконання завдань, привчає учнів до систематичної розумової праці, активізує пізнавальні інтереси, формує позитивні моральні якості [2].

Звертаючи увагу на роль та значення оцінювання знань учнів, вчена Т. Мартинюк підкреслює, що система оцінювання має базуватися на принципі гуманізації і повинна встановлювати об'єктивну оцінку якості знань учнів. Контроль є важливим чинником управління навчально-виховним процесом, одним із дієвих засобів підвищення ефективності пізнавальної діяльності. Контрольний етап навчання включає перевірку, оцінку та облік і є основною складовою діагностування (об'єктивного визначення результатів навчання).

Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, рівень розвитку інтелектуальних, загально-навчальних і соціальних умінь, досвід творчої діяльності учнів й досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої діяльності [6].

Особливо важливе значення при здійсненні оцінювання знань учнів відводиться поточному контролю, оскільки від того, як організований контроль, багато в чому залежать результати навчання і виховання учнів. Такий вид контролю здійснюється на всіх макроетапах процесу поурочного вивчення теми. Зокрема, Т. Мартинюк зазначає, що він є компонентом процесу оволодіння темою уроку. Це визначило його основні цілі: встановлення й оцінювання рівнів розуміння і первинного засвоєння окремих елементів змісту теми, встановлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем уроків, закріплення знань, умінь і навичок, їх актуалізація перед вивченням нового матеріалу. Результати поточної перевірки на самостійному етапі в структурі уроку оцінюється в оцінних судженнях або в балах. У процесі оволодіння новим змістом, тобто під час засвоєння, систематизації й узагальнення, застосування нових знань, умінь і навичок, оцінка виставляється тільки за достатньо повні й правильні відповіді. Інформація, отримана на підставі поточного контролю, є основою для корегування методики роботи вчителя на уроці, запобігання відставання окремих учнів, раціонального корегування навчального процесу, запорукою досягнення поурочних цілей [5].

Розкриваючи значення проведення поточного контролю в навчальному процесі, Т. Мартинюк звертає нашу увагу на мету його застосування. Зокрема, вчена займає, що організація поточного контролю за використанням технології діяльнісного підходу має за мету: оптимізацію навчально-виховного процесу під час проведення уроків; удосконалення контролю знань учнів з предмета; забезпечення вчителю оберненого зв'язку; допомога в оцінці успішності навчання та своєчасне внесення в нього потрібних коректив; формування системності у виконанні домашніх завдань учнями; формування активності на всіх етапах уроку; розвиток мислення учнів [6].

Здійснюючи оцінювання рівня знань учнів та контролюючи їх навчальні досягнення, вчитель повинний дотримуватись дидактичних вимог, використовувати різні форми оцінювання, пам'ятати про те, що від вірного оцінювання залежить емоційний стан учня і ефективність начального процесу загалом.

Отже, розбудова вітчизняної школи в межах «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» повинна мати багатогранний характер. Вона повинна охоплювати всі головні аспекти шкільного життя, оскільки навчальна діяльність повинна не тільки сприяти формуванню в учнів суми знань, умінь та навичок, але й сформувати їх компетентність як самоздатність до оптимальних дій.

Тільки такий системний підхід до проблем і завдань школи дозволить підняти сучасну вітчизняну школу до європейського і світового рівнів, на що саме і націлені Закон України «Про освіту» і «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті».

Список використаних джерел

1. Агафонова Н.В. Становлення національної системи освіти в Україні: 1917-1920 рр. : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 0700.01 «Історія України» / Надія Василівна Агафонова : Одес. держ. ун-т ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 1998. – 16 с.
2. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О. Барановська // Рідна школа. – 2000. – № 17. – С. 48-50.
3. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні / Н.М. Гупан. – Київ : Вид.-во Нац. пед. ун-та ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
4. Кучинська І.О. Ключові орієнтири громадського формування студентської молоді в умовах сьогодення / І.О. Кучинська // Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2015. – Вип. 19. – Частина 2. – С. 9-15.
5. Мартинюк Т.С. Діяльнісний підхід до організації поточної перевірки та актуалізації знань учнів / Т.С. Мартинюк // Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика. –

- Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 19. – Частина 2. – С. 26-31.
6. Мартинюк Т.С. Діяльнісне спрямування уроків географії в моделі емпайерменту [Електричний ресурс] / Т.С. Мартинюк // Народна освіта. – 2012. – Вип. 1.
7. Поліщук С.В. Необхідність вдосконалення навчального і виховного процесів у вітчизняній школі / С.В. Поліщук // Збірник наукових праць Педагогічна освіта: теорія і практика. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – Вип. 19. – Частина 2. – С. 55-58.

The article deals with the peculiarities of pupils' extraclass moral education in residential care establishments. The characteristics of the process of moral education and basic tasks of moral education implementation in the middle school of residential care establishments have been defined.

The formation of moral behavior of the pupils of such educational establishments depends mostly on the school, teachers, educators and friends substituting a family. It's a guided process and its organization is interdependent with pedagogical conditions. The author stresses on the fact that pupils devoid of normal human relationships from early childhood, and they are accustomed to living in the unhealthy psychological climate. In most cases these children have abnormal and harmful habits. Pupils living in residential children's institutions have various specific complexes at every age stage of their development; that distinguishes them from their peers growing up in a family.

The process of teenagers' personality formation in residential care establishments is realised in the nature of their intentions, aspirations and desires. They have mild personal contacts in relations with adults and choosing relationships with peers. The analysis of the process of pupils' moral personality formation in the 5-9th forms is made on the basis of works of such scholars as V.M. Haluzinskiy, L.V. Kanishevskiy, B.S. Kobzar, R.A. Naumenko, V.H. Sliusarenko.

Key words: moral education, residential care establishments, pupils of 5-9 forms, moral behavior.

УДК 008:37.064.3-054.57

Володимир Присакар
Volodymyr Prysakar

ЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДОМІНАНТА ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

ETHNIC TOLERANCE AS A DOMINANT OF EDUCATION OF PUPILS' CULTURE OF INTERETHNIC RELATIONS

У статті розкрито проблему етнічної толерантності, яка на думку автора виступає домінантою виховання у школярів культури міжетнічних відносин. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів проведеного дослідження окреслено шляхи, спрямовані на поліпшення виховання в учнів 7-9 класів етнічної толерантності через комплексне використання виховних можливостей дисциплін гуманітарного циклу та використання інтерактивних форм роботи.

Ключові слова: етнічна толерантність, культура міжетнічних відносин, поліетнічне суспільство, виховання, національна ідентичність, інтолерантність, інтерактивні форми виховання, етнічна приналежність.

Процес розбудови державності в Україні передбачає втілення у національній свідомості таких загальнолюдських морально-етичних цінностей, які сприяли б незалежності країни, підтримували її внутрішню цілісність. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на

2012-2021 рр.» зазначається, що «Система освіти має забезпечувати формування особистості яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [5]. Сучасний світ – це не замкнений простір людського буття, обмежений кордонами, він, насамперед, є глобальний, полікультурний, у якому існують сталі дружні зв'язки й відкриті відносини на основі рівноправності, взаємоповаги, рівноцінності кожної культури тощо. Основною цінністю, яка притаманна людині сучасного світу, є толерантність. Україна є поліетнічною державою, в якій органічно переплетені культури багатьох народів, їх традиції, звичаї, вірування, обряди тощо. В таких умовах толерантність є необхідним чинником досягнення гармонії у суспільстві й особистого самоутвердження кожної людини. Етнічна, релігійна та соціальна різноманітність українського суспільства вимагає виваженої освітньої та виховної політики, яка буде сприяти створенню умов для розвитку та реалізації кожною особистістю своїх можливостей і демократичних прав на засадах толерантності, оскільки її принципи є базисом для таких гуманістичних цінностей як людяність, взаємоповага, свобода вибору, демократія, право, які спрямовані на врегулювання міжособистісних та міжгрупових взаємовідносин. Проблема толерантності є особливо актуальною у наш час, коли світове співтовариство починає розуміти необхідність установаження цивілізованих дружніх відносин між людьми з різним кольором шкіри, різним віросповіданням та етнічною приналежністю.

Дослідження теоретико-методологічних підходів до вивчення толерантності (О. Асмолов, О. Безкоровайна, С. Болдирева, Б. Гершунський, О. Довгополова, Д. Колесов, О. Кондаков, В. Маралов, З. Мубінова, О. Пастухова, В. Попов, О. Тишков, О. Швачко та ін.) дали змогу констатувати, що толерантність є багатоаспектною, міждисциплінарною категорією, яка є предметом наукових інтересів філософів, політологів, культурологів, соціологів, етнологів, психологів, педагогів, а тому діапазон її інтерпретації постійно розширюється. У контексті педагогіки проблему виховання у дітей та учнівської молоді досліджували І. Бех, Т. Білоус, О. Грива, О. Клепцова, Е. Койкова, Т. Ліхачова, В. Маралов, Г. Маслова, М. Міріманова, А. Погодіна, П. Степанов, Ю. Тодоровцева та ін.

Проблема толерантності в поліетнічному суспільстві, особливості національної толерантності в Україні займає важливе місце у науковому доробку І. Жданової, І. Кириченко, Т. Пилипенко, Н. Паніної, Р. Чілачави, І. Пілсудської, Ю. Тищенко та ін. Із російських дослідників питань етнічного аспекту толерантності, формування толерантних установок, спрямованих на досягнення злагоди і взаєморозуміння між представниками різних етносів необхідно відзначити наукові праці А. Акулової, А. Дмитрієва, Л. Дробіжевої, Н. Денисової, Г. Солдатової, Г. Тишкова, В. Шаліної та ін. У низці зарубіжних досліджень із цієї проблематики варто відзначити концепцію етнічного плюралізму, розроблену вченими із США П. Брасом, П.Л. Ван ден Бергом, М. Хехтером, що стосується питань побудови толерантної культури на основі співіснування різних етнонаціональних товариств у межах єдиного комунікативного соціокультурного середовища. Велике значення щодо дослідження та кореляції динаміки рівня толерантності у сучасному європейському суспільстві у зв'язку з розвитком етнічної складової соціальної та індивідуальної свідомості, на наш погляд, мають праці Дж. Вагнера, Дж. Мендока, М. Сандерса, С. Стоуффера, Дж. Уільямса та ін.

Таким чином, актуальність цієї проблеми зумовлена, з одного боку, потребами сучасного суспільного життя, з іншого – потребами педагогічної теорії й практики, зорієнтованих на толерантність, загальнолюдські та етнокультурні цінності, необхідні етнотолерантні установки педагога з метою реалізації позитивного потенціалу ситуацій міжетнічної взаємодії в учнівському середовищі. Тому метою статті є науково-методичне обґрунтування процесу виховання в учнів етнічної толерантності на основі результатів дослідно-експериментальної роботи з метою створення сприятливих умов для їх адаптації в процесі міжетнічних відносин.

Відповідно до Декларації принципів толерантності, затвердженої ЮНЕСКО, толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу,

форм самовираження та самовиявлення людської особистості, знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань, це єдність у різноманітті, це те, що уможливорює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру [2].

Толерантність учені розглядають як етико-філософську категорію, соціальну цінність, принцип людських взаємовідносин, особистісну якість, правову потребу, соціально-культурний феномен, метод соціально-політичних рішень. У філософському енциклопедичному словнику подано таке визначення: «Толерантність – від лат. *tolerantia* – терпимість – термін, що ним позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних)» [7, с. 642]. «Толерантність необхідна по відношенню до особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості в собі і свідомості, надійності своїх власних позицій, ознакою відкритості для всіх ідейних течій, яка не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції» [3, с. 457]. Сутнісними характеристиками цієї моральної якості особистості також є повага, симпатія, доброта тощо.

Із позиції вчених-соціологів толерантність є тією «культурною» установкою, ставленням, спрямованістю особистості, яка передбачає не ідею космополітизму, а розуміння відмінності, унікальності своєї групи й перевагу власних етнокультурних цінностей [4, с.69]. До цього слід додати, що толерантність – це терпимість, розуміння, здатність перейматися і розуміти відчуття інших людей; дружлюбність, спокій, адекватне сприйняття; мирна налаштованість; антипод агресивності, злостивості і дратівливості.

Трактування поняття толерантності в педагогіці варто розуміти як готовність прийняття інших такими, якими вони є, як спосіб взаємодії з ними на основі згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими методами, як «... здатність людини (або групи) співіснувати з іншими людьми (спільнотами), яким притаманні інші менталітет, спосіб життя» [1, с. 12]. При цьому процес виховання толерантності необхідно розглядати як цілеспрямовану організацію позитивного (подолання негативного) досвіду толерантності, тобто створення простору прямої або опосередкованої взаємодії з іншими – за поглядами або поведінки – людьми, їх спільнотами, тобто – співіснування різного.

Отже, толерантність – це норма соціальних відносин в умовах існування відмінностей. Причому, якщо суспільна оцінка цієї норми, заснована на критеріях гуманізму, громадянськості, прийняття різноманіття, миролюбності та інших подібних принципів є позитивною, то мова йде про толерантність, якщо негативною – про інтолерантність. Норми інтолерантності поведінки можуть мати як вузький, так і найширший діапазон поширення: від норм девіантної поведінки частини підлітків – до фашистських, нацистських, авторитарних, тоталітарних норм усього суспільства. З позицій соціальної психології саме явище толерантності не можна розуміти інакше як в контексті взаємодії двох або декількох спільнот, груп, країн тощо, кожна з яких має певну, насамперед, культурну специфіку і, що особливо важливо, саме через цю специфіку стає об'єктом групового сприйняття, і тому практично обґрунтований сенс толерантності полягає не в утвердженні універсальних принципів, а в забезпеченні мирного співіснування різних груп, кожній з яких притаманна своя ідентичність. Сутнісні ознаки толерантності – це, з одного боку, гарантоване збереження відмінностей (критерій – збереження позитивної ідентичності), з іншого – пошук і «визнання» подібності (продуктивний діалог, співпраця, культура світу). Ймовірно, толерантність, якщо її розуміти як установку, і являє собою готовність до співпраці при встановленні оптимального балансу двох різних ідентичностей.

Як установка, толерантність повинна носити характер добровільного індивідуального вибору; вона не нав'язується, а здобувається через виховання, інформацію й особистий життєвий досвід. Як дія, толерантність – це активна позиція самообмеження і навмисного невтручання, це добровільна згода на взаємну терпимість різних і протидіючих у незгоді суб'єктів. Таке розуміння, такий підхід у визначенні цього суперечливого явища дуже близький педагогіці. На наш погляд, саме процес розвитку культури міжетнічних стосунків у школярів і знаходиться у сфері формування внутрішніх установок, відносин та переконань особистості.

У суспільствознавчих науках у структурі культури міжетнічних відносин, толерантність – це «особистісна чи громадянська характеристика, яка передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатомірними, а значить, і погляди на цей світ різні, і не можуть і не повинні зводитися до однаковості або на чийсь користь» [6, с. 259].

Розглядаючи етнічну толерантність як особливу ціннісну орієнтацію, що є домінантою культури міжетнічних відносин, виокремимо основні рівні цієї соціально-психологічної ознаки особистості, враховуючи основні структурні компоненти культури міжетнічних стосунків, – когнітивний, емоційний і поведінковий.

Перший рівень – низький, характеризуємо як інтолерантність. Основними критеріями цього рівня є: відсутність систематизованих знань щодо історії, культури, традицій і звичаїв свого та інших народів, або надто поверхові знання; негативне емоційне ставлення до представників інших народів; бажання спілкуватися з представниками лише свого етносу; не сформованість норм поведінки в поліетнічному середовищі.

Другий рівень – середній, вирізняємо за такими критеріями: наявність систематизованих знань щодо історії і культури свого та інших народів; нейтральне емоційне ставлення щодо останніх; поведінка щодо представників інших етносів є унормованою для поліетнічного середовища, але спілкування має вибіркового характеру.

Третій рівень – високий, визначаємо за такими критеріями: цілісне уявлення про історію і культуру свого та інших народів, про поліетнічність навколишнього світу; сформованість пізнавального інтересу щодо історії та етнокультурних особливостей народів світу; позитивне емоційне ставлення до представників інших етносів, висока оцінка самого факту наявності етнокультурних відмінностей; ініціативність та активність у міжетнічних відносинах, прагнення до спілкування та співробітництва з представниками інших народів та етнічних груп.

Для виявлення рівня сформованості етнічної толерантності серед учнів 8-9 класів проведено дослідження у загальноосвітніх навчальних закладах з українською і польською мовами навчання Хмельницької області та українською і румунською мовами навчання Чернівецької області серед учнів 8-9 класів. До анкети були включені запитання, які спрямовані на виявлення толерантності до представників інших національностей та їх культур тощо. Кожне із запропонованих запитань передбачало три варіанти відповіді, за якими відповідно підраховувалася кількість балів і визначався рівень усвідомлення учнями змісту толерантності та рівень її наявності.

За результатами анкетування та написання твору на вільну тему: «Що таке толерантність?» було визначено рівень обізнаності учнів про толерантність. Так, лише 2,5% від загальної кількості опитуваних продемонстрували високий рівень засвоєння знань про толерантність. Вони готові до конструктивного діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії з представниками різних культур, національностей, доброзичливі та стримані. 42,2 % мають середній рівень обізнаності щодо толерантності, який виявляється у тому, що вихованці мають певні, але не глибоко усвідомлені знання про сутність етнічної толерантності. Вони не завжди готові до позитивної взаємодії, співпереживають в основному близьким людям, доброзичливі, але не завжди стримані, малоініціативні. Більше половини, тобто 55,3 % мають низький рівень засвоєння знань про етнічну толерантність. У таких учнів знання про сутність толерантності поверхові або зовсім відсутні і вони не бажають їх розширити й поглибити. Вони характеризуються пасивністю і байдужістю до оточуючих, небажанням конструктивно взаємодіяти і спілкуватись, недостатньою вихованістю толерантних якостей, нетерпимістю до опонентів. Слід також додати, що за аналізом змісту творчих робіт 41,6 % учнів знайомі з поняттям етнічної толерантності, але визначають не більше однієї-двох її ознак тощо.

На запитання анкети: «Якою буде Ваша поведінка, коли Ви отримаєте доручення для виконання разом з однокласником іншої етнічної групи?» результати відповідей були такими: відмовилися би від виконання доручення або просили би у напарники представника своєї етнічної групи – 14,2% респондентів; намагалися б виконати усю роботу самотужки, не долучаючи представників інших етнічних груп – 16,4% респондентів; намагалися б у процесі виконання завдання зважати насамперед на професійні якості напарника, а не на його етнічну

приналежність – 26,3% респондентів; намагалися б у процесі виконання завдання контактувати лише у межах ділового партнерства – 32,6% респондентів. І лише 10,5% респондентів зазначили, що намагалися б глибше пізнати напарника, спрямувати відносини з ділових у приватне спілкування.

Учням було запропоновано ситуацію й іншого характеру, як-от: «За мовленням супутників, які перебувають з Вами у вагоні потягу чи інших транспортних засобах, Ви переконані, що вони є представниками іншої етнічної групи. Якою буде Ваша поведінка?» Відповіді були такими: Стали би вимагати пересадити їх на інше місце – 18,7% опитуваних; зайняли би своє місце, але робили б вигляд, що не помічають супутників – 26,2% опитуваних; обмежилися б формальними привітаннями – 38,4% опитуваних. І лише 16,7% опитуваних виявили готовність до спілкування без очікування ініціативи з боку супутників, без настирливості поцікавилися би їхнім місцем проживання, культурними пам'ятками їхньої місцевості тощо.

У процесі дослідження за допомогою методу моделювання ситуації морального вибору для виявлення їх рівня та вміння правомірно поводитись із представниками інших етносів у можливих конфліктних ситуаціях учням було запропоновано уявити ситуацію, за якої принижують їхню етнічну гідність та спрогнозувати свою поведінку. Результати нашого дослідження підтверджують, що лише 18,6 % із них діяли би конструктивно. В цьому аспекті «конструктивними» вважаємо дії, що характеризують толерантне ставлення до представників інших етносів, свою гуманну поведінку по відношенню до них. Неконструктивні дії (ті, що ведуть до розгортання конфлікту) у критичній ситуації вчинили б 32,7 % учнів; 21,2 % опитаних діяли би агресивно, а 28,3 % учнів не виявили бажання оприлюднювати свої дії.

Оцінюючи свої почуття за умов образи етнічної приналежності, 74,8 % респондентів відповіли, що відчувають негатив (відразу, обурення, гнів, смуток, скорботу); 8,2 % учнів 8-9 класів виявили індивідуальне, байдуже ставлення до цього, а 17 % не відповідали. Насторожує і той факт, що з 79,5 % респондентів, котрі висловились про необхідність за міжетнічних конфліктів захищати інтереси особистого етносу, – 32,7 % діяли би неправомірно, а 24,1 % – агресивно.

Формування в учнів етнокультурної толерантності може здійснюватись шляхом комплексного використання виховних можливостей дисциплін гуманітарного циклу поєднанням базових знань про культуру свого та інших народів за їх поведінкою та індивідуальним практичним досвідом, а також організацією практичного спілкування з представниками різних етнічних груп, здійснення оцінки і контролю за розвитком у них міжетнічних стосунків. Уважаємо, що цей процес повинен впроваджуватись за трьома етапами. Перший етап передбачає формування уявлень про загальнонаціональні цінності у відповідності із завданнями виховання етнічної толерантності учнів.

У силу своєї специфіки предмети гуманітарного циклу, володіючи відповідним виховним потенціалом, актуалізують своїм змістом загальнонаціональні цінності через формування уявлень про важливі події в історії країни, представників різних культур, формують емоційно-ціннісне ставлення до історичної і культурної спадщини України, що сприяє кращому розумінню та засвоєнню своєї та інших культур. Навчання толерантності включає розвиток в індивіда (учня, вчителя) терпимості щодо культурних відмінностей і ліберальне ставлення до представників інших етносів, навіть якщо на перший погляд вони здаються неприємними або абсурдними, тому слід бути готовим до відхилень від загальноновизнаних стандартів та оцінки і розуміння відносно їх дотримання. На цьому етапі не слід очікувати, що толерантний учень буде радіти чи захоплюватися етнокультурними відмінностями своїх однолітків, оскільки іноді терпимість сприймається як вимушена й прикра необхідність, від якої особистість може усунутись у будь-яких обставинах. Однак, якщо в освітньому закладі у навчальних цілях в ухвалях, планах педагогічних та учнівських рад або просто на стенді буде написано: «У нашій школі вітається толерантність», то вже одне таке гасло може створити хорошу основу для переходу на інший рівень розвитку толерантності. В учнів з'являться початкові паростки впевненості в тому, що їх відмінності в мові, одязі, не є причиною прояву інтолерантності і не можуть бути предметом сарказму, остракізму, іронії, сміху, знущання до представників інших етносів. Бути толерантним – значить, уже кидати виклик ненависті, дискримінації,

нехай і не в активній формі. Можливо, таке опротестування не буде переконливим і гучним, але толерантний учень не буде ображати людину, яка чим-небудь відрізняється від інших, не скоїть до неї насильницьких і жорстоких дій.

На другому етапі зміст класних годин та інших виховних заходів повинен бути спрямованим на осмислення і засвоєння учнями загальнонаціональних цінностей, формування навичок толерантної поведінки, розвиток рефлексії. Актуалізація виховного потенціалу як класних годин, так і виховних заходів повинна наповнюватися зворушливістю, доступністю та емоційністю матеріалу, що реалізується переважно активними методами, спрямованими на стимулювання діяльності учнів, які виступають рівноправними суб'єктами виховного процесу. Розуміння й прийняття іншої культури – припускає вивчення і надання підтримки щодо культурних відмінностей. Водночас кожен учень, якщо в класі є представники тих народів, які проживають в Україні, повинен бачити, що вчитель сприймає відмінності і не заперечує їх унікальність, а відноситься з розумінням і бажанням дізнатися про неї більше і краще зрозуміти її.

Враховуючи особливість учня, його ідентичність як силу, як перевагу, а не як проблему чи перешкоду, вчитель розглядає культурну відмінність як стимул до того, щоб навчити інших учнів розуміти й приймати культурний плюралізм, жити за демократичними правилами. Цим самим, опанувавши вмінням розуміти і сприймати відмінності, учень переходять на наступний рівень багатокультурності – повага до культурних відмінностей.

Третій етап процесу виховання в учнів етнічної толерантності передбачає організацію міжетнічної взаємодії на основі сучасних технологій. Так, у ході проведення комунікативних тренінгів «Я і мої цінності», «Знайомтесь – толерантність», «Толерантна особистість», «Вчимося ефективно спілкуватись» тощо таких інтерактивних форм роботи підлітки не тільки усвідомлюють сутність понять „толерантність” і „толерантна особистість”, критерії і форми соціального виявлення толерантності і нетерпимості, значення толерантної поведінки у взаємодії з представниками різних етносів, але й навчаються конкретним прийомам, які допомагали розвинути у собі якості толерантної особистості: здатність до емпатії, співпереживання і співчуття; повага до людської гідності.

Проведення рольових ігор «Цивілізація», «Міклухо-Маклай» тощо сприяють виробленню навичок толерантної поведінки, розумінню учнями незнайомого культурного середовища, почуття й емоцій, які відчувають люди в такому середовищі, усвідомленню значення толерантної поведінки у взаємодії з представниками різних етносів, ціннісному прийняттю себе, цінностей навколишнього світу тощо.

Ефективними формами формування в підлітків комунікативних навичок, уміння взаємодіяти, здатності поводитися відповідально покликані активні форми організації виховної роботи. Саме дискусії, диспути тощо спрямовані на обговорення, порівняння точок зору, аргументацію своєї позиції, обґрунтування власних оцінок, учинків, відношень, явищ міжетнічної дійсності тощо. Проведення таких форм виховання сприяє виробленню в підлітків умінь ефективного обміну інформацією, узгодження спільних дій, здатності позитивно вплинути на настрій, поведінку, переконання співрозмовника, вміння адекватно сприймати партнера по спілкуванню і встановлювати на цій підставі гуманні стосунки.

У діяльності шкільного колективу щодо виховання етнічної толерантності між суб'єктами педагогічного процесу з метою стимулювання оцінно-рефлексивної діяльності класних керівників у контексті культури міжетнічних відносин необхідною умовою є проведення циклу психолого-педагогічних семінарів. Необхідність їх проведення у системі методичної роботи зумовлено, по-перше, недостатньою обізнаністю педагогів з основними положеннями теорії і методики гуманізації міжетнічних відносин; по-друге, невмінням переважної більшості класних керівників на практиці вибудовувати оптимальні відносини зі своїми вихованцями; по-третє, небажанням певної частини педагогів позбавлятися традицій авторитарної педагогіки.

Після проведення таких інтерактивних форм виховної роботи серед учнів 7-9 класів на запитання: «Що корисного особисто Вам дала участь у тренінгу толерантності?» – 73,2% підлітків відповіли, що глибше зрозуміли зміст понять «толерантність», «толерантна особистість»; 56,8% учнів сподобалося навчатися бачити, чути і розуміти інших людей; 62,3% школярів заявили, що для них було корисно навчитися працювати у команді; 68,1% вихованців відмітили, що покращили своє вміння спілкуватися, особливо налагоджувати контакти з іншими людьми, враховуючи їх етнічні особливості, а 96,0% подякували класним керівникам за цікаво проведені та корисні для подальшого життя заняття.

Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що пріоритетною умовою підвищення ефективності процесу виховання міжетнічної толерантності учнів у навчально-виховній роботі є гуманізація відносин між усіма учасниками педагогічного процесу. Створення комфортного психологічного клімату для розвитку особистості сприяє запобіганню таких негативних проявів у поведінці підлітків, як нетерпимість, неприязнь, ворожість, насилля, агресія, душевна черствість, відсутність емпатії, конфліктність тощо.

Отже, виховання в підлітків етнічної толерантності є актуальною проблемою для педагогічної теорії й практики в такій поліетнічній державі як Україна, яку можна розглядати як ціннісне ставлення особистості до людей поряд із такими феноменами, як гуманізм, альтруїзм. Вона проявляється у визнанні, сприйнятті, розумінні представників різних культур і нерозривно пов'язана з внутрішнім відчуттям людиною почуття власної свободи й подолання власних егоцентристських та етноцентристських установок.

Процес виховання у школярів етнічної толерантності буде ефективним, якщо він є цілісним педагогічним процесом загальноосвітнього навчального закладу, в якому створені необхідні умови, спрямовані на формування толерантності учнів, які успішно реалізуються на уроках при вивченні предметів гуманітарного циклу, проведення класних годин, інтерактивних форм виховної роботи, а саме: комунікативних тренінгів, рольових ігор, дискусій, диспутів тощо.

Стаття не вичерпує всієї повноти зазначеної проблеми і передбачає подальший науково-педагогічний пошук, пов'язаний із подальшим її дослідженням. Перспективними, на наш погляд, можуть бути вивчення проблеми наступності виховання в учнів міжетнічної толерантності початкової та основної школи, в процесі вивчення окремих предметів, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів у цьому аспекті.

Список використаних джерел

1. Вульфів Б.З. Воспитание толерантности : сущность и средства / Б.З. Вульфів // Внешкольник. – 2002. – №6. – С.12-16.
2. Декларація принципів толерантності затверджена резолюцією 5.61 генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року.
3. Краткая философская энциклопедия. – Москва: Прогресс-Энциклопедия, 1994. – 576 с.
4. Молодежь XXI века; Толерантность как способ мировосприятия / Под. редакцией проф. З.Х. Саралиевой. – Н.Новгород : Издательство НИСОЦ, 2001. – 309 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
6. Тишков В.А. Очерки истории и политики этничности в России / В.А. Тишков. – Москва : Наука, 1997. – 360 с.
7. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук. – Київ : Абрис. – 2002. – 742 с.

The article deals with the problem of ethnic tolerance, which, according to the author, is dominant in the education of students' culture of interethnic relations. After analysis of theoretical and methodological approaches to the study of tolerance and research on the importance of creating a culture of interethnic communication in terms of multiculturalism in Ukraine, ethnic tolerance is interpreted by the author as tolerance in relation to values and cultural characteristics of other ethnic groups, readiness for interethnic

contacts, a set of psychological attitudes, feelings, a certain amount of knowledge and social and legal norms, which are reflected in the laws and traditions, as well as ideological and behavioral orientations etc.

Based on the obtained results of the study conducted in 2013–2015 among the students of 7–9 grades of schools with Ukrainian and Polish languages in Khmelnytsky region and with Ukrainian and Romanian languages in Chernivtsi region, the author has outlined the specifics of the process of formation by students of ethnic and cultural tolerance through the integrated use of educational opportunities disciplines of the humanities through a combination of basic knowledge about the culture of their own and other peoples of their behavior and individual practical experience and the organization of practical communication with representatives of different ethnic groups, the assessment and monitoring the development of their inter-ethnic relations in three stages.

The first stage involves the formation of ideas about national values according to the tasks of ethnic tolerance education of students through the use of educational opportunities for the humanities. At the second stage the content of class hours and other educational activities should be focused on pupils' understanding and mastering of nationwide values, the skills of tolerant behavior, development of reflection, which are realized mainly with active methods to stimulate activity of pupils', who act as subjects of the educational process. The third stage of the education of students' ethnic tolerance implies an organization of ethnic interaction on the basis of modern technologies, which includes conducting communication training, role plays, debates, discussions and more. The author argues, that the use of interactive forms of work leads to the formation of adolescents tolerant behavior through interaction with people of different ethnic groups, acquiring skills and specific techniques that help to develop them as a tolerant person: the ability for empathy, empathy and compassion, respect for human dignity.

In the end of the article the author's opinions are completed, the directions of studying various aspects of ethnic relations in Ukraine are indicated.

Key words: ethnic tolerance, culture of interethnic relations, polyethnic society, education, national identity, intolerance, interactive forms of education, humanization of relations, ethnicity.

УДК 373.011.3+378.011.3

Іванна Пукас
Тетяна Франчук
Ivanna Pukas
Tetiana Franchuk

ПЕРСПЕКТИВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА ВНЗ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ НА СТАНДАРТИ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ОСВІТИ

PROSPECTS FOR OPTIMIZATION OF SCHOOL AND UNIVERSITY'S COOPERATION ON THE STAGE OF PASSING TO THE COMPETENCY EDUCATION STANDARDS

У статті йдеться про проблеми та перспективи взаємодії вищого навчального закладу і школи з метою оптимізації розвитку систем в умовах переходу на стандарти компетентнісної освіти. Зокрема, обґрунтовується позиція, що формування цілісного освітнього простору є умовою розвитку суб'єктної позиції учня, студента в навчальному процесі, безконфліктності переходу від одного рівня освітньої діяльності до іншого. Акцентується увага на пріоритетах співпраці для школи, розвитку мотиваційного, змістового, технологічного аспектів її діяльності, забезпечення особистісної орієнтованості процесу.

Ключові слова: компетентнісна освіта, цілісний освітній простір, освітня система, взаємодія, співпраця, суб'єктна позиція.

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти визначається як перехідний, що набуває тенденцію до трансформації традиційної інформаційно-репродуктивної (студент/учень як об'єкт навчального процесу) до інноваційної, компетентнісної (студент/учень як суб'єкт навчального процесу). Проблеми пошуку шляхів, методів забезпечення переходу від класичної освіти, яка не витримує конкуренції в європейському освітньому просторі, не відповідає вимогам відкритої ринкової економіки, викликам сучасного суспільства, все більш активізуються. Очевидно, що для досягнення стандартів якості освітніх послуг рівня країн-лідерів європейського науково-освітнього простору, необхідно досліджувати весь комплекс базисних проблем, вирішення яких унеможливить гальмування подальшого інноваційного розвитку освіти як на фундаментальному, так і на прикладному рівнях.

Однією з таких проблем є фактична відсутність системної та продуктивної співпраці вищих навчальних закладів та шкіл, які за своєю суттю є взаємозалежними системами і мають високий потенціал щодо взаємного розвитку. «Взаємодія з ВНЗ сьогодні стає не бажанням окремих шкіл, а необхідністю для всієї системи загальної освіти. І не дарма найбільш успішними є школи, у яких вже давно склалися міцні зв'язки з ВНЗ» [3].

Означена проблема обумовлена, в тому числі, відсутністю комплексної державної політики в питанні переведення освіти з закритої системи з ознаками пріоритетності державного регулювання на систему, інтегровану в умови відкритого ринку освітніх послуг. Актуальність означеної проблеми обумовлена і тим, що донині в Україні найбільш поширеною є традиційна інформаційно-репродуктивна система освіти (за даними досліджень більше як 80%), що має строго регулятивні ознаки, низький потенціал саморозвитку, адаптивності, а відтак і складно інтегрується в систему ринкової економіки. Однією з основних функцій такої освіти є формування молоді людини (випускника школи, вишу) відповідно до потреб держави, що має планову економіку, тоталітарний державний устрій як в кількісному, так і в якісному аспектах. Це означає, що освітні заклади і донині більшою мірою орієнтуються на забезпечення формування молоді людини, спеціаліста відповідного типу, готового до реалізації визначених для нього функцій на репродуктивному рівні, для виконання дій у стандартних ситуаціях.

Отож, головне протиріччя, що лежить в основі зазначеної проблеми, закономірно стосується прогресивних тенденцій розвитку ринкової економіки, демократичних суспільних відносин в державі та невідповідності розвитку освіти запитам на молоду людину, фахівця, яка могла би не лише безконфліктно адаптуватися до цих умов, а і бути суб'єктом їх розвитку.

Проблеми взаємодії школи та вишу за різними напрямками їх розвитку були предметом досліджень таких науковців, як Задорожна О.М., Мірошко О.П., Стефанович Л.О., Ямшинська Н.В. та ін. Так, О.М. Задорожна виокремлює такі напрями взаємодії школи та ВНЗ, а саме: навчально-методичний, науково-методичний та профорієнтаційний [2]. Н.В. Ямшинська виокремлює такі пріоритети партнерства: удосконалення навчальної діяльності та поліпшення успішності учнів; ефективний професійний розвиток педагогів; координація, розвиток та оцінювання навчальних програм і процесу навчання; мобілізація, розподіл та ефективне використання освітніх ресурсів [5].

У дослідженнях доводиться, що інформаційно-репродуктивна система освіти не є сприятливою для конструктивних взаємовідносин, співпраці учасників освітнього процесу всіх типів та рівнів, оскільки вони виконують своє державне замовлення у вигляді забезпечення відповідною сумою знань, формування на їх основі визначеного комплексу вмінь. Тобто співпраця не є іманентною потребою навчального закладу знанневого типу, що призводить до фактичної їх ізоляції, формальності будь-яких форм взаємодії. Зокрема, такі важливі ланки системи як ВНЗ і школа існують у ній автономно, а їх співпраця є практично формальною.

Отож, не створені умови, за яких ВНЗ та школа були б зацікавлені в кооперації, взаєморозвитку, реалізації потенційних можливостей взаємовигідної співпраці, що в свою чергу, не додає конструктивізму інноваційному розвитку систем, спричиняє застій у модернізації освітніх процесів загалом.

Метою статті є спроба визначення потенціалу взаємодії школи та ВНЗ, основ його реалізації в процесі формування інноваційної, компетентнісної освіти в Україні.

Усі вищезазначені позиції можна трактувати в контексті таких глобальних тенденцій розвитку освіти, як: відкритість освітнього простору, який працює за законами ринкової економіки; глобалізація освітнього простору. Саме умови розвитку ринкової економіки, демократичного соціального устрою посиляють освіті запит на новий тип особистості, професіонала, а відтак і нову модель освіти — компетентнісну, особистісно зорієнтовану.

Компетентнісна освіта — це модель освіти, що характеризується динамічністю, відкритістю, здатністю до перманентного саморозвитку, яку можна спостерігати на прикладі країн-лідерів світового освітнього простору. Ефективність цієї освітньої парадигми досягається за рахунок само актуалізації здобувачів освіти як суб'єктів навчального процесу.

Передусім принципово міняється позиція учня, студента, а відтак і викладача, як головних суб'єктів освітньої системи. До прикладу, студенти самі стають зацікавлені в якомого ефективнішому процесі здобуття професійних теоретико-практичних компетенцій, адже за умов глобального відкритого ринку, створеного такою системою, радикально посилюється конкурентний аспект. Відповідно, посилюється конкуренція серед закладів освіти, тому і науково-викладацький склад ВНЗ перебуває в ситуації необхідності постійного підвищення рівня професійних компетенцій, здобуття нових знань, розробки нових методів, моделей навчання, поглиблення та розширення наукових досліджень. За таких умов навчальний процес стає значно ефективнішим, оскільки в системі викладач-студент обидві сторони взаємодії однаково зацікавлені в максимальній продуктивності навчання.

Сутність другої тенденції полягає в тому, що саме за рахунок нівелювання кордонів між локальними ланками освітнього простору, освітніми системами країн глобальна система освіти «західного світу» стала значно ефективнішою, що, в свою чергу, дало поштовх і до розвитку освітніх систем локального рівня. Зазначена позиція актуалізує проблему продуктивної взаємодії як на рівні міждержавних (європейський освітній простір), державних, регіональних освітніх систем, так і освітніх систем на рівні окремих навчальних закладів різних рівнів та спрямувань, які за своєю суттю, функціональним призначенням є взаємозалежними, тобто такими, що прямо або опосередковано обумовлюють ефективність одна одної.

Систематизували та обґрунтували позиції, що стосуються потенційних можливостей оптимізації розвитку освітньої системи школи, використовуючи адекватні форми співпраці з вищим навчальним закладом.

1. Забезпечення конкурентоспроможності школи на ринку освітніх послуг. Співпраця з ВНЗ, передусім, забезпечує орієнтованість освітньої системи школи на інноваційний, науково обґрунтований розвиток. «Педагогічна практика показує, що взаємозв'язок середньої і вищої освіти дозволяє вирішувати такі стратегічні завдання сучасної освіти як забезпечення безперервності освіти; розвиток технологій і ідей особистісно орієнтованої освіти; реалізації програм соціально психологічної адаптації; проведення профорієнтації; розвиток творчих здібностей особистості, формування якості, що дозволять успішно конкурувати на ринку праці та інше» [2].

2. Підвищення рівня престижу школи, за рахунок використання бренду ВНЗ, із яким вона співпрацює на постійній основі. При виборі школи більшість батьків користуються саме статусною складовою закладу, вибираючи його, в тому числі орієнтуючись на престижність, яка засвідчує відповідну якість надання освітніх послуг. Школи в умовах ринку освітніх послуг, в свою чергу, зацікавлені, щоб конкурс до їхнього закладу був якомого більшим. Це дозволяє проводити селекційний відбір і отримувати більшу кількість талановитих дітей. Школа також буде задовольняти попит ВНЗ на сильних, конкурентоспроможних абітурієнтів. Таким чином, школи можуть заключати різного роду контракти і договори з престижними ВНЗ і за рахунок їхнього бренду, підвищувати власний статус.

3. Можливість створення шкіл профільного типу, профільних класів, які би, в тому числі, проводили підготовку старшокласників до вступу саме у визначений ВНЗ. За умов діючої на постійній основі двосторонньої співпраці між ВНЗ та школою, з'являється можливість

для створення в старшій школі класів із чітко визначеною програмою з підготовки учнів до вступу в конкретний ВНЗ. Такі класи за сприяння самого університету/інституту були б ефективнішими за будь-які підготовчі курси і проводили би підготовку учнів на комплексній і перманентній основі за спільно розробленим планом навчання, що враховує як специфіку майбутнього навчання в ВНЗ, так і можливості конкретної школи. Зазначимо, що в таких класах можуть формуватись основи майбутніх студентських груп, що значно спрощує для учнів майбутню адаптацію до студентського життя.

4. Підвищення рівня професійної компетентності вчителів за рахунок використання науково-методичної бази ВНЗ, реалізації комплексних, науково обґрунтованих програм із підвищення кваліфікації педагогів. ВНЗ має потужну інформаційно-практичну базу для підвищення професійного рівня спеціалістів шкільної освіти. За сучасної системи означений потенціал використовується не повною мірою, вчителі мають змогу проходити курси підвищення кваліфікації, але цей процес не носить системний і постійний характер, що значно зменшує його ефективність. За умови тісної і конструктивної співпраці ВНЗ можуть надавати постійний супровід вчителям, спільно з ними розробляти і корегувати інноваційні (компетентнісні) моделі навчання/виховання учнів, створювати спільне науково-педагогічне середовище.

5. Можливість безпосередньої комунікації з науково-педагогічними працівниками, що реалізують не лише викладацьку, а й дослідницьку діяльність, у тому числі, в лабораторіях, що створені на базі вишу. Можуть створюватися експериментальні лабораторії на базі школи, що обслуговують не лише навчальний процес, привносячи в його зміст науково-пошукові методи і технології, а і лабораторії, наукові центри, проблемні групи, покликані оптимізувати функціонування освітньої системи школи, забезпечуючи його психологічний, змістовий, технологічний супровід. У цих наукових центрах можуть співпрацювати викладачі, вчителі, студенти, учні, об'єднуючи свої зусилля навколо вирішення спільних для освітніх систем школи та вишу проблем. За умови продуктивної взаємодії, тісної комунікації з науковцями педагоги школи можуть проводити власну науково-дослідну діяльність, писати статті, дисертаційні роботи, здобувати наукові, активно долучаючи до наукових пошуків школярів, що можуть працювати над актуальними проблемами оптимізації власної навчально-виховної діяльності, а також проблемами, що мають безпосереднє відношення до майбутньої професії, в тому числі діагностуючи свою схильність до неї, потенціал розвитку. Також, учні з достатніми дослідницькими компетенціями можуть реально долучатися до наукової діяльності, засвоюючи логіку, основні принципи, постулати ведення наукового пошуку елементарного рівня, самовизначитися стосовно даного виду діяльності, що також сприятиме правильній професійній орієнтації.

6. Можливість використовувати інфраструктуру ВНЗ задля підвищення рівня продуктивності навчально-виховного процесу, освітньої системи загалом. ВНЗ володіють значно більшим інфраструктурним потенціалом, ніж школи. При поглибленій взаємовигідній співпраці школи можуть використовувати такий потенціал задля підвищення ефективності навчально-виховної діяльності школярів, позакласного життя школи. На базі університетів учні можуть проходити професійну орієнтацію, інтегруючись в освітній простір вишу, використовувати інфраструктурні об'єкти для виконання навчально-дослідницьких завдань, пов'язаних з майбутньою професією, а також занять спортом, мистецтвом, тощо. Важливим аспектом є допуск учнів до інформаційно-бібліотечних ресурсів ВНЗ, які є також більшими, ніж у школах.

7. Використання потужних ресурсів ВНЗ в аспекті психологічного супроводу учнів. Компетентнісна освіта передбачає особистісно орієнтовані технології організації педагогічного процесу, що значно посилює психологічну складову у його структурі. Сучасна служба психологічної підтримки в школах часто носить лише формальний характер і відзначається низьким рівнем ефективності. У більшості випадків в школах працює лише один психолог, який фізично не в стані охопити весь учнівський та педагогічний колективи, надати у достатньому об'ємі адекватну психологічну допомогу (діагностика, аналіз, консультування та ін.). ВНЗ має більш широку та кваліфіковану службу психологічної підтримки, особливо, коли

в його структурі є спеціальний факультет (курси) з підготовки практичних психологів, він може надавати як безпосередні послуги, так і консультувати шкільних психологів. Важливо забезпечити перманентність психологічного супроводу учнів упродовж усього періоду навчання, а не лише, як зазвичай, ситуативно, у кризові моменти, коли потрібно вирішувати реальні проблеми, що спричинили конфлікт. Також психологічна підтримка потрібна учням не лише щодо обмеженої рамками школи навчально-виховної діяльності учнів, а і стосовно всього спектру найбільш значущих проблем їх особистісного становлення, міжособистісних взаємовідносин, життєвого простору в цілому. Стосовно ВНЗ, це варто розглядати не лише як реальну продуктивну практику студентів, а і як можливості профілактичної, випереджувальної роботи, що, в тому числі, сприятиме нівелюванню адаптаційних проблем студентів I-х курсів.

8. Можливість посилення мотиваційної складової освітньої діяльності школярів задля створення конкурентного середовища, надто коли йдеться про профільну диференціацію старшокласників, стимулювання їх до самореалізації, досягнення успіхів, що асоціюються з майбутньою професією. «Школа повинна бути зацікавлена в тому, щоби створити умови для свідомого професійного самовизначення учнів і сформувати у них здатність до соціально-професійної адаптації в суспільстві відповідно до своїх здібностей та потреб суспільства...» [4].

Закономірно, що в умовах здорової конкуренції навчальний процес є більш ефективним, сприймається школярами як сфера особистісної самореалізації. Крім того, ВНЗ може надавати школам потенційні бонуси для найбільш успішних учнів, що можуть бути використані як реальний інструмент мотивації підвищення їх навчальних досягнень. Конкурентне середовище буде сприятливим, стимулювальним до навчальних успіхів для всіх учнів, а не лише тих, що планують вступати до ВНЗ, із яким співпрацює школа.

9. Варто розглядати і можливості додаткових фінансових надходжень. ВНЗ вигідно інвестувати в школи, з якими вони співпрацюють. Раціональним є перспективне вкладення ресурсів, фінансових у тому числі. При тому реалізується не концепція забезпечення проходження визначеної державою навчальної програми, а забезпечення якості підготовки конкурентоспроможного фахівця. Тому школу слід досліджувати і як освітнє середовище, що інтегрально визначає якісну підготовки майбутнього абітурієнта, і як сферу формування та розвитку практичних професійних компетенцій студента як майбутнього конкурентоздатного фахівця освітньої сфери.

Зазначені вище можливості співпраці школи та вишу мають безпосереднє та опосередковане відношення до проблем нарощування рівня його професіоналізму, як головної умови оптимізації професійної діяльності вчителя школи, забезпечення її переходу на технології компетентнісної освіти.

Таким чином виокремили блоки пріоритетів співпраці школи та вишу, які формують відповідний блок цінностей освітнього простору школи, визначають його стратегію і тактику розвитку. Ці блоки можна диференціювати за безпосередніми та опосередкованими механізмами впливу на професійний розвиток педагога. Так, перший блок для професійного розвитку вчителя буде виконувати, передусім, стимулювально-орієнтувальну функцію. У педагога буде формуватися переконання, що в умовах ринкових відносин у сфері освітніх послуг конкурентоспроможним буде лише фахівець із високим рівнем професійної компетентності. Другий блок пов'язаний із безпосередніми можливостями використання співпраці з вишем задля розвитку власного професіоналізму, що неодмінно позначиться на особистісно-психологічному аспекті діяльності через задоволеність результатами діяльності, відчуття продуктивності власного професійного росту, особистісного розвитку.

Пріоритети були згруповані таким чином:

1. Мотиваційно-орієнтувальний, що реалізується за рахунок можливостей: підвищення рівня престижу школи; створення шкіл профільного типу, профільних класів; посилення мотиваційної складової освітньої діяльності школярів задля створення конкурентного середовища; додаткового фінансування, що визначаються статусом школи, додатковими інвестиціями; додаткового фінансування під час навчальної практики студентів, наукових досліджень.

2. Змістово-технологічний, що реалізується за рахунок можливостей: програмування професійного розвитку на науковій основі; використання психологічних ресурсів та інфра-

структури ВНЗ; оптимізації інформаційно-методичного супроводу інноваційних процесів; безпосередньої комунікації з науково-педагогічними працівниками; створення на базі шкіл лабораторій; проведення спільних конференцій та інших форм наукової співпраці.

3. Особистісно-психологічний, що реалізується за рахунок можливостей: забезпечення психологічного комфорту, що досягається підвищенням якості професійної діяльності; собистісної самореалізації як переживання відчуття успіху і радості, само актуалізації в професії.

Отже, об'єднання всіх типів навчальних закладів в одну структуру (цілісний освітній простір/середовище), завданням якої є цілеспрямований і безперервний освітній супровід людини від початкової школи до випускних іспитів у ВНЗ є одним із основних завдань сучасної освітньої політики, вирішення якого сприятиме модернізації системи освіти загалом, а також ВНЗ, школи як її суб'єктів. За таких умов підготовка спеціалістів буде реалізовуватись значною мірою на саморегульовальній основі. Основною ідеєю є створення продуктивної освітньої ситуації (простору в цілому), за яких здобувач освіти буде суб'єктом власної навчальної діяльності, що реалізується за індивідуальною траєкторією, враховуючи потенціал, індивідуальні особливості кожного, а освітні заклади будуть формувати оптимальний контент, забезпечувати ефективний, науково обґрунтований супровід цьому процесу.

Інтенсифікація конкурентних ринкових відносин в освітньому просторі держави стимулюватиме саморозвиток освітніх систем ВНЗ і школи, сприятиме постійному підвищенню якості надання такого супроводу, підвищення ефективності плідної співпраці за всіма значущими напрямками.

Реалізація такого потенціалу може дати поштовх до прискореного розвитку системи освіти загалом. Варто зазначити, що лише комплексний підхід до модернізації освітньої системи, основаної на європейських стандартах освіти, може дати реальний результат. Для цього необхідне впровадження освітньою реформи на загально державному рівні, а одним із основних аспектів у дорожній мапі таких реформ, повинна бути глобалізація процесу через посилення співпраці всіх суб'єктів освітнього простору України.

Список використаних джерел

1. Бурова Е.В. Напрями та форми взаємодії вищих педагогічних закладів і загальноосвітніх шкіл [Електронний ресурс] / Е.В. Бурова // SWorld. – Донбаський державний педагогічний університет Слов'янськ, 2014. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/march-2014>.
2. Задорожна О.М. Управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.06 / О.М. Задорожна ; МОНМС України, ДЗ "Луганський нац. університет ім. Т. Шевченка". – Луганськ, 2012. – 20 с.
3. Мірошко О.П. Нові напрями взаємодії школа-вищій навчальний заклад / О.П. Мірошко // Переяславская рада: её историческое значение и перспективы развития восточнославянской цивилизации : сб. науч. тр.: по матер. VII Междунар. науч.-практич. конференции, 19-20 декабря 2012 г., Ч. 1. / ред. А.Г. Романовский, Ю.И. Панфилов. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2013. – С. 189-191.
4. Стефанович Л.О. Створення єдиного інформаційного простору як засіб інтеграції вищої і середньої школи / Л.О. Стефанович, Т.О. Стефанович // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2011. – №703: Інформатизація вищого навчального закладу. – С. 49-53.
5. Ямшинська Н.В. Співпраця між середньою школою та ВНЗ при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/philosophy-and-philology-411>.

The article deals with the problems and prospects of interaction between higher educational institutions and schools with the purpose of optimization the system's development in the transition to the standards of competency education. It determines the interaction potential of school, higher educational institution and the basics for its realization in the process of formation of the innovative, competence-based education in Ukraine.

In particular, it substantiates the position, that the formation of a holistic educational space is the condition of development of pupils, student's subjective position in the learning process, providing the harmonious transition from one level of educational activity to another.

It investigates the problems of cooperation of school and University to improve the efficiency of the school by: ensuring the competitiveness of the school on the educational market; increase of the level of school's prestige; the possibility of establishing schools of profile type and profile classes; increase of the level of teacher's professional competence; opportunities for direct communications with teaching staff; the use of the University's infrastructure; the use of powerful resources of the University in the aspect of psychological support for pupils; increasing of the motivational basis of educational activity of pupils and others.

The attention is also focused on the priorities of cooperation for the school, development of motivational, substantive, technological aspects of its work, ensuring personal orientation of the process.

Thus, cooperation is mutually beneficial for educational systems like school and University, as it contains significant potential for the intensification of their innovative development. The realization of such potential can give an impetus to accelerated development of the education system as a whole. It should be noted, that only a comprehensive approach to the modernization of educational system, based on European education standards, can give a real result.

Key words: *competence-based education, holistic educational environment, educational system, interaction, cooperation, subjective position.*

УДК 378.4 (477)

Олена Сергійчук
Olena Serhiichuk

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА РЕАЛІЇ

MODERN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE: PROSPECTS AND REALITIES

У статті розкрито сучасний стан вищої педагогічної освіти України, основні проблеми й перспективи її розвитку в контексті Болонського процесу. Досліджено особливості професійної підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі становлення вищої педагогічної освіти, виявлено актуальні підходи до вдосконалення організаційних основ професійної підготовки майбутніх учителів. Акцентовано увагу на пріоритетні напрями реформування і модернізації вищої педагогічної освіти, а також врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців із вищою освітою.

Ключові слова: *майбутній педагог, вища педагогічна освіта, Болонський процес, європейський освітній простір, напрями та реформи вищої освіти, кредитно-модульна система, мобільність студентів і викладачів.*

Система вищої освіти в Україні продовжує оновлення, інтегруючись у європейський і світовий освітній простір. Інтеграція та глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, що відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюючи її випереджувальний характер. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки визначено комплекс заходів щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні, стрижнем якої є розвивальна, культурно-творча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення професійних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти України (А.М. Алексюк, В.П. Андрущенко, О.А. Абдуліна, О.В. Глузман, І.Я. Зязюн, М.Б. Євтух, Н.В. Кузьміна, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, С.М. Ніколаєнко та ін.).

Формування інформаційно-технологічного суспільства, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують учителя нової генерації. Реалізація цього важливого питання зумовлена необхідністю інтеграції в європейський освітній простір на засадах законодавчих актів («Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» (2002 р.), «Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України» (2004 р.), «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2011 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» (2012 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015 р.) визначено мету й пріоритетні напрями розвитку вітчизняної освіти, зокрема її інтеграція до європейського та світового освітніх просторів, розвиток людини як головної мети, ключового показника й основного важеля сучасного прогресу, формування національних і загальнолюдських цінностей, виховання професійно мобільного молодого покоління, здатного здійснювати особистісний духовно-світоглядний вибір.

Метою статті є проаналізувати сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти на сучасному етапі, виявлено актуальні підходи до вдосконалення організаційних основ професійної підготовки майбутнього педагога.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки визначено комплекс заходів щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні, стрижнем якої є розвивальна, культуро-творча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого вирішення професійних проблем.

На сучасному етапі реформа вищої освіти України здійснюється у двох площинах:

- національної стратегії соціально-економічного розвитку;
- співпраці та інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців із вищою освітою. Міністерство освіти і науки України особливу увагу приділяє тому, щоб кожен університет, поряд із врахуванням загальних рекомендацій та порад міністерства для всіх університетів країни, формував своє власне освітнє середовище, культуру організації навчання, культуру викладачів і студентів, культуру оцінювання навчальних досягнень студентів, культуру забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців та науково-педагогічних працівників.

Сьогодні основними завданнями розвитку педагогічної освіти є :

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки;
- проведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників до відповідності вимогам інформаційно-технологічного суспільства та змінам, що відбулися в загальноосвітній середній школі;
- модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання;
- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;
- удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів;
- удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників [3, с. 297-298].

На сьогодні вища педагогічна освіта є одним із основних чинників формування професійної зрілості вчителя, бо суттєво впливає на інноваційну спрямованість педагогічної діяльності, без якої неможливо досягти високого рівня професіоналізму. Саме вищий педагогічний заклад покликаний розробляти нові методики й технології навчання та виховання, що мають допомогти майбутньому педагогу досягти високого рівня викладання, якості знань учнів, сприяти його професійному зростанню [6, с. 51].

Підвищення якості вищої педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності розвитку і саморозвитку студентів та передбачає: впровадження кредитно-модульної системи навчання; використання інформаційно-комп'ютерних технологій і мультимедійних засобів; індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів; впровадження електронних засобів навчання, комп'ютерних навчальних програм; технічну і технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання; використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти.

Нововведення мають торкнутись організації профорієнтації випускників загальноосвітніх шкіл – майбутніх абітурієнтів педагогічних вузів, насамперед у контексті спрямування їхніх симпатій на педагогічну професію, тестового визначення педагогічного покликання, психологічних та морально-етичних якостей, необхідних для педагогічної діяльності.

Серед пріоритетних напрямів реформування і модернізації вищої педагогічної освіти варто вказати на необхідність створення педагогічного середовища, що забезпечуватиме гармонізацію інтелектуальних, емоційних і духовно-моральних основ в атмосфері університетського життя. Особливо значним є формування інтелектуальної педагогічної еліти з її культом навчально-пізнавальної діяльності, професійного саморозвитку, самоствердження особистості, прояву її культури, інтелігентності й творчого стилю діяльності.

Педагогічна підготовка студентів значно ускладнюється відсутністю до цього часу науково обґрунтованої професіограми педагога. За таких умов кожен викладач, виходячи з особистого бачення образу педагога, намагається визначити потребу певних знань, умінь і навичок, якими має оволодіти студент у процесі вивчення тієї чи тієї педагогічної дисципліни. Відсутність чіткого бачення мети навчального предмета негативно позначається на мотиваційно-стимулювальному компоненті педагогічного процесу. Студенти досить часто не усвідомлюють значущості тієї чи тієї педагогічної дисципліни в професійному становленні. Це спричиняє те, що рушійною силою навчальної діяльності виступає здебільшого зовнішня мотивація (страх перед викладачем, прагнення отримати високий бал тощо), а внутрішня мотивація (зацікавленість процесом і результатами професійного становлення) майже не діє на студента.

Врахуємо, що на ставлення студентів до навчання, а отже, і на якість педагогічної підготовки, впливає не лише зміст навчальної дисципліни, а й суттєве значення має організація навчального процесу. Саме тоді, коли студенти матимуть змогу проявляти ініціативу, самостійність і творчість, можна очікувати належної мотивації навчальної діяльності.

Останнім часом пошквалили пошуки методів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів: упроваджуються ділові ігри, проблемне та програмоване навчання, творчі роботи, удосконалюються традиційні форми занять – лекції, практикуми-диспути, практичні та лабораторні роботи тощо. Проте навчальна діяльність наших студентів поки що значною мірою позбавлена творчості. На лекційних і семінарських заняттях їм здебільшого відводиться роль спостерігачів праці викладача.

Болонська система пропонує кредитно-модульну технологію, яка має такі особливості: індивідуальний режим навчальної роботи, а саме, домінування самостійної пізнавальної діяльності; створення спеціальних дидактичних матеріалів для самостійної роботи; зміна функцій викладача (організація, керівництво, загальна орієнтація у навчальному процесі, консультування, контроль); зміна позиції студента (ініціативність у режимі роботи над

навчальним матеріалом, відповідальність за виконання намічених планів тощо). Кредитно-модульну систему навчання можна назвати особистісно орієнтованою, оскільки вона орієнтована на формування та розвиток студентів як суб'єктів навчального процесу і спрямована на саморозвиток та самоактуалізацію студентів через індивідуалізацію та самостійну пізнавальну діяльність.

Сьогодні виправляти таке становище суттєво допомагає організація самостійної роботи. Саме її впровадження створює надійні основи для розвитку ініціативи та самостійності, здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування в студентів власних поглядів і переконань.

Наступний напрям розв'язання проблеми пов'язаний із залученням студентів до активних наукових пошуків. Саме організація науково-дослідної роботи забезпечує можливість реального активного співробітництва між викладачем і студентом, між студентом і учителем, а також між студентом та учнем (під час педагогічної практики), що значно прискорює формування відповідальності, посилює інтерес до педагогічної теорії. Самостійна науково-дослідна робота спонукає по-іншому розглядати суть і зміст педагогічних дисциплін. Таким чином принципово змінюється характер пізнавальної діяльності: замість відтворення і закріплення знань – самостійний пошук елементів творчого досвіду, які входять у зміст освіти.

Сучасний стан розвитку суспільства потребує такої підготовки педагога, яка зорієнтована на розвиток особистості дитини та на саморозвиток і самовдосконалення вчителя, здатного творчо працювати. Наявна система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя сучасної школи та не задовольняє його потреб у професійному становленні. Саме тому, вкрай необхідним є пошук нових підходів, які дозволяють досягти нової якості у дидактичній і методичній підготовці майбутнього вчителя сучасної школи.

Важливою нормою Болонської співдружності освітян є інноваційність освіти, підвищення мобільності викладачів і студентів, самостійності студентів, рівня їхньої самоорганізації. Болонський процес стимулює створення відповідних порівняльних систем організації навчання та виховання майбутнього педагога, рівня кадрового і науково-методичного забезпечення, якості навчального процесу, ефективності реалізації його різноманітних моделей і механізмів [1, с. 8]. Інноваційна освіта передбачає навчання в процесі створення нових знань, що реалізується за рахунок інтеграції фундаментальної науки, навчального процесу й педагогічної практики. Адже важливим є те, що інноваційність орієнтує не стільки на передачу знань, які постійно старіють, а на оволодіння базовими компетенціями, що дають змогу самостійно набувати необхідних знань, вибір студентами певних навчальних курсів та спецкурсів.

В освітянській практиці сьогодні повинні домінувати підходи, зорієнтовані не на «накачування» інформацією, а й активний її пошук та використання. В зв'язку з обмеженням часу взаємодії викладача і студента процес засвоєння нових знань уповільнюється, тож тут головним резервом має стати включення студентів у самостійну роботу. Такий процес має супроводжуватися передусім навчанням студентів, уже починаючи з першого курсу, можливостям і засобам активного пошуку знань з ознайомлення з дисципліною «Основи наукових досліджень», а їх самостійна робота має постійно направлятись і корегуватись викладачами відповідних дисциплін.

Особливу роль у професійному самовдосконаленні відіграє дисципліна «Педагогічна майстерність», вивчення якої забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей, на думку вчених, належить гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка [4, с. 30].

Адже для ефективного навчання важливою є наукова ерудиція педагога, яка забезпечує викладання без штамтів, у творчому трактуванні, зі своїм ставленням до нього, його наукової і прикладної значимості.

Сьогодні є досить актуальною проблема педагогічної підготовки студентів-заочників. У них кількість аудиторних годин у порівнянні з очною формою скорочено в 2-3 рази. Така ситуація вимагає переструктурування змісту навчальних програм, виділення основних тем, а також навчального матеріалу для самостійного опрацювання. Враховуючи розрізненість контингенту студентів, потрібно забезпечити диференціацію навчальних планів і програм: студенти, які закінчили педагогічні училища мають вивчати педагогічні дисципліни за іншою програмою, ніж ті, які навчаються після школи. Важливо, що з метою збереження основного дидактичного змісту сьогодні розроблена єдина програма, яка забезпечить інтеграцію навчального матеріалу, з наступним чітким визначенням тем, які розглядаються на лекційних, семінарських і лабораторних заняттях, і тих, які пропонуються для самостійного опрацювання. Наголосимо, що студенти-заочники мають менше можливостей для активного безпосереднього спілкування з викладачем, що потребує перенесення центру такого спілкування на опрацювання педагогічної літератури з їхнім наступним аналізом. Із цією метою необхідно чітко визначити з кожного навчального курсу список наукової та художньо-педагогічної літератури, передбачити форми завдань для її аналізу та контролю [7, с. 107].

Сьогоднішнє соціальне замовлення України щодо професійної підготовки майбутніх педагогів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, спрямований передусім на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу. У цьому контексті особлива роль відводиться педагогічній практиці у ВНЗ. Вона дає студентам змогу відчутти значимість педагогічної теорії для професійної діяльності, апробувати рівень своєї підготовки, посилює інтерес до наукових джерел. Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами і формами організації навчально-виховного процесу в освітніх установах, формування на базі знань, отриманих у вищому навчальному закладі, професійних умінь і навичок для самостійної роботи за отриманою спеціальністю; прийняття самостійних рішень у процесі конкретної роботи в реальних умовах; виховання потреби систематично поновлювати свої знання і творчо застосовувати їх у практичній діяльності [5, с. 1]. Тому правильна організація практики, наголошують педагоги, сприяє формуванню умінь і навичок помічати й аналізувати педагогічні явища й процеси, відчувати всю складність і водночас привабливість обраної професії. Однак, незважаючи на особливу роль педагогічної практики в професійному становленні студентів, як майбутніх учителів, сьогодні намітилась тенденція до поступового згортання окремих її видів. Зокрема це стосується дидактичної та пропедевтичної (навчально-виховної) практик. Однією з причин є відсутність умов для її якісного проведення: школи не зацікавлені у студентах-практикантах, які поки що не можуть нічим допомогти вчителям, а лише спостерігають за результатами їх праці.

Концептуальний характер названої проблеми стає ще зримішим, коли усвідомлюємо, що навчання і виховання є не тільки два основні засадні процеси вищої школи, проходячи через які студент набуває необхідних властивостей для своєї майбутньої професійної і взагалі життєвої діяльності, а ці два процеси мають бути спрямовані на безпосередньо на студента. Тому викладачі вищих навчальних закладів повинні прагнути, щоб студенти виходили з вищого навчального закладу не тільки з тими знаннями, моральними, культурними та життєвими цінностями, принципами, поглядами, які вже опанували попередні покоління, а мали свої власні здобутки, сучасніший світогляд, життєві цінності та орієнтації, які мають бути адекватнішими вимогам завтрашнього дня, сьогодні в умовах соціокультурного середовища ВНЗ мають створюватись можливості самостійного пошуку і знань, і соціального досвіду, і власного самовизначення та самореалізації.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти можна назвати певний перелік чинників, запровадження яких у практичну діяльність ВНЗ суттєво, порівняно з традиційним минулим, сприяє актуалізації знань студентами та більш глибокому і систематичному опануванню ними. У багатьох вищих навчальних закладах запроваджуються інтенсивні,

активізуючи, індивідуально орієнтовані навчальні технології, серед яких найпопулярнішими є: педагогіка партнерства, особистісно орієнтоване, дистанційне навчання тощо.

Зазначимо, що провідними тенденціями розвитку національної системи освіти на сьогодні мають бути: орієнтація на людський вимір в освітній діяльності, на визнання цінності особистості учня та її гідності; усвідомлення педагогами суб'єктності учня у навчальному процесі та її забезпечення; спрямованість навчального процесу на учня, на формування в цьому процесі його особистості; подолання відчуження культури і науки від освіти, орієнтація освіти на гуманістичні цінності світової, національної й професійної культури; перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність учня, на формування творчої методики його само учіння та само актуалізації, в тому числі й навчально-пізнавальної діяльності; перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних; комп'ютеризація і технологізація навчання; цілеспрямоване впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання. Вирішувати ці проблеми під силу лише педагогам із високим професійним рівнем, який володіє сучасними технологіями, що забезпечують творчий розвиток особистості та навчальні можливості учнів.

Отже, оновлюючи та наближаючи вищу освіту до світового європейського простору, слід урахувати як наш власний багатолітній досвід (щоб реалії сьогодення не порушували те, що будувалося впродовж багатьох років), так і інтеграційні процеси в європейській і світовій освіті, щоб забезпечити громадянам рівний доступ до справді якісної освіти. Відтак, у найближчі роки та й у віддаленому майбутньому основою навчання і виховання нових поколінь залишатиметься спільна праця педагога й учня, а фундаментом педагогічної освіти – підготовка майбутнього педагога до системи спеціалізованих і пристосованих саме до цих функцій навчальних закладів (ЗОШ, професійно-технічних навчальних закладів, технікумів, коледжів тощо).

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.М. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В.М. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
2. Будак В.Д. Якість педагогічної освіти - майбутнє України / В.Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА, 2002. – С. 3-6.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір // Освіта. – 2005. – № 2-3. – С. 2-4.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – 2 ге вид., допов. і переробл. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Положення про проведення практики студентів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Затверджено рішенням Вченої ради університету від 31.08.2007 року. – Протокол №1. – 12 с.
6. Сипченко В.І. Роль педагогічного університету у формуванні професіоналізму вчителя / В.І. Сипченко // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Вип. 136. – Черкаси, 2008. – С. 51-54.
7. Сметанський М. Деякі аспекти поліпшення якості педагогічної освіти майбутніх учителів / М. Сметанський // Вища освіта України. – № 1. – 2008. – С.103-109.

The article deals with the modern state of higher pedagogical education of Ukraine, the main problems and prospects of its development in the context of the Bologna process. The peculiarities of professional preparation of future teachers at the present stage of development of higher pedagogical education are given and current approaches to improving organizational bases of professional training of future teachers are identified.

The author focuses on the priority areas of reform and modernization of higher pedagogical education, in particular the creation of a pedagogical environment that would harmonize the intellectual, emotional

and moral aspects in the atmosphere of University life, taking into account the national approaches to education, content of education, tradition in the training of future specialists within higher education.

The features of credit-modular technology are set, it has the following features: individual mode of learning, namely, the dominance of independent cognitive activity; the creation of special didactic materials for independent work; the changing roles of the teacher (organizing, leading, general orientation in the teaching process, consultation, control); the change in position of a student (pro-active mode of work on the training material, the responsibility for implementing plans, etc.).

It has been noted that the leading trends in the development of the national system of education today should be: focus on the human dimension in educational activities, recognition of the value of the student's personality and its dignity; the awareness of teachers of the subjectivity of the student in the learning process and his/her components; orientation of educational process on the pupil, forming in the process their identity; overcoming the alienation of culture and science education, orientation of education on the humanistic values of the world, national and professional culture; the shift from teaching activity of the teacher on the cognitive activity of the learner in the formation of the creative methods of teaching and of self-actualization, including the educational-cognitive activity; the transition from a traditional, informational, monologic methods and forms of training into dialogic; computerization and technologization of learning; purposeful introduction of personality-oriented technologies of teaching.

Key words: future teacher, higher pedagogical education, Bologna process, European educational space, the direction of reform of higher education, credit-modular system, mobility of students and teachers.

«УДК 37.(477.4) «19»

Іван Сесак
Ivan Sesak

ЦЕРКОВНО-ВЧИТЕЛЬСЬКІ ШКОЛИ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ У КІНЦІ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

CHURCH-TEACHERS' SCHOOLS OF THE RIGHT-BANK UKRAINE IN THE END OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY

Висвітлюються питання заснування та діяльності церковно-вчительських шкіл у Київській, Подільській і Волинській губерніях на початку ХХ століття. Показано низький освітній рівень учителів церковних шкіл, необхідність покращення їх професійної підготовки, учнівські та вчительські колективи, а також реакційну політику царизму в галузі освіти.

Ключові слова: вчитель, церковні школи: церковно-вчительська, другокласна, однокласна, двокласна церковнопарафіальні та школа грамоти, вчитель, освітній рівень.

Певний внесок у підготовку вчителів, окрім Міністерства народної освіти, яке готувало вчителів для початкових шкіл свого відомства, в правобережних губерніях України для церковних початкових шкіл було зроблено і святійшим Синодом шляхом заснування у кінці ХІХ ст. – на початку ХХ ст. спеціальних другокласних шкіл (1895р.) та церковно-вчительських шкіл згідно закону 1902 р. – «Положення про церковні школи відомства православного віросповідання». Якщо другокласні школи готували вчителів для шкіл грамоти, то церковно-вчительські школи – для всіх церковних шкіл (другокласних, одно- і двокласних церковнопарафіальних та шкіл грамоти).

Звернення до історії функціонування церковно-вчительських шкіл Правобережної України дає змогу краще зрозуміти наше минуле політику царизму щодо зародження і розвитку церковної педагогічної освіти. Ця проблема все більше привертає увагу сучасних науковців. Зокрема, чи найбільш глибоко вона висвітлена у монографії українського дослідника В. Перерви

«Церковні школи в Україні кінця XVIII – початку XX ст.: забутий світ. – Т.І. Загальна частина.» (Біла Церква, 2014р.), у якій на основі багато чисельних архівних джерел показав історію церковно-вчительських шкіл України. Окремі аспекти цих навчальних закладів знайшли певне відображення у працях І. Петренко (Лівобережна Україна) І. Сесака Н. Балабуст (Поділля), В. Шпак (Волинь) та ін. Однак питання підготовки вчителів для церковно-вчительських шкіл початку XX ст. потребує більш глибокого і всебічного дослідження, використання позитивного педагогічного досвіду в сучасних умовах.

Метою дослідження є з'ясування ролі церковно-вчительських шкіл Правобережної України в підготовці вчительських кадрів для церковних шкіл. Головні завдання полягають у висвітленні їхніх програм навчання, фінансування, учнівських та педагогічних колективів тощо.

Після видання у 1884 році «Правил про церковнопарафіяльні школи» гостро постало питання про збільшення кількості навчальних закладів, які б готували кваліфікованих учителів. Адже у 1885-1904 рр. у Російській імперії кількість церковнопарафіяльних шкіл збільшилась з 184 тис. до 1.938.6741.

Найбільше їх було у правобережних губерніях України, де до 1904 р. не було земських установ. Щоб забезпечити школи необхідною кількістю вчителів і підвищити рівень їх кваліфікації, Св. Синод, унаслідок місцевих ініціатив, почав відкривати спеціальні педагогічні навчальні заклади – церковно-вчительські школи.

Варто зазначити, що за освітнім рівнем церковно - вчительські школи наближалися до вчительських семінарій Міністерства народної освіти. Зокрема, у них викладалися предмети не тільки передбачені програмами церковнопарафіяльних шкіл та шкіл грамоти, в яких у майбутньому повинні були працювати випускники, а й географія, вітчизняна історія, дидактика, фізика, географія, природознавство, гігієна.

У Правобережній Україні діяли три церковно-вчительські школи. На Волині – Почаївська, відкрита 6 листопада 1890 р., через рік переведена до Житомира, а згодом до Дерманського монастиря і йменувалась Свято-Федорівською. Друга церковно-вчительська була відкрита 25 листопада 1890 р. у м. Києві при Золотоверховому Михайлівському монастирі. У 1903 р. вона була переведена у нове приміщення. Третя церковно-вчительська школа почала діяти з 1902 року у м. Вінниці Подільської губернії.

Церковно-вчительські школи розглядалися як губернські і відносилися до середніх педагогічних навчальних закладів. Ці школи спочатку не мали власних приміщень, а тому зазнали переїздів і нових облаштувань. Зокрема, школа, відкрита у м. Києві у Золотоверховому Михайлівському монастирі, через 13 років була переведена у нове приміщення. Вінницька церковно-вчительська школа була відкрита спочатку в перебудованій споруді колишньої двохкласної церковнопарафіяльної школи у центрі міста, а згодом переведена у замську будівлю. Найбільше «поневірянь» зазнала церковно-вчительська школа Волині. Відкрита у єдиній кімнаті паломницького готелю Свято-Успенської Лаври, через рік була переведена до Житомира в архієрейську будівлю, а потім у будівлю єпархіальної училищної ради і знову в архієрейський будинок. Тільки у 1906 році згідно указу Св. Синоду від 12 квітня, повернулася «под сень монастирской обители в Дермане» і стала іменуватися Свято-Федорівською. Періодична преса вказувала на цю подію як найбільш важливу подію в краї у церковно-шкільному житті 1906-1907 року [2].

Варто зазначити, що церковно-вчительських шкіл було мало. Так, на початку XX ст. в Україні вчителів для початкових церковних шкіл готували 5 церковно-вчительських, у тому числі 3 у правобережних губерніях. Останні лідирували у Російській імперії не тільки за кількістю церковнопарафіяльних шкіл, але й за кількістю церковно-вчительських шкіл: Київська, Дерманська (Волинська губернія) і Вінницька (Подільська губернія). Ще дві церковно-вчительські школи були в Полтавській губернії. У 1914 р. у Російській імперії на 61 єпархію було всього 21 церковно-вчительські школи (13 чоловічих і 8 жіночих) [3].

До церковно-вчительських шкіл приймали на конкурсних засадах юнаків і дівчат православного віросповідання у віці від 15 до 17 років, які закінчили двокласні церковнопарафіяльні школи, як правило з відмінними оцінками і зразковою поведінкою, здібних до співу.

Учні при вступі до школи складали іспити за програмою курсу двокласної церковнопарафіяльної школи: Закон Божий, російську і церковнослов'янську мови, математику, російську історію, географію і церковний спів. Термін навчання тривав три роки. Плата за навчання становила близько 100 руб. за рік. Учнів до церковно-вчительських шкіл вибирали переважно за станом ознакою, згідно якої перевагу мали діти селян. Сироти і діти бідних церковнослужителів, в основному утримувались безкоштовно. Деякі обдаровані учні навіть отримували стипендію. Державні стипендії учні церковно-вчительських шкіл після закінчення навчання зобов'язані були відпрацювати на посаді вчителя не менше п'яти років.

Як вказує дослідник церковних шкіл в Україні В. Перерва, у церковно-вчительських школах запроваджували викладання багатьох предметів. Так, у Волинській школі викладали не 12, а 16 предметів, у Вінницькій – 24 дисципліни, вдвічі більше, ніж того вимагала програма. Тут вивчали основи економіки, соціологію та ін. [4]. Прагнення розширити програми навчання є зрозумілим, але чи могли їх засвоїти учні, якщо до 5 годин і більше вони проводили в молитвах.

У церковно-вчительських школах вивчали такі предмети: Закон Божий, церковна і російська історія, дидактика та основи педагогіки, церковний спів, церковнослов'янську і російську мови, література, географія, математика (арифметика, основи геометрії та землемірства), креслення, малювання, гігієна, рукоділля (в жіночих школах). Окрім цього були внесені реальні загальноосвітні предмети: математика (алгебра і геометрія), всесвітня історія, історія російської літератури з вивченням періоду новітньої літератури після М. Гоголя. Постановою Синоду 1903 року було прийнято нові програми для церковно-вчительських шкіл, які дещо розширили предмети викладання у них. Із дозволу св. Синоду можна було викладати початковий курс іконописання, ремесла і сільського господарства.

Практичні заняття учнів відбувались у двокласних церковно-парафіяльних школах, що діяли при кожній церковно-вчительській школі, які працювали два вчителі і законовчитель.

Кількість учнів у Київській і Дерманській чоловічих церковно-вчительських школах, Правобережної України та випускників у 1907 р. показано у нижче наведеній таблиці [5].

Назва церковно-вчительських шкіл	Кількість учнів у класах			Разом	Кількість випускників у 1907 р.
	молодшому	середньому	старшому		
Київська	34	26	28	88	29
Дерманська (Волинської губернії)	26	22	22	70	20
	66	48	50	158	49

Як бачимо, кількість учнів у церковно-вчительських школах була невеликою. А тому і випуски шкіл були малими. Зокрема, впродовж перших 11 років існування церковно-вчительської школи при Золотоверхому Михайлівському монастирі відбулося 7 випусків, після яких вчителями стали 79 чол., а решта могли за бажанням здавати екзамени на звання вчителя початкової школи [7].

У Вінницькій чоловічій церковно-вчительській школі до 1907 р. навчалось 67 учнів, а на початок 1909 року – всього 52 учні (найменше серед 5 таких шкіл України), в т.ч. у молодшому класі 19 чол., середньому – 15 чол. і старшому – 18 чол. Закінчили до 1908 року 17 чол. [8]. У 1914 р. у ній навчалось 85 учнів, а закінчили 20 чол. [9].

До 1908 р. у Російській імперії було всього 20 (7 жіночих і 13 чоловічих) церковно-вчительських шкіл. З 1902 по 1908 рр. ними було підготовлено всього тільки 1508 учителів [10]. У

1913-1914 навчальному році в усіх церковно-вчительських школах Російської імперії закінчили з правом на звання учителя або вчительки початкового училища 475 чол. [11]. Зрозуміло, що діючі церковно-вчительські школи не в змозі були забезпечити церковно-парафіяльні школи, особливо Південно-Західного краю (за тодішнім адміністративно-територіальним поділом), яких тут було найбільше.

Майже всі учні церковно-вчительських шкіл Правобережної України проживали у гуртожитках, які загалом у Росії. Так, у 1913-1914 навчальному році у 21 школі Російської імперії з 1700 учнями у гуртожитках жили 1603 чол. (864 чол. і 739 жін.) [12].

Варто вказати, що поява церковно-вчительських шкіл у правобережних губерніях України на межі століть була зумовлена не тільки потребою в підготовці кваліфікованих учителів для церковних шкіл, кількість яких в останній чверті XIX ст. значно збільшилась, але й боротьбою проти «польського елемента», утвердження православ'я, русифікації та відданості царизму. Ober-прокурор Св. Синоду К.П.Победоносцев зазначав, що церковно-парафіяльні школи, за самими умовами існуючого в них навчання та нагляду, являють собою більше гарантій для вірної та благонадійної в церковному та народному дусі освіти, ніж інші види народних шкіл [13].

Фінансування церковно-вчительських шкіл царським урядом було щедрим. Так, на утримання Вінницької церковно-вчительської школи Подільської губернії з 1902 р. з державної скарбниці виділялося 10 тис. рублів на рік, а з 1906 р. – 16,5 тис. руб. [14]. У 1914 р. витрати вже становили 20935 руб. з державних коштів і 7782 руб. з місцевих [15].

Школа мала 40 десятин землі, на якій був город, сад, пасіка і польове господарство [16]. При ній діяла зразкова двокласна церковнопарафіяльна школа з учителями і законовчителем а особливий кредит у розмірі 1200 руб. за рік, де вихованці спостерігали за ходом уроків і самі давали декілька практичних уроків з різних предметів. Усе це здійснювалось під керівництвом учителів церковно-вчительської школи.

Церковні єпархії дбали про підбір вчительських кадрів для церковно-вчительських шкіл. Згідно «Положення» 1902 р. було складено і штат церковно-парафіяльних шкіл. Завідувати такою школою мав священник або ж протоієрей з вищою богословською освітою (випускник духовної академії). Він мав отримувати щорічну платню 1500 руб. Учитель із вищою освітою мав заробітну плату 900 руб., педагог із середньою освітою – 750 руб. Окремою графою була проведена оплата праці вчителя співу, якому щороку мали платити по 600 руб. Ще 300 руб. призначалося для бібліотеки, 500 руб. на ремонт тощо. Були також передбачені пенсії [17].

Така невисока, як для державної школи, оплата праці, виявилась зовсім невеликою порівняно з тими коштами, які виплачувалися тогочасним педагогам у державних школах. Тому кваліфіковані педагогічні кадри в церковно-вчительських школах довго не затримувалися. У 1905 р. типові оклади для викладачів церковно-вчительських шкіл збільшили: завідувач мав щорічно 2000 руб, вчитель з вищою освітою – 1200 руб., педагог з середньою освітою – 900 руб. тощо [18].

У 1914 р. на всю Російську імперію у 21 церковно-вчительській школі працювали 94 штатних учителів (60 учителів і 34 вчительки). Із учителів тільки двоє мали священницький сан. Освітній рівень штатних вчителів був таким: з вищою освітою – 39 чол., з середньою – 22 чол., з спеціально-педагогічною – 26 і з спеціально-співочою – 7 чол. Окрім штатних учителів, деякі школи мали особливих (позаштатних) учителів: 1 – співи і музики, 8 – малювання, 8 – рукоділля, 2 – навчання ремеслам, 5 – сільському господарству, 10 – гігієні і 3 – гімнастиці [19].

Як свідчать дані звіту волинського єпархіального училищного наглядача про стан церковних шкіл за 1913-1914 навчальний рік, освітній рівень 1.468 учителів загальноосвітніх предметів однокласних і двокласних церковнопарафіяльних шкіл був таким: закінчили середні і спеціальні навчальні заклади – 402 чол., а отримали звання вчителя за екзаменом – 763 чол. (у т.ч. 416 закінчили другокласні школи), а 303 чол. не мали вчительського звання. Як бачимо, майже кожен п'ятий учитель не мав права на вчителювання [20].

Конкретніше, був освітній рівень світських учителів церковних шкіл, зокрема Поділля, у 1905-1913 роках (окрім священиків, дияконів, псаломщиків, кількість яких була незначною – в окремі роки від 13 до 28 чол.), свідчить нижче наведена таблиця [21]:

Роки (на 1 січня в %%)	Кількість вчителів			Освітній рівень світських вчителів церковних шкіл					
	Чоловіків	Жінок	Всього	З вищою і середньою освітою	З спеціально- педагогічною педагогічною освітою	З свідоцтвами початкової школи	Мали звання учителя		Не мали ніяких свідоцтв
							Одно- класної школи	Школи грамоти	
1905	1314	568	1882	293	-	95	377	260	857
	68,80	29,73	-	15,56	-	5,05	20,04	13,81	45,54
1907	1369	504	1873	261	-	115	719	253	525
	72,40	26,66	-	13,92	-	6,14	38,40	13,51	28,02
1909	1399	494	1893	240	68	-	989	254	342
	73,29	25,87	-	12,68	3,59	-	52,24	13,42	18,07
1911	1325	564	1889	280	81	-	1181	188	159
	69,52	29,60	-	14,83	4,28	-	62,52	9,95	8,42
1913	1315	573	1888	271	73	-	1325	113	106
	69,06	30,09	-	14,35	3,86	-	70,18	53,98	5,61

Як видно з вище наведеної таблиці освітній рівень світських учителів церковних шкіл Поділля на початку ХХ ст. дещо покращився. Зокрема, у 8 разів зменшилось учителів, які не мали права на викладання, у 2 рази тих, хто мав звання вчителя школи грамоти (до речі, на Поділлі останні у 1908 р. були ліквідовані – переведені у розряд однокласних церковнопарафіяльних шкіл); майже у 2 рази стало менше осіб які мали звання вчителя однокласної школи; з'явилися учителі зі спеціальною педагогічною підготовкою і перестали вперше у 1908 р. працювати в церковних школах випускники початкових шкіл. Учителів із вищою і середньою освітою в окремі роки було від 240 до 293 чол.

Отже, в церковно-вчительських школах вихованці отримували належну, яке на ті часи, професійну підготовку. Однак, мала кількість церковно-вчительських шкіл, а також випускників, не давала змоги кардинально змінити стан справ із забезпеченням церковно-парафіяльних шкіл підготовленими педагогами. Освітній рівень учителів церковних шкіл продовжував залишатися низьким. Такий стан із педагогічною підготовкою вчителів для церковних шкіл – результат антинародної політики царизму в галузі освіти, якому не потрібні були «дорогі» вчителі, тільки щоб не порушувались основи самодержавства.

Список використаних джерел

1. Степаненко Г.В. Освітня діяльність православного духовенства в Україні (XIX – початок ХХ ст.): автореф. дис. канд іст. наук: 07.00.01.– Історія України. – Ін-т історії НАН України. – Київ, 2002. – С. 11.
2. Западно-Русская начальная школа. – 1907. – №5, май. – С.130-131.
3. Всеподданнейший отчёт обер-прокурора святейшего Синода по ведомству православного исповедания за 1914 год. – Петроград : Синодальная типография, 1916. – С. 312.
4. Перерва В.С. Церковні школи в Україні (кінець XVIII – початок ХХ ст.): забутий світ / В.С. Перерва. – Біла Церква : Видавець Пшонківської О.А., 2014. – С. 146.
5. Школьный календарь. 1909-1910 уч. г. – СПб, 1909. – С. 56.
6. Перерва В.С. Вказана праця. – С. 144.
7. Церковные школы Российской империи к 1907 году. Статистические сведения. – СПб, 1907. – С. 22-23.

8. Школьный календарь. 1910-1911 уч. г. – СПб, 1910. – С. 62.
9. Отчёт по отделу народного образования за 1914 год. – Константиноград, 1916. – С. 86.
10. Ванчаков А.М. Краткий историко-статистический обзор развития церковной школы с 1884 г. до настоящего времени (1884-1909 гг.) /А.М. Ванчаков. – СПб 1909. – С. 19.
11. Всеподданнейший отчёт обер-прокурора... за 1914 год. – С. 313.
12. Там само.
13. Рашин А.Г. Население России за 100 лет (1811-1911 гг.) : Статистические очерки / под. ред. С.Г. Струмилина / А.Г. Рашин. – Москва, 1956. – С. 315.
14. Ванчаков А.М. Вказана праця. – С. 18.
15. Отчёт по отделу народного образования за 1914 год. – С. 87.
16. Там само. – С. 86.
17. Перерва В.С. – Вказ. праця. – С. 146.
18. Исторический очерк развития церковных школ за истекшее двадцатипятилетие. СПб, 1909. – С. 315.
19. Всеподданнейший отчёт обер-прокурора ... за 1914 год. – С. 312
20. Отчёт Волынского епархиального наблюдателя о состоянии церковных школ Волынской губернии в учебно-воспитательном отношении за 1913-1914-й учебный год. – Житомир : Волынская губернская типография, 1915. – С. 14-15.
21. Подольское губернское земство. Отчёт по отделу народного образования Подольского губернского земства за 1912 год. – Каменец-Подольск, 1913. – Приложение. – С.LVI (Таблица №7).

The article deals with the issues of establishment and work of church-teachers' schools in Kyiv, Podilsk and Volyn provinces in the end of the 19th- beginning of the 20th century. The aim of this study is to clarify the role of church- teachers' schools of the Right-Bank Ukraine in training teachers for church schools; the main task is to highlight the peculiarities of their training programmes, funding, student collective, teaching staff and others.

It should be noted that the educational level of the church-teachers' school approached to that of the teachers' seminary of Ministry of Education. In particular, they taught not only subjects from parish programmes and grammar schools' programmes, but also geography, national history, pedagogy, physics, geography, science, hygiene.

The low educational level of church-schools' teachers and the need of improving their training, the improving of pupils' and teachers' collectives and also the reactionary czarism politics in the department of education are shown here.

In general, it is worth mentioning that pupils of the church-teachers' schools receive appropriate training at those times. However, a small number of church-teachers' schools and school-leavers made it impossible to change the situation with the provision of church schools by trained teachers. The educational level of teachers of religious schools continued to be low. This state of pedagogical training of teachers for work in church schools was the result of tsarism anti-people policy in education, which did not need "expensive" teachers.

Key words: a teacher, church schools: church-teachers' school, second-form school, one-form school, two-form parish school and grammar school, teacher, educational level.